



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA
MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

CLAUDEMARA CERQUEIRA VILAS BOAS

JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): REALIDADE, CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA

Salvador
2024

CLAUDEMARA CERQUEIRA VILAS BOAS

JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): REALIDADE, CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA

Dissertação produzida a partir da linha de pesquisa Políticas Sociais universais, institucionalização e controle, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá

Salvador

2024

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

V697 Vilas Boas, Claudemara Cerqueira
Jogos e brincadeiras no ensino de Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): realidade, contradições, limites e possibilidades de superação a partir de fundamentos da metodologia de ensino crítico-superadora./ Claudemara Cerqueira Vilas Boas. – Salvador, 2025.
152 f.

Orientador: Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania. Linha de Pesquisa: Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle.

1. Ensino de Educação Física 2. Brincadeira e Jogos 3. BNCC 4. Formação Omnilateral 5. Ensino Fundamental I. Sá, Kátia Oliver de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 371.382

TERMO DE APROVAÇÃO

CLAUDEMARA CERQUEIRA VILAS BOAS

JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): REALIDADE,
CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-

SUPERADORA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 27 de março de 2025.

Barca Examinadora:  Documento assinado digitalmente
KATIA OLIVER DE SA
Data: 21/03/2025 17:20:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Katia Oliver de Sá - UCSAL (orientadora)



Prof. Dr. Maria de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL

 Documento assinado digitalmente
MOISÉS HENRIQUE ZEFERINO ALVES
Data: 21/03/2025 21:40:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Moisés Henrique Zeferino Alves (Examinador Externo - Docente Rede Pública Ensino).

Dedico essa dissertação a minha mãe Neyde Paula dos Santos Cerqueira (in memoriam) por sempre acreditar e me ensinar por toda a vida que educação é o bem mais precioso que temos.

AGRADECIMENTOS

Expressar a gratidão que transborda em meu coração neste momento é um desafio prazeroso. A conclusão desta dissertação representa um marco significativo em minha trajetória, fruto de muito esforço, dedicação e, acima de tudo, apoio incondicional de pessoas que não largaram a minha mão em momento algum.

Primeiramente, elevo meu olhar a Deus, fonte de toda sabedoria e força, que me guiou e iluminou ao longo desta jornada. Agradeço por cada obstáculo superado, por cada momento de clareza e por ter me concedido a perseverança necessária para alcançar este objetivo.

Meu filho, Rian Cerqueira Vilas Boas Gomes presente mais precioso em minha vida, a ti dedico este trabalho. Sua alegria, amor e compreensão foram minha inspiração diária. Ver a sua calma e ouvir suas palavras de incentivo me impulsionou a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores. Que esta conquista sirva de exemplo para você, meu amor, meu parceiro, e que seus sonhos também se realizem.

À minha sobrinha Maytê Silva Cerqueira, gratidão por me escutar nos momentos de angústia, me ajudar nas dúvidas na área de tecnologia.

À minha família, porto seguro e alicerce da minha existência, meu sincero agradecimento, o apoio de vocês foi fundamental para que eu pudesse me dedicar a este trabalho com tranquilidade e segurança.

Meus colegas de trabalho, com quem compartilho o dia a dia, a minha gratidão pela companhia, apoio e palavras de incentivo. O ambiente de trabalho harmonioso, alegre e colaborativo que construímos juntos tornou a jornada mais leve e prazerosa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, a Prof. Dra. Kátia Oliver de Sá. Sua sabedoria, paciência, orientação e confiança foram imprescindíveis para a realização desta dissertação. Agradeço por cada ensinamento, por cada correção e por ter me guiado com maestria ao longo deste processo. Sua dedicação me inspirou a buscar sempre o meu melhor e a acreditar no meu potencial.

A todos vocês, que de alguma forma contribuíram para a concretização deste sonho, meu muito obrigada! Que este trabalho seja um reflexo da gratidão que sinto por cada um de vocês.

"A educação   a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo."

Nelson Mandela

VILAS BOAS, Claudemara Cerqueira. **Jogos e brincadeiras no ensino de Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Realidade, contradições, limites e possibilidades de superação a partir de fundamentos da metodologia de ensino Crítico-Superadora. 2025. Orientadora: Kátia Oliver de Sá. XX f. (Dissertação em Políticas Sociais e Cidadania). Pós-Graduação em Pesquisa e Pós-graduação. Universidade Católica do Salvador, 2025

RESUMO

Dissertação produzida na linha de Pesquisa - Políticas Sociais universais, institucionalização e controle, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador – UCSAL. O problema central da pesquisa consiste em levantar e analisar nas bases teóricas da proposta da “unidade temática brincadeiras e jogos” da área curricular de Educação Física instituída pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, quais os indicadores de realidade e contradições que foram estabelecidos por esta política educacional na Região Nordeste do Brasil no período de 2018 a 2022 e que possibilidades de superação e avanços podemos considerar para o ensino do conteúdo jogo, em vistas a uma proposta fundamentada pela metodologia de ensino Crítico-Superadora? Objetivo Geral: Levantar e analisar nas bases teóricas da proposta da unidade temática brincadeiras e jogos da área curricular de Educação Física instituída pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, os indicadores de realidade e contradições da política educacional da Região Nordeste do Brasil no período de 2018 a 2022 e apontar as possibilidades de superação e avanços para o ensino do jogo em vistas a uma proposta fundamentada pela metodologia de ensino Crítico-Superadora. Promover uma investigação documental, pautada na análise da política nacional de educação instituída pela BNCC e em orientações curriculares demandadas por essa política, tomando como recorte para investigar, o que vêm sendo produzido por nove estados da região Nordeste brasileira no período de 2018 a 2022, considerando o ensino da unidade temática brincadeiras e jogos, assim como, também, levantar indicadores de superação de contradições para propor avanços para o ensino de Educação Física escolar, tomando como referência a obra – Coletivo de Autores. A hipótese destaca que as bases teóricas que vêm sendo propostas para a unidade temática brincadeiras e jogos na área curricular de Educação Física instituída pela BNCC para o Ensino Fundamental, aponta nos indicadores de realidade, duas contradições que tem conexões, que podem ser identificadas na política educacional da Região Nordeste do Brasil no período de 2018 a 2022. Como resultado principal, foi destacado que: a) As brincadeiras e jogos, possuem fundamentos teóricos próprios para atender ao desenvolvimento humano no processo de escolarização e que quando baseada em competências e habilidades, restringem a apreensão cultural de elementos da vida em sociedade, promovendo uma proposta educacional que não atende a formação *omnilateral*; b) os nove estados da região Nordeste promovem uma cumplicidade em não desenvolver um caráter crítico sobre a ideologia da BNCC; c) para promover uma proposta que confronte no plano das disputas, determinados fundamentos teóricos, pedagógicos e éticos-políticos, há indicadores de possibilidades de superação e avanços, a partir da proposta da metodologia de ensino Crítico-Superadora, que trata o jogo, enquanto uma unidade teórica de estudo, cujos fundamentos têm referências específicas no campo da psicologia histórico cultural.

Palavras-chave: Ensino de Educação Física. Brincadeira e Jogos. BNCC. Formação *omnilateral*. Ensino Fundamental.

VILAS BOAS, Claudemara Cerqueira. **Games and Play in Physical Education Teaching in the National Common Curricular Base (BNCC): Reality, Contradictions, Limits, and Possibilities for Overcoming Based on the Foundations of the Critical-Superior Teaching Methodology.** 2025. Advisor: Kátia Oliver de Sá. XX f. (Master's Dissertation in Social Policies and Citizenship). Graduate Program in Research and Graduate Studies. Universidade Católica do Salvador, 2025.

ABSTRACT

This dissertation was produced within the Research Line Universal Social Policies, Institutionalization, and Control of the Graduate Program in Social Policies and Citizenship at the Universidade Católica do Salvador – UCSAL. The central research problem consists of identifying and analyzing, based on the theoretical foundations of the “Games and Play” thematic unit in the Physical Education curriculum area established by the National Common Curricular Base (BNCC) for Elementary Education, the indicators of reality and contradictions set by this educational policy in the Northeast Region of Brazil from 2018 to 2022. Furthermore, it explores possible ways to overcome these contradictions and advance in the teaching of games based on the Critical-superior teaching methodology. General Objective: To identify and analyze, from the theoretical foundations of the Games and Play thematic unit in the Physical Education curriculum area established by the BNCC for Elementary Education, the indicators of reality and contradictions of the educational policy in the Northeast Region of Brazil from 2018 to 2022 and to indicate possibilities for overcoming these contradictions and advancing the teaching of games based on the Critical-superior teaching methodology. This research employs a documentary investigation approach, based on the analysis of the national education policy established by the BNCC and the curricular guidelines dictated by this policy. It focuses on the production of educational materials in the nine states of the Brazilian Northeast between 2018 and 2022, specifically regarding the teaching of the Games and Play thematic unit. Additionally, the research identifies indicators for overcoming contradictions to propose advances in school Physical Education, using as a reference the work of collective of authors. The hypothesis highlights that the theoretical foundations proposed for the Games and Play thematic unit in the Physical Education curriculum area established by the BNCC for Elementary Education reveal two interconnected contradictions, which can be identified in the educational policy of the Northeast Region of Brazil from 2018 to 2022. The main results indicate that: a) Games and play have their own theoretical foundations to support human development in the schooling process. However, when based solely on competencies and skills, they limit the cultural apprehension of elements of social life, fostering an educational proposal that does not ensure omnilateral formation; b) The nine states of the Northeast Region exhibit a form of complicity in not developing a critical stance toward the BNCC ideology; c) To promote an alternative proposal that challenges, within the sphere of disputes, certain theoretical, pedagogical, and ethical-political foundations, there are indicators of possibilities for overcoming contradictions and advancing based on the Critical-Superior teaching methodology. This approach considers games as a

theoretical unit of study, whose foundations are specifically grounded in the field of cultural-historical psychology.

Keywords: Physical Education Teaching. Games and Play. BNCC. Omnilateral Formation. Elementary Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de currículo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CMDF	Currículo em Movimento do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretário de Educação
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil
DCR	Diretriz Curricular Referencial
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRN	Documento Curricular do Rio Grande do Norte
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
E I	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EFI	Ensino Fundamental Inicial
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas
PECM	Programa Educação em Movimento
PCPE	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
Pisa	Programa internacional de avaliação de alunos

PHC	Pedagogia Histórico-crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG/FACED	Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGPSC	Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
RCSEEPE	Referencial Curricular do Estado de Pernambuco
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e a Cultura
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Exemplo do código alfanumérico das habilidades	85
Figura 02	Exemplo de estrutura das habilidades	86
Figura 03	Autores mais citados nos documentos curriculares dos nove estados da região Nordeste do Brasil	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Levantamento das dissertações e teses extraídas de repositórios de IES públicas para contextualizar estudos antecedentes	107
Quadro 02	Levantamento do documento da BNCC - Educação Física com recorte do conteúdo jogos e brincadeiras para o Ensino Fundamental	109
Quadro 03	Levantamento e sistematização de propostas de Documentos de Diretrizes Curriculares e Referenciais de Educação Física, produzidos e publicados pelas Secretarias de Educação dos nove estados da Região Nordeste do Brasil - 2018 a 2022	111
Quando 04	Fundamentos sobre o jogo a partir de proposições extraídas de Elkonin (2009), Vigotski (1931; 1932), Leontiev (1965), Gross (1916) e Stern (1992), citados por Elkonin (2009)	51
Quadro 05	Especificação pedagógica para o ensino da unidade de conteúdo - brincadeiras e jogos, extraídos das propostas de documentos/diretrizes curriculares/referenciais de Educação Física, produzidos e publicados pelas Secretarias de Educação dos nove estados da região Nordeste no período de 2018 a 2022	141
Quadro 06	Proposta de tematização de jogos em ciclo, a partir da sua orientação da metodologia de ensino Crítico-Superadora da obra Coletivo de Autores	153
Quadro 07	Concepção de Educação Física e concepção de brincadeiras e jogos da BNCC	63
Quadro 08	Sistematização do objeto de conhecimento, segundo o documento da BNCC	71
Quadro 09	Elementos em destaque para análise da fundamentação das Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física nos estados da região Nordeste a partir da BNCC – 2018 a 2022	73
Quadro 10	Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado de Alagoas, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental	76
Quadro 11	Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado do Ceará, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental	78

Quadro 12	Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado do Maranhão, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental	79
Quadro 13	Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado da Paraíba, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental	80
Quadro 14	Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado do Piauí, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental	81
Quadro 15	Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado do Rio Grande do Norte, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental	82
Quadro 16	Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado de Sergipe, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental	83
Quadro 17	Base teórica de abordagem adotada	89
Quadro 18	Fundamentos de pesquisas que destacam as contribuições da abordagem da metodologia Crítico-Superadora	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contexto do objeto: estudos antecedentes, questões norteadoras, problema central, objetivos, hipótese	21
1.2	Caminho teórico-metodológico de investigação	25
1.3	Método de exposição	29
2	ATIVIDADE DA BRINCADEIRA E A ATIVIDADE DO JOGO EM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	30
2.1	Atividade da brincadeira: gênese e limites quanto a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da consciência objetiva da realidade no processo de escolarização	31
2.2	Atividade do jogo: gênese e implicações sociais na formação da consciência mediante aspectos alienados e alienantes intrínsecos à sociedade capitalista	37
3	POLÍTICA EDUCACIONAL DA BNCC E O ENSINO DA UNIDADE BRINCADEIRAS E JOGOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO NORDESTE – 2018 A 2022: REALIDADE HISTÓRICA E CONTRADITÓRIA	47
3.1	Fundamentos da histórica e da natureza contraditória da BNCC: realidade e limites da proposta da unidade temática brincadeiras e jogos para o ensino fundamental da região nordeste – 2018 a 2022	47
3.2	Fundamentos da concepção de educação física e da abordagem da unidade temática brincadeiras e jogos e na BNCC: indicadores de realidade para o ensino fundamental	54
3.3	Fundamentos do conjunto das diretrizes/referenciais curriculares de educação física da região nordeste a partir da BNCC: análise da realidade, limites e contradições da orientação para o ensino da unidade temática brincadeiras e jogos para o ensino fundamental	64
4	INDICADORES DE POSSIBILIDADES DE AVANÇOS DO ENSINO DO CONTEÚDO JOGO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO SUPERADORA	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
6	REFERÊNCIAS	95
7	APÊNDICES	101
	APÊNDICE A - Quadro 01: Levantamento das dissertações e teses extraídas de repositórios de IES públicas para contextualizar estudos antecedentes	101
	APÊNDICE B - Quadro 02: Levantamento das competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental, relacionadas a	103

unidade de conteúdo - brincadeiras e jogos / anos escolarização, objeto do conhecimento e habilidades propostas pelo documento da BNCC

- APÊNDICE C** - Quadro 03: Levantamento e sistematização de propostas de Documentos/Diretrizes Curriculares/Referenciais de Educação Física, produzidos e publicados pelas Secretarias de Educação dos nove estados da região Nordeste do Brasil - 2018 a 2022 105
- APÊNDICE D** - Quadro 05: Especificação pedagógica para o ensino da unidade de conteúdo - brincadeiras e jogos, extraídos das propostas de documentos diretrizes curriculares/referenciais de Educação Física, produzidos e publicados pelas Secretarias de Educação dos nove estados da região Nordeste no período de 2018 a 2022 133
- APÊNDICE E** - Quadro 06: Proposta de tematizações de jogos em ciclos, a partir da sua orientação da metodologia Crítico-Superadora da obra Coletivo de Autores (1989) 145

1 INTRODUÇÃO

O recorte temporal entre os anos de 2018 e 2022 justifica-se pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, e pelo movimento subsequente dos Estados brasileiros na produção de seus documentos curriculares regionais alinhados às diretrizes nacionais [1]. Após a homologação da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu um prazo inicial de dois anos para que os sistemas estaduais e municipais adequassem seus currículos. Contudo, dada a complexidade do processo de reorganização pedagógica e as desigualdades regionais, esse prazo foi flexibilizado em algumas unidades federativas.

A presente pesquisa propõe analisar as contradições e tendências ideológicas presentes nos documentos curriculares da região Nordeste, especialmente quanto à forma como a unidade temática “brincadeiras e jogos” é tratada. Os textos analisados demonstram uma abordagem que homogeneiza esses conteúdos, desconsiderando suas especificidades no processo de desenvolvimento psíquico e cultural dos sujeitos. Conforme Vigotski [2], o desenvolvimento infantil percorre duas vias distintas: uma de origem biológica e outra de caráter cultural, que implica a mediação simbólica e social na construção das funções psicológicas superiores. Assim, igualar jogos e brincadeiras sem considerar tais distinções compromete a intencionalidade pedagógica no ensino da Educação Física.

No interior da BNCC, identifica-se uma concepção pedagógica fundamentada na formação por competências e habilidades, orientada a partir de demandas do mundo do trabalho, impactado pela reestruturação produtiva do capital. Essa racionalidade técnica se estende à proposta de ensino de jogos e brincadeiras, conferindo-lhes uma função instrumental e adaptativa, esvaziando seu caráter formativo e cultural. Como explica Nogueira [3], momentos de crise nas relações de produção são acompanhados por reformulações educacionais que visam ajustar a formação humana aos interesses do capital. Nesse cenário, a educação torna-se mecanismo de controle ideológico e reprodutor da lógica produtiva.

Embora a crítica à BNCC não seja o objetivo central deste trabalho, torna-se inevitável diante da incoerência entre a proposta de formação *omnilateral*, defendida por esta pesquisa, e os pressupostos neoliberais que estruturam o documento. Tal crítica será aprofundada no capítulo 3, em diálogo com os documentos curriculares dos nove estados nordestinos, buscando identificar as fissuras e contradições que

viabilizam uma proposta alternativa de ensino do conteúdo “jogos”, fundamentada na metodologia de ensino Crítico-Superadora [4].

Diante disso, publicação da BNCC enquanto instrumento normativo consolidou diretrizes obrigatórias para todo o sistema educacional brasileiro. No campo da Educação Física, a unidade temática “brincadeiras e jogos” é apresentada com destaque entre os componentes curriculares, incluindo manifestações da cultura popular, indígena, africana e digital. Todavia, esta abordagem, ao ignorar os níveis de desenvolvimento humano e as especificidades epistemológicas de cada conteúdo, promove uma visão simplificada da cultura corporal, que precisa ser recontextualizada criticamente no interior da escola pública.

A questão central desta pesquisa refere-se à forma como os conteúdos da cultura corporal, notadamente brincadeiras e jogos são mediados na escola a partir de uma perspectiva orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, como determina a BNCC. Essa abordagem, ao se alinhar às exigências do mercado de trabalho, conflita com uma concepção de formação *omnilateral*, que pressupõe o desenvolvimento humano em sua integralidade e autonomia crítica [1]. Essa formação integral, conforme defendem autores como Frigotto, Saviani e Duarte, exige que os processos educativos não se subordinem à lógica capitalista da produtividade e da adaptabilidade, mas sim à emancipação dos sujeitos por meio da apropriação dos saberes científicos e culturais historicamente acumulados.

Na estrutura da BNCC, observa-se uma fusão indevida entre os conteúdos brincadeiras e jogos, sem que sejam estabelecidos critérios epistemológicos ou pedagógicos que justifiquem essa aproximação [2]. Tal ausência de mediações desconsidera que brincar e jogar operam em planos distintos do desenvolvimento psíquico e social da criança. Enquanto o brincar está mais ligado à experimentação espontânea da realidade, o jogo envolve regras, papéis sociais e estrutura lógica que exigem níveis mais complexos de abstração e internalização.

A literatura que fundamenta esta pesquisa aponta alternativas pedagógicas para superar tais equívocos. Destaca-se a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, que propõe o ensino do conteúdo “jogos” sob a ótica da metodologia Crítico-Superadora, com base em uma concepção dialética da realidade e do conhecimento. Essa abordagem reconhece os jogos como práticas culturais carregadas de significados históricos e simbólicos, distintas das brincadeiras, tanto em estrutura quanto em função no processo de formação [3].

Diante da unificação proposta pela BNCC, torna-se necessário esclarecer as discrepâncias teóricas entre esses conteúdos. Os jogos e as brincadeiras possuem gênese, funções e implicações diferentes no desenvolvimento humano, como demonstram os estudos da epistemologia da Educação Física, da psicologia histórico-cultural e da sociologia da educação. Recuperar tais fundamentos nos permite questionar os impactos dessa fusão na formação da consciência crítica das crianças e adolescentes, especialmente quando se pensa a escola como espaço de superação da alienação e não de sua reprodução [4].

A experiência como docente de Educação Física há mais de duas décadas, atuando na rede estadual da Bahia, permite observar que o ensino dos jogos vem perdendo solidez teórica em função de uma adesão acrítica às orientações das políticas curriculares nacionais. Essa tendência fragiliza a mediação pedagógica e compromete o potencial formativo dos jogos, que são reduzidos a instrumentos lúdicos desprovidos de conteúdo.

Por fim, vale destacar que os jogos, enquanto manifestações da cultura corporal historicamente produzidas, desempenham papel fundamental no processo de formação da consciência e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Contudo, sua apropriação pedagógica depende de condições históricas concretas, e de uma orientação crítica que vá além da mera funcionalização para o desempenho e o controle social. O ensino da Educação Física, portanto, não pode se submeter à lógica reificada do desempenho, mas deve promover a mediação consciente e intencional entre cultura, corpo e saber [5].

Com base na distinção epistemológica entre brincadeiras e jogos, este estudo parte dos fundamentos da psicologia histórico-cultural para compreender como essas práticas se inserem no processo de desenvolvimento humano *omnilateral*, especialmente na infância. Segundo essa abordagem, o jogo de papéis é caracterizado como a atividade dominante na segunda infância, pois articula a dimensão simbólica e relacional da criança ao mundo adulto. Conforme ressalta Marsiglia (2013, p. 95), é nessa atividade que se gestam as premissas para o salto qualitativo rumo à atividade de estudo, à medida que a criança passa a organizar cognitivamente suas ações, internalizando relações sociais por meio da mediação simbólica.

A transição para a atividade de estudo está ligada à internalização de métodos generalizados de ação intelectual, próprios do pensamento conceitual. Puentes,

Cardoso e Amorim (2021, p. 160) afirmam que a atividade de estudo visa ao domínio de conceitos científicos, implicando a aprendizagem de formas organizadas de ação e motivação adequada. Para os autores, o motivo dessa atividade pode derivar tanto da necessidade de apropriação de um modo de ação generalizado quanto do próprio impulso ao autodesenvolvimento [1].

No que se refere às atividades lúdicas, é fundamental reconhecer que a brincadeira, embora tenha papel estruturante nos estágios iniciais da infância, possui limites objetivos quanto à sua função formativa. Seu conteúdo está voltado à reprodução de relações simbólicas e afetivas com o meio, frequentemente orientadas por um fim externo à própria ação lúdica. Já os jogos, por sua vez, assumem função mais elaborada, operando sobre a dimensão cognitiva e lógica da experiência, permitindo o desenvolvimento de capacidades superiores, como memória voluntária, atenção dirigida, raciocínio estratégico e socialização baseada em regras.

Para Leontiev (1988, p. 119), ainda que a criança satisfaça necessidades imediatas na atividade lúdica, essas ações não resultam diretamente na satisfação das necessidades fundamentais, como a compreensão sistematizada da realidade. A brincadeira, nesse contexto, opera como uma atividade situada — limitada ao plano da percepção sensível e das representações simbólicas imediatas. Segundo o autor, mesmo quando pedagogicamente orientada, a brincadeira não possui potencial para se converter, por si só, em base de desenvolvimento superior, pois não introduz o sujeito no campo da ação teórica abstrata, fundamental na atividade de estudo (Leontiev, 1988, p. 120).

Durante a transição entre a primeira e a segunda infância, conforme Leontiev, as motivações lúdicas vão sendo substituídas por motivações não lúdicas, marcando o declínio da brincadeira como atividade dominante. Essa mudança é explicada pela teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, proposta por Elkonin e sistematizada por Marsiglia (2013), na qual cada período do desenvolvimento é orientado por uma atividade dominante que conduz à internalização de novas formas de ação sobre o mundo [2].

Segundo Leontiev (1988, p. 120), nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil a consciência não emerge por meio de conceitos abstratos, mas sim pela ação prática sobre o mundo concreto: “[...] a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela primeiramente sob a forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é uma criança que se esforça por agir neste mundo”. Essa perspectiva

reforça que a atividade sensório-motora, mediada pelo brincar, constitui o primeiro campo de mediação entre sujeito e realidade. Assim, os objetos de ensino ganham sentido na medida em que desafiam a criança a compreender as atitudes humanas observadas nos adultos, mesmo que, nesse estágio, ela ainda não possua capacidade de captar plenamente as objetivações sociais envolvidas.

A brincadeira, nesse contexto, assume um papel central como atividade dominante na primeira e segunda infância, por se ancorar na ampliação do campo afetivo e perceptivo da criança. Leontiev (1988) destaca que, nesse período, a criança interage com um “mundo ambiental” que é próximo, acessível e influenciado pelas ações adultas. A ludicidade se realiza, portanto, a partir da imitação e da manipulação de objetos que compõem o cotidiano social, sendo essa apropriação um passo essencial no processo de internalização das experiências.

Contudo, conforme a criança transita da segunda infância para um novo estágio de desenvolvimento, a atividade dominante passa a ser o estudo, que se constitui em torno da relação entre criança e objeto social, isto é, o conhecimento sistematizado historicamente. Nesse momento, as brincadeiras deixam de cumprir função principal no processo de desenvolvimento e passam a ocupar uma posição acessória, servindo como ponte para o ingresso em práticas que exigem operações mentais mais elaboradas, como a generalização conceitual e a abstração. É nesse processo que os jogos, especialmente os de regras, começam a assumir lugar central, preparando a transição para uma forma superior de atividade, conforme defendido por Elkonin e sistematizado por Marsiglia (2013) [2].

A atividade de estudo, portanto, não emerge abruptamente, mas se forma no interior da atividade de jogo de papéis, característica das brincadeiras simbólicas. Com o avanço do psiquismo, resultante da mediação escolar e do amadurecimento cognitivo, o jogo simbólico perde centralidade e cede espaço à atividade de estudo como forma de relação com o mundo, baseada na aquisição de saberes científicos e na elaboração consciente da realidade. Trata-se de uma reconfiguração da relação sujeito-objeto, onde o conhecimento deixa de ser vivenciado de forma imediata e passa a ser sistematizado e mediado culturalmente [1,2].

Diante desse referencial, torna-se evidente que propor o ensino de brincadeiras e jogos como uma unidade temática única ao longo de todo o Ensino Fundamental, como faz a BNCC, incorre em erro teórico de base. Tal proposta ignora os estágios do desenvolvimento psíquico, desconsiderando que, em momentos distintos da

infância e da adolescência, há atividades dominantes diferentes, com funções pedagógicas e cognitivas específicas [3]. Essa uniformização pedagógica compromete a intencionalidade do ensino, dificultando a efetiva mediação do conhecimento pela escola.

Como alerta Leontiev (1988, p. 124), ao estudar a brincadeira é necessário ir além de afirmações genéricas, investigando o que é específico em cada forma lúdica e o que ela contribui para cada etapa do desenvolvimento. Embora tanto brinquedos quanto jogos possam se associar ao prazer e à imaginação, seus conteúdos e funções se diferenciam. Com o avanço do desenvolvimento psíquico, a ludicidade da brincadeira tende a ser absorvida pela estrutura mais complexa do jogo, especialmente quando este assume regras, papéis e objetivos definidos, tornando-se instrumento para a formação de funções superiores.

Vigotski (2008, p. 27) complementa essa análise ao afirmar que a imaginação na brincadeira é sempre regulada por regras implícitas, ainda que a criança acredite estar agindo livremente. Como ele mesmo destaca: “A situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras”. Isso significa que, ainda na brincadeira espontânea, há uma organização interna que direciona o comportamento infantil, sendo essa estrutura o ponto de partida para formas mais elaboradas de regulação voluntária, como as exigidas pelo jogo e, posteriormente, pela atividade de estudo.

Conforme observa Mukhina (1996), citada por Pasqualini (2013, p. 89-90), “quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos [...]”. Essa afirmação reforça a ideia de que o conteúdo simbólico das brincadeiras e jogos está diretamente relacionado ao nível de apropriação da realidade social pela criança. Nas aulas de Educação Física, essas práticas, quando tratadas em sua especificidade cultural e pedagógica, têm o potencial de ampliar a relação da criança com o mundo ao seu redor.

Contudo, essa ampliação só se realiza por meio da intervenção intencional e consciente do trabalho pedagógico, que deve orientar a apropriação crítica dos conteúdos da cultura corporal. Sem essa mediação docente, a criança tende a reproduzir de forma limitada e fragmentada os significados sociais presentes nas brincadeiras e nos jogos, dado que o processo de internalização das relações sociais é complexo e exige direcionamento formativo.

A partir desse referencial, evidencia-se a contradição teórica presente na BNCC ao agrupar os conteúdos “brincadeiras e jogos” em uma única unidade temática

baseada no desenvolvimento de habilidades e competências [1]. Essa proposta ignora as distinções estruturais entre essas práticas e reduz a educação física escolar a um instrumento funcional, alinhado a uma lógica tecnicista de desempenho e adaptabilidade.

A institucionalização da noção de competências, conforme expressa na BNCC, não pode ser compreendida isoladamente, mas sim no interior das transformações econômicas e políticas do capitalismo contemporâneo. Trata-se de um conceito amplamente influenciado por documentos de organismos internacionais como a UNESCO, que o definem como a mobilização de saberes e atitudes para lidar com situações complexas da vida social e do trabalho [1]. Essa concepção expressa um discurso de alinhamento ideológico com as exigências da reestruturação produtiva global, onde a educação é moldada para formar sujeitos flexíveis, polivalentes e adaptáveis às demandas de um mercado cada vez mais volátil e competitivo [2].

No Brasil, essa lógica não é inédita. Desde os anos 1990, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) já incorporavam a retórica da competência como eixo estruturante da formação. Como observa Saviani (2025), em artigo publicado em 2016, a BNCC dá continuidade a esse movimento, promovendo uma forma de escolarização voltada à padronização e ao controle dos processos educativos por meio de avaliações externas e critérios de desempenho quantificáveis [3]

Diante disso, esta pesquisa parte da compreensão de que os conteúdos “brincadeiras” e “jogos” carregam um valor social de objetivação que deve ser respeitado e compreendido em sua singularidade histórica e formativa. O modo como esses conteúdos estão sendo tratados nas propostas curriculares orientadas pela BNCC, especialmente nos documentos estaduais da região Nordeste, será aqui analisado de forma crítica, com o objetivo de identificar os mecanismos de padronização e os efeitos pedagógicos dessa unificação temática. Para isso, realizamos um recorte empírico baseado em documentos produzidos por nove secretarias estaduais de Educação, permitindo uma leitura regionalizada dos impactos da política nacional.

A análise parte da questão central que orienta esta dissertação: em que medida a unificação dos conteúdos “brincadeiras” e “jogos” sob a lógica da competência atende às exigências do desenvolvimento humano *omnilateral*? A investigação buscará demonstrar que, embora essas práticas compartilhem aspectos relacionados

à reprodução de papéis sociais, seus fundamentos epistemológicos, pedagógicos e psicológicos são distintos, o que torna questionável a proposta de tratá-las como uma unidade didática única ao longo de toda a escolarização.

Por fim, sustentamos que as políticas educacionais refletem os antagonismos estruturais de uma sociedade dividida em classes, sendo a escola um espaço atravessado por interesses contraditórios. Quando o conteúdo escolar é moldado por reformas orientadas por critérios de produtividade, excelência e adaptabilidade, o campo da Educação Física corre o risco de ser capturado por finalidades alheias à sua função crítica, formativa e cultural. É nesse sentido que se impõe a necessidade de investigação crítica, como a que se propõe neste trabalho, capaz de desvelar as contradições estruturais que organizam as propostas curriculares vigentes.

1.1 CONTEXTO DO OBJETO: ESTUDOS ANTECEDENTES, QUESTÕES NORTEADORAS, PROBLEMA CENTRAL, OBJETIVOS, HIPÓTESE

Esse objeto de pesquisa se insere na linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Políticas Sociais e Cidadania-PPGPSC da Universidade Católica de Salvador – UCSAL, que se refere às Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle.

Esta proposta de pesquisa toma como referência de estudos antecedentes, três produções *stricto sensu*; estas são investigações que tratam no ensino de Educação Física, a partir dos conteúdos – brincadeiras e jogos; os(as) pesquisadores(as) tomam como subsídio teórico e metodológico a Pedagogia Histórico-crítica e a metodologia de ensino Crítico-Superadora, propondo uma metodologia pedagógico, que se aproxima do materialismo histórico-dialético. (Quadro 01 - Apêndice A)

Há três dissertações que se aproximam do nosso objeto de pesquisa, a primeira produção é a do Prof. Mestre Ulisses Francisco Mascarenhas Moura, em que destaca um capítulo dedicado ao conteúdo jogo como parte da cultura corporal e como componente curricular da Educação Física; inicialmente é apresentado por este pesquisador, o conceito de jogo a partir de vários autores como Huizinga, citado por Darido (2019), Soares e outros (1992) e Freire e Scaglia (2003); estes pesquisadores

corroboram com uma reflexão ampla desse conteúdo de ensino da Educação Física no âmbito escolar.

Esta dissertação tem como um de seus objetivos verificar possibilidades para implementação da proposta pedagógica a partir de um viés crítico do conteúdo jogo para as aulas de Educação Física. A linha pedagógica de abordagem para o ensino intitula-as: Metodologia de ensino Crítico-Superadora, a qual acreditamos que seu objetivo visa proporcionar ao(a) aluno(a) a compreensão de sua realidade e assim, possa de maneira orgânica, agir sobre ela.

Sobre a metodologia de ensino Crítico-Superadora, Moura (2024, p. 20), esclarece que esta é uma proposição teórico-metodológica que surgiu em oposição às metodologias de ensino que predominavam nas aulas de Educação Física até a década de 1980. Este pesquisador, esclarece, que por sua vez, esta abordagem “[...] está alicerçada em princípios da teoria crítica, a qual possui variantes.” Pinzani, citado por Moura (2019, p. 20). afirma que: “o termo teoria crítica está relacionado a um modo de se fazer filosofia, de pensar a sociedade criticamente [...]”.

A segunda dissertação, que tomamos como estudo antecedente, é da Prof. Mestre Débora Batista Maciel de Andrade; essa pesquisa parte do pressuposto de que há uma necessidade premente em se repensar o ensino da Educação Física, convencionalmente, baseado numa perspectiva mecanicista; segundo esta pesquisadora, na intenção de superar tal concepção de ensino, fundamentada numa visão meramente motriz, propõe-se a adoção de uma proposição de ensino, que abarque, também, as dimensões culturais e histórica da sociedade.

Conforme esta pesquisadora, para a elaboração dessa dissertação, foi lançado mão da referência do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, conhecido como Coletivo de Autores, cuja edição tratada foi de 1992; portanto, esta pesquisadora ressalta fundamentos da metodologia de ensino Crítico-Superadora, enquanto uma possibilidade de trabalhar com o ensino de Educação Física escolar, onde são abordados os conhecimentos da “cultura corporal” em interdependência com os problemas sociopolíticos, tendo como ponto de partida, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e colaboradores. Nesta pesquisa, Bracht (1999) e Oliveira (1997) citados por Andrade (2019, p. 13), esclarecem que a teoria do materialismo histórico-dialético é o referencial teórico da metodologia de ensino Crítico-Superadora e que a tendência educacional é progressista crítica.

Complementando estes estudos antecedentes, trazemos a produção da pesquisadora Alexandra Ribeiro Oliveira, que relata que o brincar pode ser entendido como elemento potencializador de aprendizagens, a partir do momento que possibilita às crianças uma imersão na cultura, promovendo um papel ativo em seu próprio desenvolvimento, na relação com os outros. Além de elemento fundamental e existencial das crianças, o brincar pode, também, ser tomado como conteúdo escolar sistematizado, desde que seja orientado por um processo pedagógico de intervenção intencional e consciente do(a) professor(as). Nesta proposta, esta pesquisadora apresenta os jogos e as brincadeiras, enquanto conteúdo da cultura corporal.

Neste estudo, a pesquisadora se propõe a refletir sobre as seguintes problemáticas: Como estruturar nas aulas de educação física o conteúdo jogos e brincadeiras à luz da Pedagogia Crítico-Superadora, enquanto base epistemológica dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), vinculada a Teoria Histórico-Crítica e como contribuir com a formação das crianças de forma integral. Diante do exposto, a pesquisadora apresenta como objetivo geral: Analisar o conteúdo brincadeiras e o conteúdo jogos no documento – Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf).

Mediante a referência teórica que sustenta a psicologia histórico-cultural e aproximações com leituras destas três dissertações, que desenvolvem o estudo das brincadeiras e jogos, a partir da metodologia de ensino Crítico-Superadora, que tomamos como ponto de partida, avançamos em expor as **questões que recortam** o objeto dessa investigação:

- O que aponta a gênese da atividade da brincadeira e da atividade do jogo, considerando uma abordagem histórico-cultural para o desenvolvimento humano¹?
- Como se caracteriza a abordagem da unidade temática - brincadeiras e jogos, instituída pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (2017) e que indicadores de realidade e contradições vêm sendo proposta na política educacional da área da Educação Física, em vistas aos nove estados da Região Nordeste do Brasil, considerando o período de 2018 a 2022?

¹ A concepção de desenvolvimento humano, que tomamos para tratar nesta dissertação parte dos estudos de Vygotsky (1993, p. 1), que diz: “[...] que tudo que se sabe sobre desenvolvimento psíquico indica que a sua essência mesma está nas mudanças que ocorrem na estrutura interfuncional da consciência”.

- Quais as possibilidades de superação das contradições e o que considerar de avanço do ensino do conteúdo jogo, em vistas ao que aponta a metodologia de ensino Crítico-Superadora da área de Educação Física?

O problema central da pesquisa consiste em levantar e analisar nas bases teóricas da proposta da “unidade temática brincadeiras e jogos” da área curricular de Educação Física instituída pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, quais os indicadores de realidade e contradições que foram estabelecidos pela política educacional da Região Nordeste do Brasil no período de 2018 a 2022 e que possibilidades de superação e avanços podemos considerar para o ensino do conteúdo jogo, em vistas a uma proposta fundamentada pela metodologia de ensino Crítico-Superadora?

Como **objetivo mais geral** buscamos levantar e analisar nas bases teóricas da proposta da unidade temática brincadeiras e jogos da área curricular de Educação Física instituída pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, os indicadores de realidade e contradições que foram estabelecidos na política educacional da Região Nordeste do Brasil no período de 2018 a 2022 e apontar as possibilidades de superação e avanços para o ensino do jogo em vistas a uma proposta fundamentada pela metodologia de ensino Crítico-Superadora.

Para atingir esse objetivo geral, lançamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Levantar e analisar a gênese da atividade da brincadeira e da atividade do jogo, considerando uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano;
- Destacar e analisar como se caracteriza a abordagem da unidade temática - brincadeiras e jogos -, instituída pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (2017) e que indicadores de realidade e contradições vêm sendo proposta pela política educacional da área da Educação Física, em vistas aos nove estados da Região Nordeste do Brasil, considerando o período de 2018 a 2022;
- Destacar e esclarecer as possibilidades de avanços do ensino do conteúdo jogo, em vistas ao que aponta a metodologia de ensino Crítico-Superadora da área de Educação Física.

Como pressuposto de investigação (hipótese), destacamos que as bases teóricas que vêm sendo propostas para a unidade temática brincadeiras e jogos na área curricular de Educação Física instituída pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, aponta em indicadores de realidade, duas contradições

que tem conexões, que podem ser identificadas na política educacional da Região Nordeste do Brasil no período de 2018 a 2022, considerando que as brincadeiras e jogos, enquanto conteúdos de ensino e aprendizagem, possuem fundamentos teóricos próprios para atender ao desenvolvimento humano no processo de escolarização do ensino fundamental, mas que vêm sendo apontados como parte de uma mesma unidade de conhecimento; a segunda questão, encontra-se na abordagem de ensino baseada em desenvolvimento de competências e habilidades, que restringem a apreensão cultural humana na vida em sociedade, associando o ensino de Educação Física ao plano ideológico particularista, individualista e imediatista do mercado, promovendo uma proposta de formação para a classe trabalhadora, direcionada para o deslocamento conceitual da qualificação e formação humana para atender ao modelo das competências exigidas pelo mercado de trabalho; para promover uma proposta que confronte no plano das disputas, determinados fundamentos teóricos, pedagógicos e éticos-políticos, levantamos indicadores de possibilidades de superação e avanços, a partir da proposta da metodologia de ensino Crítico-Superadora, que trata o jogo, enquanto uma unidade teórica, cujos fundamentos têm referências específicas no campo da psicologia histórico cultural.

1.2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

Esta é uma proposta de pesquisa que envolve investigação documental, pautada na análise da política nacional de educação instituída pela BNCC e em orientações curriculares demandadas por essa política, tomando como recorte para investigar, o que vêm sendo produzido por nove estados da região Nordeste brasileira no período de 2018 a 2022 sobre o ensino da unidade temática brincadeiras e jogos; visa, também, apontar indicadores de superação de contradições para propor avanços para o ensino de Educação Física escolar.

Para dar conta do processo de investigação, traçamos passos, que envolvem os seguintes movimentos investigativos:

1º. Passo: Realização de um processo de revisão teórica sobre brincadeiras e jogos, a partir da fundamentação da psicologia histórico-cultural e de enfoques tratados pela metodologia de ensino Crítico-Superadora, cujas referências foram tomadas de três dissertações (Quadro 01 - Apêndice A)

2º. Passo: Levantamento da realidade que fundamenta a proposta do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para verificar como vem orientando o ensino da unidade de conteúdo - brincadeiras e jogos, a partir do componente curricular Educação Física para o Ensino Fundamental; nesse processo destacamos as contradições instituídas com foco em competências, para a Educação Física do Ensino Fundamental, associado ao desenvolvimento de habilidades. Este documento encontra-se sistematizado no quadro 02 – Apêndice B.

3º. Passo: Levantamento e análise de nove documentos de Diretrizes Curriculares de Educação Física e Proposta e Documentos Curriculares, produzidos e publicados por Secretarias de Educação dos nove estados da região Nordeste brasileiro, para identificar as propostas sobre o ensino e aprendizagem pautado na unidade brincadeiras e jogos, considerando o período de 2018 a 2022 (Quadro 03 - Apêndice C e Quadro 05 – Apêndice D). Para atender a proposta de análise dos nove documentos das políticas dos estados da Região Nordeste para o ensino de Educação Física para o Ensino Fundamental, levamos em consideração uma adaptação ao método que vem sendo apontado por Bardin (2016, p. 125-132)², que orientou essa pesquisadora a instituir determinadas fases para o processo de investigação, que passamos a expor, abaixo:

A primeira fase de investigação é denominada – **fase de organização da análise**, que possui três polos cronológicos:

a) O primeiro polo é denominado de pré-análise; este momento da investigação, correspondeu a um período de intuições, que teve por objetivo operacional sistematizar as ideias iniciais da maneira a conduzir a investigação a partir de um processo lógico, para atender ao desenvolvimento das operações sucessivas, que inclui uma proposta de análise. Este polo nos levou a escolha dos documentos a serem submetidos ao processo de análise, a formulação da hipótese e dos objetivos da investigação.

² O processo de análise de conteúdo é um conjunto de técnicas voltadas para desenvolver análise das comunicações, que podem estar em documentos, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos, que interessam ao processo de investigação do(a) pesquisador(a); este tipo de análise permite se inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens (comunicações) transmitidas pelos pesquisadores nas dissertações e teses. (BARDIN, 2016, p. 44). As inferências (operações lógicas) e a interpretações de dados geram resultados tratados de modo a serem significativos e válidos na proposta de pesquisa. (BARDIN, 2016, p. 45)

b) O **segundo polo é denominado de exploração do material**, que levantado *a priori*, nos levou a uma exploração sistemática dos documentos a serem analisados, considerando determinados momentos:

1º. momento: Leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (2017) para identificar como se caracteriza a abordagem da unidade - brincadeiras e jogos para sistematizar os elementos centrais, que foram extraídos na íntegra da BNCC, a partir das seguintes categorias: a) Competências específicas da Educação Física – Ensino Fundamental; b) unidade temática/anos escolarização; c) objeto de conhecimento; d) habilidades.

2º. momento: Levantamento e análise da projeção da política educacional da área da Educação Física, em vistas ao que vem sendo proposto nos nove estados da Região Nordeste do Brasil, considerando o período de 2018 a 2022, para verificar indicadores de contradições;

3º. momento: Levantamento das possibilidades de avanço do ensino do conteúdo jogo, em vistas ao que aponta a metodologia de ensino Crítico-Superadora da área de Educação Física, considerando fundamentos da obra – Metodologia do Ensino de Educação Física (2009).

Este segundo **polo da exploração do material**, envolveu um longo período da investigação; exigiu processos de codificação, decomposição de elementos codificadores, extraídos da BNCC e dos nove documentos dos estados da Região Nordeste do Brasil, que foram transcritos em textos na seção (3.1) e (3.3) do terceiro capítulo.³

O terceiro polo é denominado de **tratamento dos resultados obtidos, interpretação e explicação**. Nesse momento da análise investigativa, colocamos em relevo na seção (3.3), as informações colhidas de forma a serem condensadas para contribuir com parte da resposta da pergunta central da investigação.

A segunda fase da análise de conteúdo é denominada de **codificação** (Bardin, 2020, p. 133 – 146). Esse processo corresponde a um levantamento detalhado, que é efetuada segundo regras precisas dos dados brutos, que foram extraídos dos nove documentos dos estados. Estes elementos extraídos textualmente, foram colocados

³ Esse polo de exploração do material, ocorreu a partir da exposição de elementos levantados em quadros, para identificar no processo de análise, elementos contraditórios, a partir da identificação de fatores que determinam o fenômeno; este processo exigiu uma recuperação na íntegra e detalhada dos documento da BNCC e das Diretrizes/Referências dos nove estados da Região Nordeste.

em quadros numerados na exposição do terceiro capítulo. Mas, é a partir do terceiro polo, denominado de **categorização**⁴, que os dados e informações ganharam um processo de agregação em unidades; esse procedimento nos levou a produzir um levantamento e sistematização das propostas de Documentos/Diretrizes Curriculares/Referenciais de Educação Física, produzidos e publicados pelas Secretarias de Educação dos nove estados da Região Nordeste do Brasil - 2018 a 2022. Para atender a esse processo, foi realizado um recorte para definir a escolha das unidades de registro, que foram colocadas em quadros de forma sistematizada, considerando contextos destacados, a partir das seguintes categorias: a) competências específicas de Educação Física – Ensino Fundamental; b) unidade temática; c) objeto de conhecimento; d) habilidades; e) referencial teórico. (Quadro 3 - Apêndice C).

Expostos estes esclarecimentos, explicitamos, abaixo, o conceito das categorias da dialética, que aplicamos no processo teórico-metodológico para dar movimento à investigação proposta:

- A categoria contradição nos permitiu a mobilização do pensamento dialético para promover a análise, que se refere à concretude contraditória entre o preconizado na BNCC e as propostas que vêm sendo implementadas pelas nove Secretarias de Educação dos estados da Região Nordeste do Brasil para orientar o ensino do Jogo para o Ensino Fundamental.

- A categoria realidade e possibilidades em correlação com a possibilidade do real é para Cheptulin (1982, p. 338) “o que existe realmente e a possibilidade é o que pode se produzir quando as condições são propícias de serem superadas”.

- A categoria totalidade nos subsidiou para estabelecer a relação do todo concreto do objeto com cada elemento investigado das políticas públicas; Lukács (*apud* Carvalho, 2017, p. 51), esclarece que, se de um lado a realidade objetiva é um todo coerente é porque cada elemento se encontra em relação com cada elemento de outro lado”; portanto, “[...] essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações

⁴ Segundo Bardin (2016, p. 147) a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Para esta pesquisadora as categorias são “rubricas” ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas”.

Avançamos, a seguir, em expor como a dissertação foi elaborada, considerando um roteiro do processo teórico e empírico da investigação.

1.3 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO

Esta dissertação possui um método de investigação, que é exposto nesta introdução, onde destacamos o contexto do objeto, a partir de um levantamento de estudos antecedentes, questões norteadoras, problema central, objetivos, hipótese. Ainda, nesta introdução ressaltamos o caminho teórico-metodológico de investigação e o método da exposição, que se refere a essa seção.

No capítulo dois, é exposto fundamentos da atividade da brincadeira e a atividade do jogo em vistas ao desenvolvimento humano: uma abordagem a partir da psicologia histórico-cultural. Para discorrer sobre essa temática, foram produzidas duas seções. A primeira seção trata da atividade da brincadeira, com destaque para a gênese e limites quanto a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da consciência objetiva da realidade no processo de escolarização; na segunda seção é tratada a atividade do jogo, em vistas a gênese e implicações sociais na formação da consciência mediante aspectos alienados e alienantes intrínsecos à sociedade capitalista.

No terceiro capítulo, avançamos em expor características que alicerçam a política educacional da BNCC e o ensino da unidade temática brincadeiras e jogos na área de educação física da região Nordeste – 2018 a 2022, mediante a realidade histórica e contraditória. Este capítulo abarca duas seções, sendo a primeira voltada para explicar os fundamentos da histórica e da natureza contraditória da BNCC, que possui realidade e limites da proposta da unidade temática brincadeiras e jogos para o ensino fundamental da região Nordeste – 2018 a 2022; na segunda seção, são expostas as Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física da região Nordeste, a partir da BNCC, em vista a um processo de análise da realidade e das contradições da orientação para o ensino da unidade temática brincadeiras e jogos para o Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, destacamos os indicadores de possibilidades de avanços do ensino do conteúdo jogo na política educacional do Ensino Fundamental, a partir da metodologia de ensino Crítico- Superadora

No capítulo das considerações finais realizamos uma síntese de fundamentos mais significativos da investigação, assim como, buscamos com a propriedade teórica e empírica documental, responder à pergunta central.

Expomos todas as referências citadas nos textos, assim como registramos a necessidade de cinco apêndices (A, B, C, D e E), enquanto espaço que reservamos para expor dados e informações que foram tratadas nos capítulos desta pesquisa, considerando:

2 ATIVIDADE DA BRINCADEIRA E A ATIVIDADE DO JOGO EM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, buscamos, inicialmente, esclarecer o que significa a atividade da brincadeira e do brincar, em vistas ao levantamento de sua gênese e contribuições que acarretam o desenvolvimento da consciência objetiva da realidade, em vistas a um processo que se apresenta na primeira infância⁵ e na segunda infância da pré-escola⁶

O recorte realizado neste capítulo tem uma abordagem apoiada na psicologia histórico-cultural, que nos forneceu uma base epistemológica e de orientação para

⁵Segundo Pasquini (2013, p. 84-85) a criança adentra na primeira infância no período aproximado dos 2 aos 3 anos de idade. Ao citar Vigotski (1996), esta pesquisadora esclarece que o que caracteriza a situação social do desenvolvimento da criança nesse período é chamado de “dependência da situação”. Ao estudar o psiquismo da criança por Vygostski, este afirma que a criança ainda é “refém” da estimulação do meio e que na medida em que esta vai apropriando-se da linguagem, a percepção da criança vai sendo reorganizada, convertendo em percepção generalizada dos elementos que estão em sua volta; com o surgimento das primeiras generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo, que possui para além de sua propriedade físicas, um determinado sentido social. Esta é a fase de vida é denominada de atividade objetual manipulatória”.

⁶ A fase da idade pré-escolar é o momento do “faz de conta” como atividade dominante, que segundo Pasquini (2013, p. 88) se desenvolve a “brincadeira de papéis”, enquanto “[...] uma atividade que emerge como resultado de uma *contradição* que se apresenta à criança na transição da primeira infância para a fase que a criança entra na pré-escola. Significa que a imaginação é aplicada à brincadeira não leva a causa, mas a brincadeira é a atividade, que por sua própria estrutura e finalidade, demanda a criação da situação imaginária pela criança, se esgotando nela mesma.

refletir criticamente o processo de ensino na Educação Física, que vem sendo proposto pela política educacional da BNCC.

Em seguida, expomos a gênese da atividade do jogo e suas implicações sociais no processo da formação da consciência objetiva da realidade, em vistas a determinantes sociais e culturais, que são alienados⁷ e alienantes⁸, considerando que estes são intrínsecas ao desenvolvimento das relações da formação econômica do capitalismo.

2.1 ATIVIDADE DA BRINCADEIRA: GÊNESE E LIMITES QUANTO A POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIR COM O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA OBJETIVA DA REALIDADE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Para iniciarmos essa exposição, se faz necessário salientar que a origem da brincadeira se perde no tempo e na história da humanidade, sendo difícil determinar um ponto de partida com exatidão para explicar o surgimento desse fenômeno social, cultural. Há algumas evidências arqueológicas que indicam que as brincadeiras já eram praticadas pelos nossos ancestrais há milhares de anos.

A brincadeira, prática universalmente presente em todas as culturas, apresenta uma origem histórica e simbólica complexa, cuja compreensão exige abordagens interdisciplinares. Diversos estudiosos e estudiosas da psicologia e da educação têm se debruçado sobre o fenômeno lúdico como atividade essencial na formação da subjetividade infantil. Ainda que cada teoria possua especificidades, há um ponto comum: a brincadeira é compreendida como atividade estruturante na primeira infância, contribuindo para a constituição da consciência e do psiquismo.

⁷ O significado aplicado de alienado é no sentido que lhe é dado por Marx (apud Bottomore, 1988, p. 5), que diz que a “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e a atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vive, e/ou [3] a outros seres humanos [...], Assim concebida a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto alienação [...]”.

⁸ O significado de alienante que expomos, diz respeito ao processo que contribui para manter as pessoas ou grupos em estado de alienação, de ignorância da realidade e dos fatores objetivos e subjetivos que condicionam a maneira de ser, considerando que a alienação é um processo que se aplica inicialmente aos indivíduos ou à sociedade como um todo. (Bottomore, 1988, p. 5 – 9)

No campo da psicologia histórico-cultural, as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin revelam que a brincadeira não é apenas expressão espontânea, mas um instrumento simbólico mediador da realidade social. É por meio dela que a criança recria situações do cotidiano, experimenta papéis sociais e ensaia formas de ação sobre o mundo. No entanto, essas experiências têm limites objetivos, sobretudo quando a criança avança para a transição da infância à adolescência. Nessa fase, novas demandas cognitivas e sociais emergem, exigindo atividades mais complexas que promovam a internalização de conceitos científicos e generalizações abstratas.

Como explicam Davis e Oliveira (1994, p. 50), a brincadeira não promove diretamente a internalização de regras ou instruções complexas, mas atua sobre funções psicológicas elementares, como percepção, atenção e memória. Essas funções, embora importantes, não são suficientes para o desenvolvimento das capacidades superiores necessárias à resolução de problemas mais elaborados. Por isso, sua contribuição para o desenvolvimento social tem limites: a brincadeira opera no plano da experiência imediata, subjetiva e emocional, sendo eficaz enquanto mediadora da realidade apenas quando orientada por um trabalho pedagógico intencional.

Diante das diferentes abordagens sobre a gênese do brincar, esta pesquisa adota como referência os estudos de Vygotsky (1993), Leontiev (1988) e Elkonin (2009), cujas investigações situam o brincar como atividade dominante na primeira infância, vinculando-o ao desenvolvimento das funções simbólicas e à mediação cultural da realidade. Destaca-se ainda a coletânea organizada por Nunes e Viotto Filho (2016), que reúne textos de Vygotsky escritos em diferentes períodos, permitindo uma compreensão mais refinada da evolução conceitual do autor sobre o tema [1].

Segundo Vygotsky (1933), citado por Prestes e Tunes (2021), a brincadeira assume papel formativo essencial, sobretudo na pré-escola, pois é nesse período que a criança aprende a atuar simbolicamente, diferenciando o campo do significado do campo da visão. Nessa atividade, a criança simula comportamentos sociais, reorganiza simbolicamente sua vivência e constrói sentidos sobre as relações humanas e os objetos do mundo. Para o autor, o brinquedo é, portanto, uma forma de atividade socialmente construída, que impulsiona o desenvolvimento por meio da internalização de relações sociais [2].

Leontiev (1988) aprofunda essa análise ao afirmar que a brincadeira possui uma finalidade própria na primeira infância: trata-se de uma atividade centrada na

ação sobre objetos simbólicos, com estrutura interna que limita sua capacidade de gerar formas superiores de pensamento. Sua função principal reside no desenvolvimento da percepção e da consciência imediata, restringindo-se à realidade concreta e próxima à criança. Nesse sentido, a brincadeira contribui para o desenvolvimento da consciência, mas não é suficiente para desencadear níveis mais abstratos de elaboração conceitual, que se tornam centrais na atividade de estudo.

O psicólogo soviético Elkonin (2009) contribui significativamente para a compreensão da brincadeira infantil ao caracterizá-la como uma atividade que assume a forma de “jogo protagonizado”. Em sua obra *Psicologia do jogo*, o autor defende que, embora os brinquedos tenham se transformado historicamente, a estrutura simbólica da brincadeira mantém características invariantes desde o surgimento do homo sapiens até os dias atuais. Como ele afirma: “O quarto da criança contemporânea está cheio de brinquedos que não puderam existir na sociedade primitiva, e o uso lúdico dos mesmos é incompreensível para a criança daquela sociedade” (Elkonin, 2009, p. 40).

Essa constatação reforça a tese de que a brincadeira é uma prática historicamente mediada, vinculada às condições materiais e às relações sociais da época. A partir de Arkin (1935), Elkonin mostra que a natureza dos jogos infantis acompanha as transformações dos modos de produção, revelando uma relação causal entre o desenvolvimento dos brinquedos e a dinâmica da sociedade de classes [1].

Vygotsky (1933) reforça essa perspectiva ao afirmar que a brincadeira na primeira infância expressa impulsos internos que não podem ser imediatamente realizados na realidade objetiva, funcionando como meio de sublimação e experimentação simbólica das necessidades sociais da criança. Para ele, “a criança satisfaz certos desejos e impulsos na brincadeira” (Prestes; Tunes, 2021, p. 213), mas sem plena consciência de suas motivações. Portanto, a brincadeira não pode ser compreendida como uma atividade de estudo, já que não há intencionalidade cognitiva estruturada nem apropriação consciente de conteúdos científicos nesse estágio do desenvolvimento.

Segundo o autor, o papel social da brincadeira é atender, em chave simbólica-afetiva, aos desejos inexecutáveis naquele momento do desenvolvimento, permitindo à criança lidar com limitações impostas pela realidade. Na pré-escola, a criança generaliza suas reações afetivas em relação aos fenômenos do mundo, baseando-se

no significado subjetivo e não nas propriedades objetivas da situação (Prestes; Tunes, 2021, p. 214).

Nesse sentido, Davis e Oliveira (1994, p. 83) complementam que as emoções estão presentes em todas as formas de conhecimento e interação, incluindo a relação com objetos físicos e com os outros. Na brincadeira, a criança imita ações adultas motivada pelo afeto, mobilizando estruturas emocionais que são pré-condições para a emergência de formas mais complexas de cognição. Desse modo, a afetividade não é oposta ao pensamento, mas seu ponto de partida na estruturação de ações psíquicas iniciais.

Ainda sobre a relação entre imaginação e afetividade, Vygotsky (1933) esclarece que a brincadeira é movida por “afetos generalizados”, e que a criança reage ao adulto sem plena consciência das mediações sociais, generalizando suas reações a partir de experiências subjetivas. Dessa forma, a brincadeira inventada não tem um motivo claro para a própria criança, o que indica que ela ainda não é capaz de relacionar sua ação simbólica com os elementos objetivos da realidade social (Prestes; Tunes, 2021, p. 214).

Para Vygotsky, essa é justamente a diferença fundamental entre o brincar e outras atividades humanas, como o trabalho: o brincar na infância opera em níveis elementares de consciência, onde impulsos e ações estão fortemente ligados a esferas ainda não objetivadas da realidade. A atividade só adquire capacidade de transformação social quando mediada por consciência e intencionalidade — o que ocorre em fases posteriores do desenvolvimento, como na pré-adolescência (Prestes; Tunes, 2021)

Além disso, Vygotsky propõe que o critério para diferenciar a brincadeira de outras atividades está na criação de situações imaginárias. Na pré-escola, a criança produz tais situações porque emerge uma divergência entre o campo visual e o campo semântico: ela vê um objeto, mas atribui a ele um significado simbólico diferente (Prestes; Tunes, 2021, p. 215–216). Essa capacidade de imaginação marca uma nova etapa do desenvolvimento, mas ainda não estrutura ações conscientes voltadas à apreensão teórica da realidade.

Vygotsky também alerta contra três equívocos recorrentes ao se tratar da imaginação na brincadeira no contexto escolar:

1. O risco de se adotar uma abordagem intelectualista, desconsiderando que a criança nessa fase ainda não age com base em impulsos conscientes estruturados;
2. A tendência de valorizar excessivamente o aspecto pedagógico, em detrimento da dimensão afetiva que sustenta a motivação lúdica;
3. A imposição de uma finalidade instrumental ao brincar, desconsiderando que sua função essencial é proporcionar situações imaginárias ainda desvinculadas da lógica da atividade de estudo.

A imaginação objetiva da realidade não está ainda desenvolvida na consciência da criança na primeira infância, sendo, inclusive, inexistente nos animais. Trata-se de uma forma tipicamente humana de atividade consciente, que requer desenvolvimento gradual por meio da ação. De acordo com a psicologia histórico-cultural, todas as funções psíquicas superiores emergem, primeiramente, das atividades práticas e sociais, que refletem os elementos da realidade objetiva à medida que a criança ultrapassa os limites da primeira infância, guiada por sensações e percepções vinculadas à experiência vivida.

Leontiev (2006) e Elkonin (1998) ressaltam que, na brincadeira, a criança se apropria de objetos do entorno e de elementos culturais, por meio da reprodução simbólica das ações dos adultos. Esse processo ocorre de forma progressiva, à medida que a criança manipula objetos, simula atividades sociais e constrói novas formas de agir no mundo social. O brincar, assim, não é mera repetição, mas uma atividade de reconstrução simbólica da realidade social.

Durante essa fase, a criança constrói hipóteses, testa soluções e desenvolve capacidades cognitivas como criatividade e pensamento crítico, o que evidencia o papel formativo do brincar quando este é intencionalmente mediado. Por meio da exploração de objetos e da experimentação prática, a criança aprende sobre si mesma e sobre o funcionamento do mundo social, ampliando sua consciência.

Duarte (2006 apud Nunes; Viotto, 2016, p. 25) argumenta que o brincar pode adquirir valor formativo quando tratado como atividade orientada à aprendizagem, desde que esteja vinculado a conteúdos empíricos objetivados socialmente. Assim, a brincadeira torna-se ponto de partida para a formação de condutas orientadas por significados internalizados, superando a espontaneidade não mediada.

Segundo Vygotsky (1933), na brincadeira, a criança não opera apenas com objetos reais, mas com seus significados, criando estruturas simbólicas em que o aspecto semântico, o significado das palavras ou dos objetos, passa a guiar seu comportamento (Prestes; Tunes, 2021, p. 227). Assim, o brincar permite a emancipação simbólica das palavras em relação aos objetos, passo fundamental para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Com o avanço da escolarização, a brincadeira migra para planos internos, como a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. A criança passa a operar com significados dissociados da ação concreta, embora ainda mantenha contato com objetos reais. É nesse estágio que a atividade simbólica se interioriza, preparando o sujeito para o pensamento teórico (Prestes; Tunes, 2021, p. 228).

Prestes e Tunes (2021, p. 299) destacam dois paradoxos da brincadeira infantil:

1. A criança atua com significados simbólicos em situações reais, combinando abstração e concretude;
2. A criança brinca conforme seus desejos mais intensos, buscando satisfação imediata, ainda que sob regras autoimpostas.

A liberdade presente na brincadeira, portanto, é relativa. Embora pareça agir livremente, a criança está, na verdade, aprendendo a subordinar sua conduta a regras internalizadas, o que revela o início da autorregulação (Pasqualini, 2013, p. 89).

Pasqualini (2013, p. 89) argumenta que apenas o “jogo protagonizado” tem condições de elevar o conhecimento da criança sobre a realidade social a um nível consciente e generalizado. Isso indica que não é qualquer brincadeira que impulsiona o desenvolvimento psíquico, mas aquelas com estrutura simbólica rica e mediação intencional.

Durante a transição para a idade escolar, o jogo de papéis — que antes inseria a criança no mundo dos adultos — cede espaço à atividade de estudo, cuja base é o desejo de “saber o que o adulto sabe”, e não apenas “fazer o que o adulto faz” (Pasqualini, 2013, p. 92). Esse deslocamento representa o surgimento da necessidade de aprender sistematicamente, marco da nova atividade dominante.

Por fim, Leontiev (2001 apud Pasqualini, 2013, p. 92) explica que, à medida que ingressa na escolarização, a criança diferencia as atividades que antes estavam subsumidas na brincadeira. Com isso, surgem as chamadas atividades produtivas, como desenho, pintura, construção e jogos com regras. Diferentemente do brincar,

essas atividades têm finalidade definida, geram produtos e demandam mediações conscientes, com ou sem a presença do adulto.

Esses argumentos científicos sistematizados nos permitem compreender a transição para o período escolar, em que os jogos ganham maior interesse do que as brincadeiras, considerando a proposta de estudo. O que nos faz refletir sobre o papel dos(as) professores(as) de Educação Física, ao atentarem para os estudos gestados sobre as possibilidades de transformação do psiquismo infantil de crianças na fase da infância para a pré-escola e desta para a fase escolar, propriamente dita; isso implica em ter conhecimentos sobre os limites que tem as brincadeiras no processo da formação do psiquismo na fase da adolescência inicial, em processo de escolarização.

Uma outra questão fundante em nossa análise teórica ao produzir essa seção, trata de uma crítica a proposta de orientação da BNCC e no conjunto de Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física, enquanto propostas produzidas pelos estados da região nordeste a partir da BNCC – 2018 a 2022, cujas referências estão baseadas na formação pelo desenvolvimento de competências e habilidades através de brincadeiras e jogos; essa proposta tem finalidades claras e objetivas, que precisamos identificar para não promover processos de ensino e aprendizagem alienantes para os filhos da classe trabalhadora.

Portanto, a brincadeira, enquanto conteúdo de estudo pode ser promovida no processo de escolarização em todo o ensino fundamental, desde que haja uma objetividade significativa ao processo de desenvolvimento da cognição, que não é a mesma que se coloca para o estudo do jogo, em função de atributos que são promovidos no processo de desenvolvimento humano.

Mediante o exposto, avançamos em argumentar o que significa a atividade do jogo mediante a sua gênese e implicações sociais na formação da consciência, em vistas aos aspectos alienados e alienantes que são intrínsecos à sociedade capitalista.

2.2 ATIVIDADE DO JOGO: GÊNESE E IMPLICAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MEDIANTE ASPECTOS ALIENADOS E ALIENANTES INTRÍNSECOS À SOCIEDADE CAPITALISTA

O presente capítulo se dedica a uma análise da perspectiva histórica e educacional da atividade que denominamos socialmente e culturalmente de jogo;

buscamos esclarecer a sua gênese e as implicações sociais no contexto das relações da sociedade capitalista, delimitando suas contradições ao longo do tempo. Neste contexto, são explorados diversos aspectos que delineiam a complexa relação entre o jogo e a manifestação da alienação social, que são desenvolvidos na sociedade capitalista pela via de orientações curriculares instituídas pelas políticas educacionais.

Ao longo da história, a atividade do jogo tem sido moldada pelas dinâmicas instituídas por fatores sociais, econômicas e culturais, inerentes as relações humanas e, pois, este torna-se um fenômeno complexo, moldado pelas características específicas dos contextos históricos, que imprimem relações nas sociedades.

No ideário pedagógico das políticas educacionais, o que identificamos é que o conteúdo jogo se reveste de interesses que se colocam em disputa na sociedade brasileira, cuja conduta pedagógica na área curricular de educação, desenvolve condução arbitrada por contradições, que podem ser analisadas a partir do arcabouço de suas teorias.

Buscamos nesta seção, explorar os processos psíquicos de desenvolvimento humano, que tem implicações sociais na formação da consciência; portanto, buscamos explorar a unidade do jogo, baseada no esclarecimento da união indissolúvel que conduz a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional desta atividade, considerando que ao promover o jogo para as crianças e pré-adolescentes nas aulas de Educação Física escolar, expomos ao mesmo tempo uma unidade funcional pedagógica e uma unidade contraditória, que pode ser verificada na reprodução de comportamentos de relações humanas, que subvertem o comportamento lúdico para promover o interesse pelo desenvolvimento de competências e habilidades, como podemos destacar na BNCC.

Segundo Elkonin (2019, p. 34) a base do jogo que ganha características de protagonizado, principalmente na fase da segunda infância (pré-escolar), sofre um processo de assimilação pelas crianças, a partir das relações e ações que promovem com os objetos, considerando as relações humanas. Por essa razão, o processo de assimilação das relações “[...] transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ela que constituem a unidade do jogo”. Para este pesquisador, “uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis”. Esse processo de certa

maneira, interfere nas relações humanas que se desenvolvem na prática dos jogos com as crianças.

Em diferentes momentos históricos, as condições instituídas pelas relações geográficas e sócio-históricas concretas, conduziram as crianças e promoverem jogos de temáticas diversas, considerando ainda, as condições objetivas instituídas pelas classes sociais (Elkonin, 2019, p. 34).

Este pesquisador nos chama atenção para a questão de que o

[...] singular impacto de atividade humana e das relações entre as pessoas produz no jogo evidencia que apesar da variedade de temas, todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas (Elkonin, 2019, p. 35).

Nesse argumento, refletimos que o pesquisador nos alerta para a necessidade da distinção no jogo, que gera um conteúdo de ensino. Portanto, para este pesquisador, o tema jogo é o campo que relaciona a criança com a realidade que esta consegue reconstituir; o conteúdo é o aspecto central, que sendo variado nos contextos, a criança reconstrói a partir das condições concretas de vida, que são extraídas da realidade social, econômica e cultural, que cada criança produz a sua existência, na medida em que se insere nas relações da sociedade.

Para Elkonin (2019, p. 35):

O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança nas atividades dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano.

Portanto, o jogo desenvolve nas crianças e pré-adolescentes um processo de conexão com a realidade da vida adulta, considerando formas de relações existentes na forma de produção econômica. Esse caráter concreto de relações se estabelece, segundo Elkonin (2019, p. 35) por condições que podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão do trabalho, relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza, competição, individualidade etc. ou até mesmo de solicitude, que muitas vezes podem ser traduzidas pela necessidade que a criança tem em obter a atenção dos adultos. Portanto este pesquisador ressalta: “Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança”.

Destarte, Elkonin (2019) ao dar ênfase a esse aspecto, frisa que

[...] o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo é social devido precisamente a que também o são a sua natureza e origem, ou seja, a que o jogo nasce nas condições de vida da criança em sociedade.

É fundante essa reflexão do Elkonin (2019) para avançarmos em uma abordagem sobre o jogo em relações sociais mais amplas da vida em sociedade.

Afirma, Leontiev (2006 *apud*, Nunes; Viotto Filho (2016, p.29) que é

[...] na infância que a criança reproduz/reconstrói as relações sociais vivenciadas em seu cotidiano, a partir dos jogos, no sentido de "viver" experiências do mundo adulto em suas atividades, para se sentir participando realmente do processo de vida adulta e, desta forma, encontrar as condições para ampliar suas ações, desenvolver sua criatividade e imaginação, na construção de sua individualidade e conquistando uma relativa autonomia.

Nessa abordagem em que discutimos o que fundamentalmente é preciso considerar para o ensino do jogo no âmbito da Educação Física Escola, passa pela necessidade de considerar ir na contramão de processos voltados ao desenvolvimento biológico das crianças e pré-adolescentes.

Ainda, assim, Nunes; Viotto Filho (2016) ressaltam que é preciso refletir sobre a negação desse papel da escola considerando a realidade do desenvolvimento da consciência da criança numa sociedade de classes⁹, que têm interesses antagônicos. Ainda, sobre essa questão, estes pesquisadores, esclarecem que:

“O fato de que nos jogos as crianças reproduzem/reconstruem os papéis sociais vivenciados presentes na sociedade, esta relação mantida dentro do jogo tendo em vista que os conteúdos e as regras se configuram a partir da realidade social da qual as crianças compartilham e convivem, acaba por desenvolver em suas consciências, dada a fragmentação posta na sociedade e nas relações sociais, também uma ruptura entre sentido e significações, fato que nos leva a considerar que a consciência desde a mais tenra idade acaba por se desenvolver de forma alienada” (Nunes; Viotto Filho, 2016, p. 55).

⁹ Segundo Bottomore (2009, p. 61-62), o conceito de classe tem uma importância fundamental na teoria marxista, que esclarecemos a partir deste pesquisador: “As condições econômicas transformaram-se, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou a situação comum e os interesses comuns dessa classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma. Na luta, da qual indicamos apenas algumas fases, essa massa se une e forma uma classe para si. Os interesses que ela defende, tornam-se interesses de classe.” Na sociedade brasileira que tem como fundamento o capitalismo, os interesses de classes encontram-se em disputa nas políticas educacionais, que dão orientação a um projeto histórico que alimenta o capital.

Desta forma, percebemos que a escola está moldada em prol de uma instituição promotora e mantenedora de um sistema contínuo de alienação social que se constitui desde a tenra idade.

Este dado de realidade, explicam Nunes e Viotto Filho (2019, p. 30) destacando, que segundo Marx e Engels (2007), a escola, enquanto instituição fundamental da sociedade, inevitavelmente adota um caráter alienado e alienante desde sua estrutura funcional. Isso se evidencia nas hierarquias estabelecidas e nas relações de dominação entre os diversos papéis que a escola ocupa, as quais tendem a servir aos interesses particulares de certos grupos, manifestando-se nas relações sociais mantidas entre os indivíduos dentro de seu âmbito.

Apoiando-se nessa discussão, identificamos que na proposta da BNCC que os componentes curriculares e mais especificamente, a Educação Física Escolar encontra-se desprovida de uma proposta curricular de formação *omnilateral*; este vem sendo pautado em desenvolvimento de competências e habilidades, em fortes relações que provocam a separação do ser humano de si mesmo e de sua essência, a favor de uma formação que vem sendo instituída historicamente por processo de dominação, cuja dinâmica de poder está direcionada a interesses específicos da classe que mantém o Estado brasileiro capitalista.

A dinâmica da política determina desigualdades sociais, econômicas e políticas, onde uma minoria detém o controle dos meios de produção e se beneficia do trabalho alheio, enquanto a maioria enfrenta condições precárias e alienantes; portanto, a crítica marxista à alienação na divisão social do trabalho busca destacar a necessidade de uma transformação estrutural urgente que promova a emancipação e a igualdade entre os indivíduos.

Assim sendo, fica claro que todo processo de formação da consciência de crianças, pré-adolescentes e adolescentes que pode ser concretizada pela reconstrução das relações sociais dentro da atividade do jogo, advém das relações sociais alienadas presentes tanto em âmbito mais geral da sociedade capitalista, como no espaço escolar, que conseqüentemente do ponto de vista sociológico e psicológico tem condições alienadas presentes na formação da consciência, que se desenvolve de forma fragmentada. (Nunes; Viotto Filho, 2016, p. 35)

Ainda assim, ao considerar o jogo no processo de escolarização da Educação Fundamental é preciso reconhecer as contradições entre as práticas educacionais dominantes e as abordagens que buscam preservar o valor do jogo na formação da consciência infantil, de maneira que promova uma formação *omnilateral*.

Diante desse contexto em que o capitalismo reforça sua estrutura alienante na escola, se faz necessário que a proposta do ensino do jogo no âmbito escolar não ocorra na perspectiva do “jogo pelo jogo”; a luz do que vem sendo tratado, o jogo é uma atividade que contribui para formar as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa superior de atos que vão sendo respaldados pela linguagem (fala), considerando que o desenvolvimento funcional de ações lúdicas que o jogo pode desenvolver, converte-se em desenvolvimento ontogenético, que substancia atos mentais mais elaborados para atender as relações humanas.

No contexto em que tratamos do objeto proposto nesta investigação, levantamos na obra - "Psicologia do Jogo", de Daniil Elkonin, fundamentos destacados por cinco pesquisadores, que analisaram e escreveram sobre o jogo; nessa obra resgatamos referências conceituais que fundamentam teorias, que contribuem para o processo de análise da proposta que levantamos sobre a unidade temática – brincadeiras e jogos – tratada pela BNCC e em nove Documentos de Diretrizes Curriculares e Referenciais de Educação Física da região Nordeste.

Nesta proposta sistematizada, abaixo, identificamos fundamentos de teorias gerais do jogo, apoiadas na psicológica, enquanto um estudo complexo que tem sido objeto de estudo e debate ao longo dos anos, considerando as sistematizações promovidas por: Elkonin (2009), Vigotski (1931; 1932), Leontiev (1965), Gross (1916) e Stern (1992).

Quadro 04 – Fundamentos de teorias gerais do jogo a partir de proposições extraídas de Elkonin (2009), Vigotski (1931; 1932), Leontiev (1965), Gross (1916) e Stern (1992).

Pesquisador	Fundamentos de teorias gerais do jogo
Elkonin	Na teoria de Elkonin, a unidade fundamental do “jogo é o ‘jogo protagonizado’, característico das crianças do final da idade pré-escolar, jogo social, cooperativo, de reconstrução dos papéis e das interações dos adultos. Anterior a ele haveria um jogo simbólico centrado nos próprios objetos, que se apresenta, em certa medida, como continuação do jogo sensório-motor piagetiano. A teoria não reconhece como propriamente jogo esta última categoria, pois a condição essencial para o reconhecimento do lúdico baseia-

Pesquisador	Fundamentos de teorias gerais do jogo
	<p>se na situação de ficção. No extremo oposto, o jogo de regras, a teoria propõe uma mudança na ênfase das regras como tais, que só estavam implícitas no caso do jogo protagonizado, em detrimento do argumento ou 'aspecto exterior' do jogo." (Elkonin, 2009, p. XII)</p>
Vigotsky	<p>O interesse pela psicologia do jogo, deve-se, por um lado, às pesquisas da psicologia da arte e, por outro, aos estudos do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Os enunciados principais se apresentam na hipótese de que o jogo protagonizado é um tipo principal de atividade das crianças que tem fundo psicológico, são: "1. O jogo surge quando aparecem tendências que não se cristalizam no ato e, ao mesmo tempo, conserva-se a tendência típica da primeira infância para ver satisfeitos imediatamente os desejos. O fundamento do jogo consiste em dar satisfação aos desejos da natureza generalizada, mas não aos de apetência singular. Essas apetências generalizadas podem não ser compreendidas pela criança. Seu conteúdo básico é o sistema de relações com os adultos. 2. O central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação "fictícia" que consiste na adoção do papel do adulto pela criança e, em circunstâncias lúdicas criadas por ela própria, representá-lo. O típico da situação "fictícia" é a transferência das significações de um objeto a outro e as ações reconstitutivas em forma sintética e abreviada das ações reais no papel de adulto adotado pela criança. Isso chega a ser possível quando se baseia na disparidade, que aparece na idade pré-escolar, entre o que se vê e o sentido que se lhe dá. 3. Todo jogo na situação "fictícia" é, ao mesmo tempo, jogo com regras, e todo jogo com regras é um jogo com a situação "fictícia". As regras do jogo são as que a criança se impõe, as de autolimitação e autodeterminação interiores. 4. No jogo, a criança opera com significados separados das coisas, mas respaldados com ações reais. A principal contradição genética do jogo está em que dá origem ao movimento no interior do campo semi-asiológico, mas se manifesta como ação exterior. Nele aflora todos os processos internos. 5. No jogo criam-se situações continuamente que fazem a criança que fazem a criança recuperar-se pela linha de maior resistência, e que não são devidas a um impulso imediato. O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel. 6. O jogo é o tipo de atividade, senão predominante, pelo menos principal da idade pré-escolar. Contém todas as tendências do desenvolvimento; é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato; na esteira do jogo ocorrem as mudanças de necessidades e as de consciência de caráter geral." (Vigotsky <i>apud</i> Elkonin, 209, p. 199-200)</p>
Leontiev	<p>Leontiev destaca o jogo como um "[...] tipo de atividade e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (que também é sociogênese) é uma unidade de contrários. A contradição do jogo é a atividade livre, quer dizer, arbitrária, toda em poder de arrebatamento, de maneira que será considerada como instinto, ou seja em forma arbitrária e inconsciente, o interior no exterior, quere dizer, uma contradição de suas funções psicológicas (elementares e diretas) com seu sistema e tipo de atividade (livre, arbitrária) resolve-se na transição para a aflu interior e as funções psicológicas superiores: a causa do desenvolvimento dessas novas</p>

Pesquisador	Fundamentos de teorias gerais do jogo
	<p>formações da idade escolar no jogo. [...] O caminho que vai do jogo aos processos internos na idade escolar é a fala interna, a integração, a memória lógica, o pensamento abstrato (sem coisas, mas com conceitos), o principal caminho do desenvolvimento; quem entender esta conexão compreenderá o principal na transição da idade pré-escolar para a escolar.” (Leontiev <i>apud</i> Elkonin, 2009, p. 430)</p>
Gross	<p>Gross expos o problema do jogo e, com sua teoria do exercício prévio, elevou-o à categoria das atividades mais essenciais em todo o desenvolvimento na infância. Ele fez a simples constatação de que o jogo possui o caráter de exercício prévio, e nisso vê o seu sentido biológico. Ainda coloca que o significado central dos jogos na vida da criança somente pode ser captado no caso de que, além dos argumentos gerais, se dê a conhecer a dependência de todo o desenvolvimento espiritual da criança em relação aos jogos. A teoria biológica do jogo só pode perdurar caso se consiga mostrar o nexos psicológico do jogo com todos os processos que transcorrem na alma infantil, caso se consiga fazer da psicologia do jogo o ponto de partida para explicar a psique da criança. (Gross 1916 <i>apud</i> Elkonin, 2009, p. 86-87)</p>
Stern	<p>A sua definição diz que o jogo é a autoafirmação instintiva das aptidões em desenvolvimento, o exercício prévio e inconsciente das funções sérias de amanhã. Em outra passagem Stern escreve: “[...] o jogo é para a vida o que as manobras são para a guerra [...]. na opinião de Stern, “[...] é preciso pôr em jogo as diversas aptidões e faculdades humanas, ou seja, estas são uma necessidade vital nos diferentes tempos. Mas resulta que as predisposições internas que originam essas faculdades não concordam em absoluto em seu despertar psíquico com esse prazo de necessidade real, uma vez que já se fazem sentir muito antes. Tal <i>precocidade</i> parece ser uma lei geral; não há uma única função psíquica que esteja livre de sua ação. [...]. Estabelecem-se repentinamente, com pressuposição instintiva, as direções de atividade que ainda não foram determinadas para a vida autêntica do homem, mas, que, com frequência, já mostram sua energia verdadeiramente espontânea na direção do objeto final para que tende o homem. É a atividade do jogo. No espernear, no balbuciar da criança de peito já se manifestam o jogo e os instintos de caminhar e falar que só virá a praticar após o primeiro ano de vida; nos jogos turbulentos do rapaz e no jogo da menina com bonecas já se evidenciam os instintos de luta e cuidado cuja aplicação só se concretizará decênios depois etc. [...]” (Stern 1922 <i>apud</i> Elkonin, 2009, p. 90 -91)</p>

Fonte: Produção da autora com extração de elementos teóricos da obra de Elkonin (2009).

Em vistas, aos fundamentos das teorias do jogo, acima citadas, verificamos que ambas as teorias, a de Vigotsky-Elkonin, destacam contribuições ao processo de desenvolvimento humano *omnilateral*.

Ainda, segundo o Elkonin (2009, p. VIII): [...] “em qualquer caso, toda teoria geral há de poder explicar os dados que hoje conhecemos acerca dos diversos tipos

de jogos, sem exceção, quer se trate do jogo protagonizado quer do sensório-motor e de construção”.

Em destaque as argumentações de Leontiev (2006) e Elkonin (1998), fica claro que os seus fundamentos teóricos trazem uma contribuição fundante, segundo (Nunes; Viotto Filho, 2016, p.25), quando afirmam que:

[...] o jogo é essencial para o desenvolvimento qualitativo e dialético de formação e construção humana das crianças; é a possibilidade oferecida pela atividade do jogo, que lança esses sujeitos no mundo adulto, possibilitando-lhes reproduzir, assumir e reconstruir papéis sociais presentes na cultura construída pela humanidade.

Portanto, de acordo com estes pesquisadores, os jogos têm elevada contribuição aos processo de desenvolvimento humano, cuja teorias explicativas, não se confundem com as brincadeiras, que tem propriedade significas na fase da pré-escola; já os jogos, em função de poder ser protagonizado com regras latentes até chegar a regras patentes, podemos identificar comportamentos de protagonismo das crianças e pré-adolescentes, que podem estabelecer relações e nexos com parâmetros conscientes de relações humanas com a realidade.

Em nossa análise identificamos uma convergência entre os pesquisadores, Elkonin, Leontiev e Vigostyki no reconhecimento da influência do jogo no desenvolvimento do ser social; a partir da prática do jogo, a criança constrói a sua compreensão do mundo. Ainda, podemos destacar um argumento de Elkonin (2009, p. 125), que ressalta que:

[...] nas teorias do jogo infantil explicaram-se os fenômenos fundamentais da conduta lúdica e, por conseguinte, da criança em função de um desenvolvimento intenso, no período da infância, da imaginação e de suas peculiaridades: vivacidade, despreocupação, ilusões.

O argumento do pensamento deste pesquisador, amplia as possibilidades de compreendermos como o jogo tem estruturação de condutas, tornando-se muitas vezes arbitrária¹⁰. Para este pesquisador, “a conduta arbitrada não se caracteriza

¹⁰ Elkonin (2009, p. 417) esclarece que a “conduta arbitrada, é a que se apresenta em conformidade com um modelo (independentemente de se dar em forma de ato de outra pessoa ou de regra manifesta) e que se verifica com confrontação com tal modelo)”

apenas pela presença de um modelo, mas também, pela comprovação da imitação do modelo” (Elkonin, 2009, p. 420). Ainda, destaca esse pesquisador:

“O conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança. Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ela poderá ser superestimada. O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação” (Elkonin, 2009, p. 420-421).

Refletindo este argumento, podemos identificar como o jogo tem implicações no desenvolvimento da consciência das crianças e pré-adolescentes nas aulas de Educação Física, mediante as relações humanas alienadas e alienantes, que estão intrínsecas nas relações de produção da existência, em função do modo econômico de formação capitalista.

A compreensão de fundamentos de base das principais teorias sobre o jogo, destacadas nesta seção, contribuem para o processo de análise da proposta da base da política educacional da BNCC e das Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física dos nove estados da região nordeste, considerando a unidade temática brincadeira e jogos, que vêm sendo proposta para orientar o trabalho pedagógico da área curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental.

Esse é o desafio a ser enfrentado na investigação no próximo capítulo, em que avançamos levantando indicadores de realidade e contradições, mediante interesses Instituídos por uma política educacional.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL DA BNCC E O ENSINO DA UNIDADE BRINCADEIRAS E JOGOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO NORDESTE – 2018 A 2022: REALIDADE HISTÓRICA E CONTRADITÓRIA

Este capítulo tem como objetivo expor, inicialmente, a natureza histórica dos interesses que produziram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alicerçados

em políticas educacionais neoliberais, que geram a concepção de Educação Física e a unidade brincadeiras e jogos para o Ensino Fundamental.

Embora esta política se apresente como um marco normativo para a Educação Básica, trazendo uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens, esta, se constitui num contraponto ao movimento dialético que a escola deve promover ao eleger o processo de construção do projeto político pedagógico.

Considerando a necessidade de esclarecer a posição que assumimos em analisar essa política, inicialmente, tratamos da natureza histórica e contraditória da BNCC, considerando os limites da formação pautada em habilidades e competências para o ensino da unidade temática brincadeiras e jogos na área de educação física da região Nordeste – 2018 a 2022, que contraria os estudos apontados pela psicologia histórico-crítica que nos esclarece como o ser humano desenvolve a consciência objetiva sobre a realidade.

Em seguida, discorremos sobre as diretrizes/referenciais curriculares de Educação Física nos estados da região Nordeste a partir da BNCC – 2018 a 2022, para levantar indicadores contraditórios da unidade temática brincadeiras e jogos, que vem sendo apontada a partir de habilidades e competências, gerando sérios comprometimentos em promover a formação *omnilateral*.

Promovemos, também, uma análise da proposta da unidade temática brincadeiras e jogos traçado por diretrizes/referenciais curriculares de Educação Física dos estados da região Nordeste a partir da BNCC para levantar indicadores de realidade e contradições instituídos para o Ensino Fundamental.

3.1 FUNDAMENTOS DA HISTÓRICA E DA NATUREZA CONTRADITÓRIA DA BNCC: REALIDADE E LIMITES DA PROPOSTA DA UNIDADE TEMÁTICA BRINCADEIRAS E JOGOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO NORDESTE – 2018 A 2022

A proposta de uma Base Comum Curricular para a educação brasileira, como um sonho iluminista de universalização de direitos, emergiu da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Mediante este fato, se faz necessário, inicialmente, esclarecer o significado da noção que tomou esta proposta, anteriormente, para gerar a proposta que temos na atualidade e posteriormente, expor a concepção que institui a proposta de Educação Física e a unidade temática

brincadeiras e jogos para o Ensino Fundamental na área de Educação Física da região Nordeste – 2018 a 2022.

Para discorrer sobre os fatos históricos, anteriores a 1988, recuperamos uma sistematização publicada por Saviani (2016, p. 21-22), que esclarece que:

“A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação” (Saviani, 2016, p. 22).

Ainda, esclarecendo o movimento histórico desse processo, Saviani (2016, p. 23) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, incorporou essa ideia ao definir, no Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”; e, no Art. 64, que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” sem, entretanto, explicitar o significado dessa expressão.

Contudo, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, respalda a interpretação de que a “base nacional comum” coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior.

Com efeito, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiu, no Art. 4º, que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada.

Nesse processo, este pesquisador, ainda, ressalta que o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da LDB, foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas, aos vários níveis e modalidades de ensino, destacando que esta flui

“do disposto no Inciso IV do Art. 9º que atribui à União o encargo de estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. E o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a “base nacional comum curricular” se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor. Emerge, então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? (Saviani, 2016, p. 22)

Sobre a relação entre avaliação padronizada e política curricular, Saviani (2016, p. 23) esclarece que a centralidade assumida pelos testes internacionais de desempenho, especialmente os utilizados nos Estados Unidos, serviu como referência para a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. Para o autor, esse movimento indica que a BNCC foi concebida com a função de ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas, evidenciando a subordinação da política educacional aos critérios técnicos e estatísticos das agências multilaterais.

Saviani já havia advertido, desde 2012, sobre os riscos de um modelo de avaliação que impusesse um formato único de organização e funcionamento para toda a educação nacional, o que representaria uma distorção profunda do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2016). A padronização curricular e avaliativa não apenas homogeneiza os processos formativos, como desconsidera as especificidades históricas, culturais e sociais que caracterizam a educação em um país desigual como o Brasil.

Ainda no mesmo artigo, Saviani (2016, p. 24) apresenta a crítica de Diane Ravitch (2011) ao sistema norte-americano de testes padronizados, que estava sendo tomado como modelo pelo Brasil. Ravitch, ex-defensora desse modelo, passou a denunciá-lo por substituir os objetivos educacionais por metas numéricas, promovendo um esvaziamento pedagógico nas escolas. Para ambos os autores, esse

tipo de política atende antes aos interesses de grupos econômicos e políticos do que à formação humana integral.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a BNCC, longe de representar um projeto coletivo de nação, materializa um projeto da burguesia, que busca legitimar seus interesses ao definir critérios normativos para o que deve ser aprendido. Tais critérios, ao serem naturalizados, passam a operar como instrumentos ideológicos, ocultando a relação entre as reformas educacionais e as desigualdades sociais. Historicamente, reformas curriculares têm servido para transferir às escolas a responsabilidade pelas mazelas estruturais do sistema, como se a crise educacional decorresse de problemas pedagógicos e não das condições materiais em que as escolas atuam.

Cury (2018, p. 57) problematiza a noção de “comum” em uma sociedade marcada pela pluralidade, afirmando que não há neutralidade na definição do que é básico ou essencial. Segundo o autor, princípios constitucionais não garantem, por si só, um projeto emancipador de educação nacional, especialmente quando os fundamentos do currículo não consideram a complexidade das desigualdades regionais e culturais.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) tenha previsto uma base comum para toda a educação básica, o desafio permanece: como conciliar diversidade e unidade na formação escolar? A proposta da BNCC tenta resolver essa tensão por meio da criação de uma identidade curricular unificada. Contudo, tal unidade não considera os diferentes pontos de partida dos sujeitos e das regiões, comprometendo a ideia de igualdade substantiva no processo educativo.

Os defensores da BNCC argumentaram que ela promoveria igualdade de oportunidades, por meio da definição de descritores de competências e habilidades comuns para todas as áreas do conhecimento. No entanto, essa padronização desconsidera as desigualdades estruturais, ao propor uma solução técnica para um problema político e social. O discurso da equidade, nesse caso, oculta as reais condições de apropriação do conhecimento pelos diferentes grupos sociais.

A crítica central que se formula é que a BNCC é obrigatória, imobilizadora e hierarquicamente imposta, operando a partir do centro do poder para todas as escolas, sem a devida escuta das comunidades escolares. Sua concepção pedagógica se ancora no desenvolvimento de competências, conceito fortemente alinhado às diretrizes da OCDE (via PISA) e da UNESCO, organizações que vêm

orientando a política educacional de diversos países segundo uma lógica de desempenho, produtividade e governança por resultados.

Ao analisar o texto introdutório da BNCC é possível identificar elementos que caracterizam seu conceito como um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos(as) alunos(as) ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Essa normatividade encontra respaldo legal no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece princípios éticos, políticos e estéticos para a formação humana, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que visam a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 5 -7), mas nesse contexto histórico de interesses, apresentados por Saviani (2016), a implementação da BNCC ocorre com a intensificação de políticas neoliberais, que priorizam a lógica de mercado e a gestão por resultados. Nesse sentido, é fundamental questionar em que medida a BNCC contribui para a reprodução das desigualdades sociais e para a precarização das condições de trabalho dos educadores?

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresente-se como um documento de referência para a elaboração de currículos, propostas pedagógicas e políticas educacionais em todos os níveis de ensino (Brasil, 2018), no entanto, ao analisarmos esse documento, identificamos uma lacuna significativa: a ausência de uma perspectiva histórica que contextualize o processo de sua construção, que tem comprometimento de participação democrática.

Com a negação de uma construção histórica que esteja comprometida com as suas bases, que é a escola, percebe-se que a educação brasileira está focada em um modelo de educação em que padroniza o desenvolvimento de habilidades e competência, em busca de rankings alicerçado por aplicação de provas normatizadas em todo país desde o 2º ano do ensino fundamental (Provinha Brasil) até a faculdade (ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), passando pela Prova Brasil e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Sobre essa questão Saviani (2020, p. 24) ressalta que:

“Uma vez que todos os níveis de modalidades de ensino estabelecem nexos e relações com a busca de êxito, aprovação e rankings a partir da execução de prova, o que caminha na contramão das teorias pedagógicas formuladas nos últimos anos onde a avaliação pedagógica relevante não deve tomar como referência exames finais e testes padronizados, e sim, o processo que

considere a realidade da escola, dos professores e professoras e dos alunos e alunas.”

Esse modelo de educação pautado em rankings através de exames, onde são avaliadas competências e habilidades, revelam resultados inverídicos que mascaram a realidade e conduz a educação de modo geral para específicas intencionalidades neoliberais, que possuem as seguintes características citadas por Freitas (2018, p. 38-39):

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

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos reformuladores desta proposta que é criticada por Freitas (2018), pois esta já se fazia presente nas políticas públicas educacionais desenvolvida no período que o Ministério da Educação aceitava as contradições que se colocam na conquista de direitos para as populações mais pobres e ao tempo que favorecia o fortalecimento da elite empresarial capitalista brasileira.

Durante o processo de elaboração da BNCC, havia representantes de movimentos sociais progressistas ocupando fóruns, conselhos e instâncias decisórias, que se colocavam em contraposição às propostas de reforma curricular defendidas por setores empresariais. Contudo, apesar da presença de posições críticas representadas por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), essas vozes foram sistematicamente desconsideradas no debate oficial que conduziu à homologação da BNCC (Cury, 2018, p. 80–81).

No cenário atual, observa-se o avanço de discursos reacionários e obscurantistas, como o movimento “Escola sem Partido”, que passou a influenciar diretamente currículos, materiais didáticos e a prática docente. Essa iniciativa busca

restringir o campo de atuação do(a) professor(a), impondo uma concepção de ensino pautada pela suposta neutralidade ideológica, ao mesmo tempo em que promove uma cultura de medo e censura nas escolas. Projetos inspirados por esse movimento foram apresentados em diversas casas legislativas nos âmbitos municipal, estadual e federal, demonstrando seu enraizamento institucional e seu poder de mobilização social.

A concepção veiculada por esse movimento nega a dimensão formativa e crítica do currículo, defendendo um ensino técnico e “neutro”, reduzido à transmissão de competências e habilidades úteis. Essa visão desconsidera que todo conhecimento é historicamente situado, carregado de valores, símbolos e significados culturais. Como adverte Saviani (2011, p. 20), o processo educativo consiste em formar a humanidade em cada sujeito, por meio da mediação de conteúdos socialmente elaborados. Isso exige relações pedagógicas intencionais e historicamente determinadas, e não a falsa neutralidade que invisibiliza conflitos sociais.

Diante dessa breve reconstrução histórica, torna-se evidente que a BNCC é fruto de intensas disputas ideológicas sobre o sentido da educação e do currículo. Ao analisar documentos curriculares produzidos por estados de uma região brasileira, observa-se alta aderência aos princípios da BNCC, especialmente quanto à reprodução de seus fundamentos filosóficos, pedagógicos e sociais, confirmando sua subordinação à lógica das reformas neoliberais.

3.2 FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA BRINCADEIRAS E JOGOS E EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: INDICADORES DE REALIDADE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção do capítulo, inicia-se por trazer as restrições inerentes à relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da implementação das políticas educacionais sob o respaldo do neoliberalismo no Brasil. Isto porque precisamos compreender essa relação instituída em Documentos/Diretrizes Curriculares/Referenciais de Educação Física, produzidos e publicados pelas Secretarias de Educação dos nove estados da Região Nordeste do Brasil - 2018 a 2022.

Para explicar o que significa a intenção do interesse do neoliberalismo com o projeto de educação no Brasil, recorreremos ao pensamento de Chauí (2018, p. 18)

“Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das instituições e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços. Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional.”

Atentos para a questão da educação engendrada para atender a um processo neoliberal, fica evidente a ideia de como um currículo homogêneo e meramente prescritivo, reflete proposições de dimensões políticas, sociais e econômicas na constituição da orientação de apropriação de conhecimento na formação curricular de um país.

É a partir desses interesses, que destacamos os dados concretos que expressam os limites impostos à realidade da proposta de orientação para o ensino dos conteúdos brincadeiras e jogos, quando tratados em Documentos/Diretrizes Curriculares/Referenciais de Educação Física, produzidos e publicados pelas Secretarias de Educação dos nove estados da Região Nordeste do Brasil, em vistas ao período de 2018 a 2022.

Para tanto, retornemos ao que está exposto no caminho teórico-metodológico de investigação no 2º passo: Levantamento e análise do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para verificar como vem sendo orientado o ensino do conteúdo brincadeiras e jogos, a partir do componente curricular Educação Física para o Ensino Fundamental. Enfatizamos que este documento se encontra levantado e lançado no quadro 02 – Apêndice B.

Antes da análise desses dados, se faz necessário expor, para melhor compreensão, o que esse documento traz sobre a concepção de Educação Física e a concepção de brincadeiras e jogos como unidade temática no Ensino Fundamental.

Embora os elementos desse quadro estejam em uma sistematização extensa, assim optamos para não deixar o leitor sem uma dimensão da totalidade do processo de análise.

Quadro 07 – Concepção de Educação Física e concepção de brincadeiras e jogos da BNCC.

Concepção de Educação Física	Concepção de Brincadeiras e Jogos
<p>“A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas</p>	<p>“As brincadeiras e jogos são aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. É importante fazer uma distinção entre jogo como 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, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste</p>

<p>não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde” (Brasil, 2017, p. 211)</p>	<p>documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros” (Brasil, 2017, p. 212-213)</p>
---	---

Fonte: Extração de elementos do documento da BNCC pela própria pesquisadora.

No documento da BNCC a concepção de Educação Física para o Ensino Fundamental, apresenta-se como um campo de conhecimento que “aparentemente” transcende a mera reprodução de gestos motores. No entanto, ao analisar a concepção de fundamentos para o ensino de brincadeiras e jogos, é possível identificar alguns pontos de contradições, já referendados sob a ótica da base de fundamentos já expostos na introdução e no capítulo 2 deste relatório dissertativo.

Embora o texto da concepção de Educação Física reconheça a natureza cultural das práticas corporais, ele é omissivo em problematizar as relações de poder dessa cultura na sociedade capitalista, a partir da construção da subjetividade e o papel da escola e do professor na reprodução social que permeiam essas práticas, assim como, não problematizam as culturas que são valorizadas nesta sociedade e as que vêm sendo marginalizadas, assim como as que criticam as desigualdades sociais e de gênero, quando se manifestam nas práticas corporais.

Identificamos, ainda, que não há fundamentos que destaquem como as práticas corporais são moldadas pelas relações de poder ao longo da história e como estas se relacionam com processos de dominação e resistência dentro de um contexto de educação neoliberal. Para colaborar com essa discussão, recorreremos ao pensamento de Freitas (2018 *apud* Rodrigues, 2022, p. 07), que destaca:

“A educação é vista pelo neoliberalismo como produtora de detecção e supressão de erro, com a finalidade de manter a concorrência, nesse sentido o indivíduo passa a ser visto pelo seu empenho e o mesmo é medido e definido pelo seu status; assim, nessa visão de educação que envolve a meritocracia deprecia outras qualidades (autonomia e liberdade) dos envolvidos no processo educacional no chão da escola, onde o neoliberalismo despreza a função pública do professorado”

Em contraposição à concepção de Educação Física presente na BNCC — centrada na noção de “educação do movimento” —, destacamos a existência de uma abordagem teórico-metodológica alternativa: a “metodologia Crítico-Superadora”, que compreende o ensino da Educação Física como espaço para análise crítica das relações sociais e dos mecanismos de dominação presentes na cultura corporal. Essa perspectiva propõe uma ruptura com a neutralidade pedagógica e questiona a falsa autonomia dos sujeitos frente às práticas corporais, quando desconsideradas as determinações históricas, econômicas e culturais que as conformam.

Ainda no que se refere à concepção da área na BNCC, observa-se que o documento (Brasil, 2017, p. 2011) aponta para o papel da Educação Física na “(re)construção de conhecimentos que permitam ampliar a consciência a respeito de seus movimentos”. No entanto, essa formulação carece de explicitação pedagógica e epistemológica. O que se entende por “reconstruir conhecimentos”? A quais movimentos se refere o texto? Quais saberes estão em jogo? A ausência de respostas compromete o caráter formativo da proposta, reduzindo a complexidade da área a um enfoque descontextualizado e ambíguo.

Ao eleger o “movimento humano” como objeto central da Educação Física, a BNCC descola o conteúdo de seus fundamentos históricos e sociais. A referência às “práticas corporais” como eixo estruturante da área não é acompanhada de uma definição de projeto formativo, tampouco de uma explicação sobre o papel dessas práticas na construção da cultura. Além disso, a noção de movimento apresentada ignora os marcadores sociais de classe, gênero e raça, tratando o corpo de forma abstrata e universalizante — o que conflita com a realidade concreta de uma sociedade desigual e classista.

No que se refere especificamente às brincadeiras e aos jogos, a BNCC não apresenta um referencial teórico que permita compreendê-los em sua gênese e especificidade epistemológica. Essa lacuna teórica revela a fragilidade da proposta curricular, que trata ambos os conteúdos como se fossem atividades equivalentes,

sem considerar as distinções essenciais para a formação omnilateral. Como argumentado no Capítulo 2 desta dissertação, as brincadeiras e os jogos pertencem a campos distintos de estudos, com implicações formativas diversas no processo de desenvolvimento humano.

Ao estabelecer a unidade temática “brincadeiras e jogos” como uma categoria homogênea, o documento curricular não promove uma articulação significativa entre os conteúdos, limitando-se a tratá-los como práticas corporais genéricas. Essa abordagem impede que sejam reconhecidos como objetos de estudo com potencial formativo próprio, capazes de contribuir de maneira diferenciada para a construção da consciência crítica dos estudantes.

Acerca da possibilidade de tratar o jogo como conteúdo estruturado, o que não é evidenciado na BNCC, Nunes e Viotto Filho (2016, p. 19–20) sustentam que o jogo deve ser compreendido como objeto da cultura corporal essencial ao desenvolvimento humano, e não como instrumento para aplicação de competências e habilidades funcionais. Para os autores, o jogo foi historicamente elaborado como expressão simbólica de mediações sociais complexas, e sua simplificação como estratégia didática tecnicista contradiz os princípios de uma educação comprometida com a emancipação. E ainda, acrescentam que:

“na busca de uma compreensão histórico-cultural para o jogo, nos remetemos aos estudos realizados por Elkonin (1998) no sentido de entendermos todos os processos envolvidos nessa atividade, o seu papel para tal desenvolvimento e os diferentes conceitos construídos a partir do desenvolvimento histórico da humanidade”

Diante dessa análise crítica feita sobre a concepção de Educação Física e a concepção da unidade brincadeiras e jogos, avancemos com mais propriedade para analisarmos outro ponto importante instituído pelo documento da BNCC para a Educação Física que diz respeito ao ensino por competências e habilidades.

Na Base Nacional Comum Curricular estão descritas as seguintes competências estabelecidas para a Educação Física no Ensino Fundamental:

Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. 3. Refletir, criticamente,

sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Brasil, 2017, p. 221). (Grifos nossos)

Nesta proposta está definida uma dada orientação atrelada a competências, que não tem significado para os(as) professores(as) desenvolverem processos de ensino e aprendizagem, conforme destacamos nos grifos, acima, por não definir objetividade pedagógica; nesta proposta de orientação de formação por competências, voltada para orientar o ensino de Educação Física, podemos identificar, também, que esta não elege conteúdos, que possam ser da área curricular de Educação Física no âmbito da escola; o que vemos, são termos abstratos, vazios de orientações concretas, que possam contribuir para orientar currículos escolares, mesmo em meio a muitas contradições.

Portanto, esta proposta de concepção de ensino pautada em competência não atende a um processo que contribua para o desenvolvimento da consciência objetiva para leitura da realidade das crianças. Segundo Elkonin, Davidov Repkin, citados por Puentes, Cardoso e Amorim (2021, p. 59):

“As bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos alunos de menos idade, durante a assimilação dos conhecimentos e modos de ação do processo da atividade de estudo. Os resultados validam a importância da atividade de estudo, na idade escolar inicial, para o desenvolvimento psíquico do sujeito”

Ratificamos a crítica à proposta de ensino fundamentada em competências a serem adquiridas, pois essa abordagem não mobiliza adequadamente os processos intelectuais e cognitivos necessários à formação integral dos estudantes. Na área curricular da Educação Física, tal concepção esvazia o potencial formativo dos

conteúdos, ao submeter o ensino à lógica da funcionalidade e da mensuração, em detrimento de aprendizagens significativas e historicamente mediadas.

Destacamos ainda que o domínio do conhecimento não se constitui a partir de competências isoladas, nem de procedimentos técnicos sobre movimentos corporais, como sugere a BNCC na abordagem de brincadeiras e jogos. Ao contrário, é por meio de unidades de estudo fundamentadas na gênese dos conteúdos que se torna possível formar modos generalizados de ação, baseados na apropriação de conceitos científicos vinculados à cultura corporal, historicamente desenvolvida pela humanidade.

O ensino de cada conteúdo, quando intencionalmente planejado pelos(as) professores(as), parte de um projeto pedagógico objetivado, capaz de gerar motivação autêntica e interesse pelo autodesenvolvimento. Essa motivação decorre da assimilação de conhecimentos organizados, e não da imposição de competências pré-estabelecidas. Portanto, reafirmamos: a formação humana não pode se orientar pela lógica da aquisição de competências, mas sim pelo processo de apropriação crítica do saber.

O desenvolvimento infantil ocorre por meio da assimilação de ações objetivas que surgem nas interações com os adultos, seja nas brincadeiras ou em situações práticas e problematizadoras, muitas vezes mediadas por jogos. Essas ações estão associadas a processos comunicativos e simbólicos que refletem a realidade social. Assim, o conhecimento não se constrói espontaneamente, mas sim por meio da relação ativa com o mundo concreto e suas mediações culturais e históricas.

Sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, a orientação do ensino por competências não contribui para o desenvolvimento integral das crianças do ensino fundamental. Isso porque o desenvolvimento psíquico ocorre pela assimilação progressiva de conteúdos específicos, e não por habilidades fragmentadas. Segundo Elkonin (apud Puentes, Cardoso e Amorim, 2021, p. 47), esse processo é determinado por dois fatores: “primeiro, pelo conteúdo do material a ser assimilado; segundo, pelo tipo de atividade em que se realiza essa assimilação.”

Quando os conteúdos são organizados sob a forma de atividades de estudo, os(as) estudantes assimilam modos objetivos de ação, desenvolvendo competências cognitivas e sociais de forma interdependente. Essa estrutura pedagógica se baseia na articulação entre teoria e prática, formando unidades de conhecimento que não podem ser fragmentadas ou subordinadas a critérios instrumentais, como os impostos

pelas competências. O ensino deve, portanto, promover o domínio de saberes organizados em torno de atividades teóricas e práticas, e não se limitar à operacionalização de comportamentos desejáveis.

Para que possa ocorrer a assimilação de conhecimento, o processo de orientação da atividade de estudo, precisa ser gerado, segundo Elkonin (apud Puentes, Cardoso e Amorim (2021, p. 155) por:

1) Tarefa de estudo, que pelo seu conteúdo, consiste no modo de ação a assimilar; 2) as ações de estudo, cujo resultado é a formação do modo de ação a assimilar e a execução primária no modelo didático; 3) a ação de controle, que consiste na comparação da ação executada com o modelo; 4) a ação de avaliação do grau de cognição das alterações que aconteceram no próprio sujeito. Entretanto, ela se torna completa numa determinada etapa na sua formação [...], que depende do conteúdo particular do material a ser assimilado e da organização do processo de estudo.

A indicação da BNCC em orientar o trabalho pedagógico com a referência de objetivações de aprendizagens por competências, demonstra uma retomada da formação focada na eficiência do ensino, enquanto uma proposta que marca uma vertente tecnocrática da educação.

A temática da unidade "brincadeiras e jogos" tem como objeto de estudo as atividades lúdicas, voluntárias e contextualizadas, que se desenvolvem em espaços e tempos específicos. Essas atividades são marcadas pela criação e adaptação de normas, pela aceitação mútua das regras estabelecidas pelo interesse das relações construídas pelo grupo e pela valorização do ato de brincar em si, como experiência prazerosa, que relaciona a criança com o meio que está em seu entorno.

Na proposta a temática da unidade "Brincadeiras e Jogos", o texto da BNCC está posto que:

A unidade temática brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2017, p. 212)

Neste texto é notória a contradição, quando é destacado que os jogos são mutáveis em tempo e territórios, mas são pertinentes em obediência às regras; nessa

proposta dá-se ênfase a formação do caráter humano, priorizando a obediência de regras e respeito à hierarquia do grupo social na atividade que se apresenta nas relações humanas.

Analisando os documentos de Diretrizes/Referenciais Curriculares dos estados da região Nordeste, preservaram tanto a unidade temática, quanto os objetos de conhecimento na íntegra.

Das nove propostas, sete estados (Alagoas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) se propuseram a acrescentar a especificação pedagógica para o ensino de cada objeto de conhecimento como está exposto no Quadro 7 (Apêndice D) e dois estados (Bahia e Pernambuco) nada acrescentaram em seus documentos. Para estabelecer esclarecimento, expomos aqui o recorte do quadro que traz esses objetos de conhecimento.

Quadro 08 – Sistematização do objeto de conhecimento, segundo o documento da BNCC.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO	6º E 7º ANOS
BRINCADEIRAS E JOGOS	“Brincadeira e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.”	“Brincadeiras e jogos do Brasil e do Mundo” “Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana”	“Jogos eletrônicos”

Fonte: Dados extraídos do documento da BNCC pela pesquisadora (Brasil, 2017, p.225-231)

Antecedendo ao quadro acima, está posto a seguinte explicação:

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes (Brasil, 2017, p. 222).

Esse texto não promove orientação de processos pedagógicos, que possam contribuir para o ensino de conteúdos que estejam relacionados a unidade temática proposta – brincadeiras e jogos; há uma série de orientações difusas, abstratas e não correlacionadas com a cultura corporal.

Para estabelecer um processo de análise da BNCC, enquanto uma política educacional para os estados brasileiros, a seguir expomos uma análise dos indicadores curriculares para o ensino da unidade temática brincadeiras e jogos, em vistas ao conjunto dos documentos de Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física, que vêm sendo propostas pelos estados da região Nordeste, a partir da BNCC – 2018 A 2022.

3.3 FUNDAMENTOS DO CONJUNTO DAS DIRETRIZES/REFERENCIAIS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO NORDESTE A PARTIR DA BNCC: ANÁLISE DA REALIDADE, LIMITES E CONTRADIÇÕES DA ORIENTAÇÃO PARA O ENSINO DA UNIDADE TEMÁTICA BRINCADEIRAS E JOGOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, destacamos dados obtidos a partir da análise das Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física, propostas pelos estados da região Nordeste a partir da BNCC – 2018 a 2022, cujas bases de elaboração, encontram-se detalhados nos quadros: 03 (Apêndice C) e quadro 07 (Apêndice D).

As fontes de pesquisa, identificadas nesta etapa, fornecem subsídios para a compreensão do contexto atual, quanto a proposta de ensino das brincadeiras e jogos no ensino fundamental, considerando cada unidade federativa da região Nordeste do Brasil.

No processo de elaboração das Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física, enquanto documentos estaduais, encontra-se registrado a participação de órgãos governamentais federais tais como: CONSED - Conselho Nacional de Secretário de Educação, a UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação, juntamente com as Secretarias de Educação de cada estado, assim como foi identificado o registro, em alguns documentos, da participação de Conselhos Estaduais de Educação.

Expomos de forma sistemática, o que está posto nos documentos curriculares em relação a unidade temática brincadeiras e jogos, a partir de documentos de

orientação dos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Nesse processo de investigação, identificamos que os estados da região Nordeste utilizaram diferentes denominações para esse documento tais como: Referencial Curricular, Documento Referencial, Proposta Curricular, Currículo e Documento Curricular. Utilizaremos no decorrer desta seção a denominação “documento curricular” para nos referir a produção de cada estado.

A BNCC estabelece dez competências gerais para todos os estudantes brasileiros, além de competências específicas para cada área do conhecimento. Neste estudo, destacamos as dez competências específicas para a Educação Física, as quais estão detalhadas no quadro 3 (Apêndice C).

No conjunto dos documentos curriculares estaduais da região Nordeste, identificamos que há uma convergência de orientação que enfatiza a importância do desenvolvimento das dez competências específicas da Educação Física, conforme preconizado pela BNCC.

Essa convergência indica que os estados acataram a proposta de formação pautada no desenvolvimento de habilidades e competências específicas para a área sem restrições. A análise dos documentos revelou forte interesse da política, que orienta o ensino e aprendizagem em promover nas crianças, a aquisição de capacidades motoras, cognitivas e socioemocionais conforme os trechos extraídos de cada estado, que passamos a expor, mas situadas em processos que desenvolvam competências e habilidades.

Quadro 09 – Elementos em destaque para análise da fundamentação das Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física nos estados da Região Nordeste a partir da BNCC – 2018 a 2022.

Estado	Elementos da fundamentação geral
Alagoas	“[...] No Referencial Curricular de Alagoas a Educação Física é trabalhada em blocos conforme a BNCC, tendo o seu detalhamento por ano a ser realizado de acordo com o nível da turma a ser trabalhada, contemplando o desenvolvimento das competências e habilidades propostas para esse componente curricular. Esse detalhamento será realizado de forma gradativa, valorizando as experiências anteriores e preparando para as vivências futuras.” (p. 378– 379)
Bahia	“[...] considerados para toda a Educação Básica, por apresentarem uma fundamentação conceitual e legal que sustenta a política educacional, preparando o “terreno” para a compreensão da dimensão sociocognitiva das competências e habilidades , na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.” (p. 15)

Ceará	“[...] Propõe que, para este novo cenário mundial, sejam formadas pessoas que, mais do que acúmulo de informações, desenvolvam competências e habilidades que as tornem criativas, analítico-críticas, participativas, abertas ao novo [...]” (p. 18)
Maranhão	“[...] Essas competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ser atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes , dando-lhes condições de atuar na vida compreendendo os fenômenos sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação. Para isso, a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências , para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes.” (p. 15)
Paraíba	“Este documento, portanto, apresenta os princípios orientadores do currículo redes e sistemas públicos e privados, capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios educacionais, sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. ” (p. 73)
Pernambuco	“[...] O processo de ensino e aprendizagem passou a exigir das práticas pedagógicas a organização de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades , novas formas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a formação dos sujeitos numa perspectiva integral, dinâmica e contemporânea.” (p. 23)
Piauí	“Considerando as dinâmicas do mundo globalizado, compreendidas, dentre outras, pelo avanço tecnológico e as novas exigências do mercado de trabalho, o que tem impactado as relações interpessoais, a percepção e o cuidado sobre si mesmo e o outro, faz-se necessário que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolva competências e habilidades primordiais à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. ” (p. 08)
Rio Grande do Norte	“Essas competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ser atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, dando-lhes condições de atuar na vida compreendendo os fenômenos sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação. Para isso, a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes.” (p. 15)
Sergipe	“A proposta curricular sugere, no âmbito escolar, o uso de ações pedagógicas integradoras e diversificadas que permitam ao estudante desenvolver suas competências, no processo educativo, focadas em aprendizagens sintonizadas com suas necessidades, possibilidades, interesses, e com os desafios da sociedade contemporânea. A aprendizagem perpassa pela coparticipação do estudante na construção do conhecimento. Em relação ao professor, sua atuação se objetiva à mediação, agindo como facilitador dessa prática.” (p. 107)

Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora da dissertação.

Analisando estes textos extraídos dos documentos estaduais, que atrelam em suas orientações as competências estabelecidas no documento original da BNCC para o ensino da Educação Física no ensino fundamental, é notório que o objetivo principal dessas competências é promover uma formação de crianças, que quando adultas estejam adaptadas às demandas de um mercado de trabalho, cada vez mais dinâmico e complexo, caracterizado por reformas estruturais que reconfiguram as relações de trabalho direcionado a um modelo econômico centrado no lucro.

Novas propostas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a “formação dos sujeitos numa perspectiva integral, dinâmica e

contemporânea” como está explícito no documento do Maranhão (p. 15) e não ocorre a partir do “propósito de práticas pedagógicas a organização de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades” como vem sendo apontado pelo documento de Pernambuco (p. 23).

Há explicações sobre o interesse dessa formação promovidas por competência e habilidades, que (Chauí 2018, p. 374) ressalta, quando explica que:

[...] toda esta trama voltada para inserção da educação pública ao livre mercado com “objetivos, processos, tempos, e formas de controle definidos”, permite que um dos objetivos centrais do neoliberalismo seja atingido, o controle do processo educacional dos jovens. Portanto, instalam-se pressupostos de seu pensamento hegemônico que sustentam a atual gestão do Estado brasileiro [...].

Diante do exposto percebemos que os documentos estaduais de Educação Física, ao priorizarem a formação de habilidades e competências, se alinham aos interesses de demandas do mercado de trabalho, que podem ser vistas como um instrumento de reprodução das relações sociais da produção capitalista. Esta proposta, ao submeter a Educação Física aos interesses da classe dominante, impossibilita que a formação dos estudantes seja uma formação *omnilateral*.

No que se refere à unidade temática brincadeiras e jogos, citamos os estados que produziram e os que não produziram determinadas especificações pedagógicas para o ensino desta unidade temática.

A seguir, destacamos em quadros, para facilitar o processo de análise, as especificações de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado de Alagoas, considerando 1º. e 2º. ano por estados da região Nordeste, extraídas do Quadro 5 (Apêndice D):

Quadro 10 – Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado de Alagoas, considerando 1º. ao 7º ano.

Propostas para o ensino nas aulas de Educação Física
<p>“Na construção do currículo/plano de aula, pode-se partir das características locais, estipulando experiências de brincadeiras e jogos da cultura popular Alagoana e que fazem parte do contexto comunitário e regional, propondo experiências positivas aos estudantes. Uma possibilidade de organização da habilidade por anos seguindo um critério de complexidade pode ser por meio das habilidades motoras — das mais simples, como correr, saltar, rolar, chutar, arremessar, para as mais complexas, como correr e quicar a bola, arremessar ou chutar uma bola a um alvo específico. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF01HI05), de História; e (EF01GE02), de Geografia, voltadas à identificação de semelhanças e diferenças de jogos e</p>

brincadeiras de diferentes tempos e lugares.” (p. 385) “As experiências dos estudantes sobre as brincadeiras e jogos que praticam e observam outros praticando no seu dia a dia podem servir de ponto de partida para o **desenvolvimento da habilidade**. A partir desses relatos, pode-se pesquisar as origens dessas práticas, como esses jogos chegaram até eles e a sua importância para a preservação da cultura, como brincadeiras que imitam ações dos adultos, por exemplo, brincar de cozinhar ou brincar de dirigir carrinhos. Além disso, pode-se identificar quais agentes da comunidade (em associações, idosos, pessoas do convívio do estudante, universidades) são fontes para o resgate dos jogos e brincadeiras locais e regionais.” (p. 385) “É possível contextualizar e **aprofundar esta habilidade** propondo a análise das características das brincadeiras e jogos praticados em Alagoas no contexto comunitário e regional, como número de participantes, materiais, regras, espaços, exigências físicas ou **habilidades motoras** necessárias para a sua prática. Um exemplo é a modificação ou adaptação de regras às características dos estudantes, tornando-as **mais flexíveis**, ou às características do espaço, como em um jogo de futebol realizado em locais pequenos, onde se elimina as laterais do campo. Em muitos casos, os estudantes já realizam essas adaptações nos locais onde moram. Pode-se solicitar que compartilhem essas experiências com os colegas para auxiliar na solução dos desafios identificados por eles.” (p. 385) “É interessante desenvolver aprendizagens sobre a relação entre o ser humano e o ambiente físico. A todo momento, realizamos movimentos em diferentes ambientes físicos, aos quais **podemos nos adaptar** e transformar de acordo com nossa necessidade. À medida que os estudantes propõem alternativas para práticas em outros ambientes, devem pensar em adaptações e transformações possíveis, respeitando a si e ao ambiente no qual se encontram. Outra possível interação com outras disciplinas refere-se às produções de textos (orais, escritos e audiovisuais), que relacionam a **habilidade** à Língua Portuguesa, nos eixos produção de textos e oralidade, e ao uso de tecnologias.” (p. 385) (3º ao 5º ano) “Na elaboração do currículo, é adequado que se estabeleça relações com outros componentes, por meio de experiências de leituras que deem suporte para aprendizagens sobre como o povoamento e a formação das culturas das diversas regiões de Alagoas e do país que influenciaram as práticas dos jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana. É interessante que os estudantes sejam apresentados a conceitos sobre patrimônio cultural para que reconheçam e valorizem as aprendizagens sobre os jogos e brincadeiras que não fazem parte do seu cotidiano. Possibilidade de organização da **habilidade** por anos: a) Jogos e brincadeiras com regras e exigências motoras mais simples para as mais complexas; b) Aprofundamento na aprendizagem sobre a cultura na qual as brincadeiras e jogos se originaram; c) Identificação de jogos e brincadeiras que se manifestam de modo semelhante na maneira de jogar em diferentes locais, mas que possuem nomes e movimentos adaptados à cultura local. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF15AR24), da Arte; e (EF04LP12) e (EF04LP13), da Língua Portuguesa.” (p. 389) “É importante que os estudantes possam reconhecer que os aspectos de segurança para realização das brincadeiras e dos jogos populares em Alagoas e no Brasil, incluem as aprendizagens sobre as **habilidades motoras**, capacidades físicas e as estruturas corporais e a partir daí, proponham estratégias para a prática segura de todos.” (p. 389) “É possível propor situações de aprendizagem que permitam o aprofundamento na compreensão da identidade cultural dos povos e, em particular, daqueles que constituíram o povo alagoano e brasileiro. É interessante que os estudantes sejam apresentados a conceitos sobre patrimônio cultural para que possam valorizar aprendizagens sobre os jogos e brincadeiras que não fazem parte do seu cotidiano e descrever sobre a sua importância para a preservação das culturas. Conhecer os jogos e brincadeiras praticados pelos povos indígenas alagoanos. (Aconã, Karapotó, Kariri-Xocó, Karuazu, Katokinn, Jeripancó, Kalankó, Koiupanká Tingui-botó, Wassu-cocal, Xukuru-Kariri), ou seja, quais práticas eram utilizadas pelos povos que habitavam originalmente nosso estado e quais práticas foram trazidas pelos povos que migraram para essa região. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF35LP20), (EF03LP22), (EF03LP25), (EF03LP26), da Língua Portuguesa; e (EF15AR26), da Arte, voltadas à descrição e comunicação de informações por múltiplas linguagens (escrita, audiovisual, oral, artística).” (p. 389) “Esta **habilidade** pode ser aprofundada partindo da relação entre o ser humano e o ambiente físico. A todo momento, realizamos movimentos em diferentes ambientes físicos. Nessa interação, podemos nos adaptar, transformar ou controlar o ambiente de acordo com nossa necessidade. O currículo local pode propor ações que unam a escola a outras entidades do poder público para incorporar ações que possibilitem a observação e análise dos espaços públicos e o diálogo sobre possíveis intervenções para melhor aproveitamento desses espaços. Uma possibilidade de **organização da habilidade por anos segundo um critério de complexidade** pode inicialmente propor que os estudantes analisem e proponham intervenções em locais disponíveis próximos à escola, o que lhes dará informações e suporte sobre como agir, por exemplo, nas relações com o poder público, na análise dos espaços, na confecção de materiais ou adaptação daqueles disponíveis.” (p. 389) (6º e 7º anos) “Aplicar e analisar os jogos de cunho

educativo, priorizando os que promovem o movimento, buscando o conhecimento prévio dos estudantes, mapeando os jogos mais vivenciados por eles, realizando junto aos mesmos um olhar criativo e crítico. É importante organizar práticas significativas e reflexivas acerca dos jogos eletrônicos, de modo que os estudantes reconheçam seus sentidos e potenciais riscos para um estilo de vida ativo, crítico e tolerante. Nesse processo, pode-se propor que os estudantes compartilhem sobre os jogos eletrônicos que conhecem e praticam e quais as sensações ao praticá-los. **A interdisciplinaridade pode ser oportunizada através das habilidades** (EF69LP06), (EF67LP11) e (EF67LP12), da Língua Portuguesa, no que se refere à experimentação, observação, produção e crítica dos jogos eletrônicos.” (p. 392) “Conhecer, compreender, aplicar e analisar, os benefícios trazidos pelos jogos eletrônicos (relacionados às atividades mental, cognitiva e emocional), como também verificando as possibilidades e limites frente a vivência corporal de cada praticante. Possibilidades de trabalho interdisciplinar (EF67LP06), (EF67LP11), (EF67LP12), da Língua Portuguesa, no que se refere à experimentação, observação, produção e crítica dos jogos eletrônicos.” (p. 392)

Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora da dissertação. (Grifos nossos)

Em tratar a especificação do objeto de conhecimento – brincadeiras e jogos -, o documento do estado de Alagoas apresenta uma proposta, que articula as brincadeiras e jogos com outras disciplinas do currículo, propondo a interdisciplinaridade em diferentes áreas de conhecimento. Propõe um resgate histórico dos jogos contextualizando sua prática com atividades da vida cotidiana e modificação e adaptação de regras que possam se aproximar da realidade dos alunos, mas todos os processos focados no desenvolvimento de habilidades, conforme parte textuais grifadas, a partir de nossa análise.

Embora a proposta apresente uma conexão com as disciplinas da área de linguagem reforçando a oralidade, a leitura e a produção textual envolvendo jogos, artes e cultura de modo geral, e enfatiza a aprendizagem do patrimônio cultural, a compreensão da identidade cultural dos povos indígenas em especial do território alagoano. Valoriza também a relação entre o ser humano e o meio físico, questão a ser considerada é que não há um enfoque que esteja voltado ao desenvolvimento do ser em relação a realidade; a proposta se coloca num elevado patamar de palavras abstração, que não dão um real sentido ao processo de ensino e aprendizagem das brincadeiras e jogos.

Reiteramos que não foram encontradas especificações pedagógicas dos objetos de conhecimento no documento do estado da **Bahia** e do estado de **Pernambuco**.

Quadro 11 – Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado de Ceará, considerando 1º. e 2º Ano.

“Brincadeiras e jogos presentes no contexto local e regional: psicomotores, sensoriais, de raciocínio, simbólicos, de construção, deslocamento, competitivo, cooperativo, de mesa, tradicionais, rítmicos, dramáticos, pedagógico, entre outros. Brincadeiras e jogos presentes no folclore cearense e nordestino.” (p. 331) “Ampliação das expressões, por meio de múltiplas linguagens, de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente e sua importância para sua cultura de origem.” (331) “Estratégias para solução de desafios nas brincadeiras e jogos populares. Origem, materiais, espaços e regras de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente.” (p. 331) “Construção e adaptação de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente e sua aplicação em outros momentos/espaços.” (p. 331) (3º ao 5º ano) “Brincadeiras e jogos populares das demais regiões do país (Norte, Centro-Oeste, Sul e Sudeste) e do mundo, com ênfase naquelas cujas origens compõem a cultura brasileira. Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena não contempladas nas brincadeiras e jogos populares regionais.” (p. 334) “Identificação de elementos que ofereçam riscos ou incitem violência nas atividades já desenvolvidas. Adaptação de regras, espaços e materiais para minimizar estes riscos/violência sem descaracterizar a essência das brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente.” (p. 334) (6º e 7º anos) “Jogos eletrônicos individuais e de interação coletiva com ênfase nos que envolvam o corpo em movimento. Jogos motores que agreguem aparelhos eletrônicos.” (p. 336) “Caracterização de diferentes tipos de jogos eletrônicos, seus avanços tecnológicos e as respectivas exigências corporais. Influência dos jogos eletrônicos no sedentarismo, relação com consumo e mídia e dependência tecnológica.” (p. 336)

Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora da dissertação. (Grifos nossos)

Na análise do documento do estado do Ceará as especificações pedagógicas estão descritas de forma mais sucintas e estabelece a organização por grupo de anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

Nesta proposta não há identificação de orientações de ensino por competências e habilidades. Não está proposta o que pode ser referendado no conteúdo brincadeiras e jogos, embora, como já tratado anteriormente no capítulo 2 deste relatório dissertativo, há distinções a serem consideradas para atender ao processo de desenvolvimento das crianças.

A especificação do estado do Ceará aponta a indicação de várias proposições de jogos sem descrevê-los; faz uma referência ao folclore cearense e nordestino, enfatiza as brincadeiras e jogos em todas as regiões do Brasil, sem propor desenvolvimento de habilidades e competência, o que amplia as possibilidades de ensino no campo da formação humana. Levanta uma crítica, uma crítica pela ausência de orientações de brincadeiras e jogos de origem africana e indígena, que não vem sendo considerado em todo território nacional e aponta os jogos eletrônicos e seus avanços tecnológicos, assim como destaca o sedentarismo, como um fator a ser considerado como temática para as aulas de educação Física para o Ensino Fundamental.

A seguir, expomos as especificações do documento do estado do Maranhão, as quais trazem sugestões de atividades didáticas e estimulam a utilização de

atividades adaptadas para alunos portadores de necessidades especiais, enquanto um diferencial que amplia as possibilidades de inclusão.

Quadro 12 – Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado de Maranhão, considerando 1º. e 2º. ano do Ensino Fundamental.

Propostas para o ensino nas aulas de Educação Física
<p>“Sugere-se que o professor faça uso de adaptações de regras, criando e recriando com uso de espaços e materiais disponíveis, tornando essa unidade lúdica e criativa. Sugere-se que o professor trabalhe com brincadeiras e jogos presentes nos contextos local e regional: de imitação e mímica, em roda, de faz de conta, sensoriais, de perseguição e cantados. Brincadeiras e jogos presentes no folclore maranhense e nordestino e brinquedos populares. Trabalhar com jogos de memória e de coordenação motora fina. Sugere-se trabalhar com a expressão por meio de múltiplas linguagens através de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente e suas culturas de origem. O professor poderá propor jogos de dominó e dama, dentre outros de salão ou tabuleiro. Sugerem-se estratégias, tais como: pesquisas individuais e/ou coletivas para soluções de desafios nas brincadeiras e jogos populares. Por meio das pesquisas, trabalhar a origem e regras de brincadeiras e jogos. Sugerem-se a experimentação, adaptação e recriação desses jogos à realidade local e trabalhar com materiais pedagógicos e/ou alternativos, bem como espaços físicos necessários para a construção e adaptação de brincadeiras e jogos. Sugerem-se pesquisas de brincadeiras e jogos populares das demais regiões do país (Norte, Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste) e do mundo, bem como brincadeiras e jogos de matriz africana e indígenas contempladas nas brincadeiras e nos jogos populares regionais. É oportuno que o professor identifique e intervenha quanto aos elementos que oferecem risco ou incitem violência nas atividades já desenvolvidas, minimizando estes riscos/violência sem descaracterizar a essência das brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente. Oportunizar brincadeiras e jogos adaptados conforme a deficiência, proporcionando aos estudantes a participação de todos os alunos experimentando a deficiência de colegas, mas os alunos precisam explorar ao máximo suas capacidades de aprendizagem e não as limita.” (p. 263) (3º ao 5º ano)</p> <p>“Sugere-se um estudo a partir da origem, materiais, espaços e regras de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente. Enfatizar por meio das ações metodológicas as adaptações necessárias aos alunos com deficiência.” (p. 265) (6º e 7º anos)</p> <p>“Sugere-se uma necessária adaptação à sua realidade para a implementação dos jogos eletrônicos para os alunos, propiciando a contextualização do jogo. Fazer uma pesquisa informal, uma sondagem para verificar o conhecimento da turma sobre o tema a ser apresentado. O professor deverá conhecer e reforçar situações em que o excesso de tempo jogando se torna prejudicial à saúde das pessoas. Sugere-se proporcionar vivência de algumas possibilidades de jogos eletrônicos. Sugere-se a permanência dos objetos de conhecimento, brincadeira e jogos de (matriz indígena e africana) no 6º e 7º ano, por conta da sua forte influência local e da grande representatividade dessas duas populações no território maranhense.” (p. 267)</p>

Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora da dissertação. (Grifos nossos)

No documento do território maranhense, há ênfase ao ensino de brincadeiras e jogos, que sejam realizados de forma lúdica e criativa através de mímicas e faz de conta. Enfatiza o folclore maranhense nordestino além de trabalhar o jogo e as brincadeiras com múltiplas linguagens. Sugere os jogos de tabuleiro e de salão e estratégias didáticas com utilização de materiais alternativos. Propõe os jogos adaptados para propor a inclusão de todos os alunos e a utilização de estratégias para reconhecer a representatividade da população maranhense.

Nesta proposta não foi destacado o processo de ensino e aprendizagem pautado em competências e habilidades, o que amplia a orientação para o currículo, dando ênfase numa abordagem que favorece ao desenvolvimento humano, mas sem definir a abordagem do objeto. Esse processo impossibilita estabelecer objetividade à formação humana, partindo de estudos da área de Educação Física.

A seguir, destacamos que especificações de orientações pedagógicas descritas no documento do estado da Paraíba para a unidade temática jogos e brincadeiras no ensino fundamental.

Quadro 13 – Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado de Paraíba, considerando 1º. e 7º. ano do Ensino Fundamental.

Propostas para o ensino nas aulas de Educação Física
<p>“Experimentar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, identificando, inclusive, os locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática dessas atividades.” (p. 174) (3º ao 5º ano) “Experimentar diferentes brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, bem como de matriz indígena e africana, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças individuais, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, produzindo alternativas para preservar tais práticas, reconhecendo a importância desse patrimônio lúdico e a singularidade das experiências das brincadeiras. (p. 177) (6º e 7º anos) ” “Experimentar diferentes brincadeiras e jogos, com ênfase nos jogos eletrônicos, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças individuais e coletivas, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, reconhecendo a importância e a singularidade das experiências.” (p. 180)</p>

Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora da dissertação. (Grifos nossos)

Analisando essas especificações de orientação para o ensino, concluímos que essa proposta pedagógica está focada em tratar a unidade temática brincadeiras e jogos para resolver desafios, trabalhar as diferenças e reconhecer os sentidos e significados das práticas corporais preservando a cultura corporal.

A seguir, destacamos que especificações de orientações pedagógicas descritas no documento do estado do Piauí para a unidade temática jogos e brincadeiras no ensino fundamental.

Quadro 14 – Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado de Piauí, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental.

Propostas para o ensino nas aulas de Educação Física

“Brincadeiras populares que possibilitem a construção de regras de convivência em grupo, uso de materiais e espaços compartilhados, brinquedos cantados. Ex.: amarelinha, corrida dos números e letras, brincadeiras com cordas, duro-mole, coelho sai da toca, cabo de guerra, esconde-esconde, fui à Espanha, lagarta pintada.” (p. 134) “Jogos de regras que possibilitem a construção de regras de convivência em grupo, uso de materiais e espaços compartilhados. Ex.: boliche, pula corda e variações, corrida de estafetas.” (p. 134) “Jogos cooperativos: jogos com bola, objetos de amarrar e encaixar, cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem. Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação. Reflexões sobre regras, normas de convivência (temas transversais, ética, pluralidade cultural e cidadania)”. (p.143) (3º ao 5º ano) “Brinquedos cantados: das tradições indígena e africana; – Jogos em equipe que impliquem as práticas de correr, saltar e arremessar/ lançar; – Jogos (construção de regras e uso). • Brincadeiras de rua. • Jogos com ações básicas de locomoção, manipulação e estabilização:– correr, – saltar, – saltitar, – arremessar, – passar, – receber, – rebater, – amortecer, – rolar, – girar, – apoios invertidos. • Jogos que envolvam:– lateralidade e direcionalidade, – coordenação viso-motora, – atenção, – ritmo, – movimentos amplos, – coordenação bimanual. • Jogos e brincadeiras com vivência de prática que favoreçam a autonomia:– Para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, distinguindo situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais ao desenvolvimento físico.” (p.147) (6º e 7º anos) “Jogos eletrônicos, História dos jogos eletrônicos e sua evolução, Aplicação dos jogos eletrônicos no contexto escolar Jogos cooperativos, Jogos cooperativos com ênfase na cooperação, Jogos competitivos motores e de raciocínio, Jogos eletrônico com ênfase na competição e raciocínio lógico.” (p.152)

Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora da dissertação. (Grifos nossos)

O documento do estado do Piauí traz sugestões de brincadeiras infantis que possibilitem a criação de relações sociais de convivência, elenca uma série de movimentos corporais que o jogo pode possibilitar, propõe visitar as brincadeiras de rua e dá ênfase aos jogos de raciocínio e competitivos.

Nesta proposta, há um entrelaçamento de unidade entre brincadeiras e jogos, cujas especificidades para o desenvolvimento humana, não é identificado como necessário para atender ao processo pedagógico da escolarização.

Avançamos em expor mais uma proposta desse percurso, onde analisamos as especificações de orientações pedagógicas do documento do estado do Rio Grande do Norte.

Quadro 15 – Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado do Rio Grande do Norte, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental.

Propostas para o ensino nas aulas de Educação Física
<p>“Vivências de jogos e brincadeiras populares e brinquedos cantados da cultura local e regional. • Apresentação de proposta aos estudantes e mapeamento das brincadeiras e dos jogos da cultura familiar e comunitária. Envolver as famílias e a comunidade escolar nesse mapeamento. • Elaboração de uma lista com o repertório de brincadeiras e jogos, enfatizando os movimentos (gestos) presentes em cada prática. • Seleção coletiva de brincadeiras e jogos que serão estudados durante as aulas. • Estimulação de vivência e experimentação de brincadeiras e jogos diversificados nas habilidades motoras de locomoção, manipulação e estabilização. • Propor aos estudantes que desenhem a brincadeira ou o jogo de que mais gostaram, sugerindo que expressem os movimentos mais praticados na atividade escolhida.” (p. 640) • “Propor aos estudantes vivências de brincadeiras e jogos que se aproximam do atletismo, um esporte de marca, como apostar corrida, corrida com</p>

obstáculos, salto em distância, arremesso ao alvo etc. • Propor aos estudantes vivências de brincadeiras e jogos que se aproximam da ginástica geral, como parada de mãos, estrelinha, virar cambalhota, aviãozinho etc. • Organização de um festival com as brincadeiras e jogos preferidos das turmas, envolvendo os familiares e a comunidade escolar. • Organização de uma exposição com os desenhos elaborados pelos estudantes/ turmas e com o registro das características das brincadeiras e jogos que fazem parte da cultura familiar e comunitária e exploram os movimentos de locomoção, manipulação e estabilização. • Mediação de roda de conversa para recuperar as aprendizagens construídas: Quantas e quais são as brincadeiras e jogos foram estudados? “(p. 640) (3º ao 5º ano) • “Pesquisa em livros, revistas, internet e outras fontes sobre as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana. • Apreciação de vídeos e documentários sobre as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana. • Vivências dos diversos jogos e brincadeiras encontradas pelas pesquisas realizadas. • Construção de jogos com base na cultura indígena e africana. • Exposição de trabalhos tratando a cultura de brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. • Reconstrução dos jogos e das brincadeiras típicas da região onde está inserida a escola. • Visita ao Museu do Brinquedo Popular, do Instituto Federal Rio Grande do Norte (IFRN), ou a locais da região que divulguem a cultura infantil, como o boneco em Pureza. • Visita aos grupos de idosos da cidade para verificar como brincam. • Confeção de brinquedos populares com materiais reutilizáveis – pião, pipa, vaivém, bibolquê, entre outros. • Roda de conversa em que os estudantes possam narrar suas experiências durante a participação das brincadeiras e dos jogos. • Exposição de imagens encontradas pelas pesquisas e dos materiais confeccionados pelos estudantes.” (p. 648) (6º e 7º anos) • “Pesquisar em livros, revistas e internet sobre jogos eletrônicos e relacioná-los com os significados atribuídos por diferentes grupos sociais e etários. • Propor aos estudantes a organização e sistematização, em um grande painel coletivo, das características dos jogos eletrônicos, em função dos avanços das tecnologias. • Apresentação de proposta colaborativa para os estudantes que apresentam dificuldades ao jogar. • Utilização do laboratório de informática para que os alunos tenham acesso aos jogos eletrônicos em rede. • Organização de um festival de jogos eletrônicos com a utilização dos celulares dos estudantes. • Criação de jogos e brincadeiras com as características dos jogos eletrônicos utilizados pelos estudantes. • Utilização das lousas digitais para elaboração de torneios e festivais de jogos eletrônicos entre os estudantes. • Utilização de equipamentos eletrônicos como X-Box, PS4, Game Station ou aplicativos como o Just Dance Now para demonstração das possibilidades de práticas corporais por meio dos jogos eletrônicos.” (p. 654)

Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora da dissertação. (Grifos nossos)

A proposta de especificação promovidas pelo documento do estado do Rio Grande do Norte, indica mapeamento de atividades desenvolvidas pela cultura regional, destaca a necessidade da vivência e experimentação de atividades motoras, incentiva a prática de visitas à museus de brinquedos populares, à exposição de trabalhos relativos aos jogos populares e a confeccionar jogos e brinquedos com materiais reutilizáveis e utilização de laboratório de informática para a prática de jogos eletrônicos e aplicativos de jogos.

A abordagem proposta da concepção de educação Física está pautada no desenvolvimento motor, embora haja destaque para aspectos socioculturais da sociedade, que podem ser desenvolvidos a partir das brincadeiras e jogos.

Não identificamos uma distinção na proposta sobre as brincadeiras e jogos; a proposta é atrelada a um conjunto de possibilidades de atividades, sem caracterizar o processo da formação humana, o que gera uma abstração sobre a objetividade pedagógica do ensino para atender a formação humana.

Por fim apresentaremos as especificações do estado de Sergipe para o objeto de conhecimento da unidade temática Brincadeiras e jogos.

Quadro 16 – Especificação de orientação para o ensino das brincadeiras e jogos em vistas a elaboração de propostas para os currículos escolares do estado de Sergipe, considerando 1º. ao 7º. ano do Ensino Fundamental.

Propostas para o ensino nas aulas de Educação Física
<p>“Jogo de Botão, Bola de Gude/Marraio, Elástico, "Cerê-Cê-Cê", Adoleta, Pega-Pega, Peteca, Cabo-de Guerra, Boca de Forno, Esconde-esconde, Pembarra, Cabra-Cega, amarelinha/Macacão, entre outros.)” (p. 211) “Adaptação dos jogos e brincadeiras e demais práticas corporais experimentadas para a prática nos espaços comunitários de lazer.” (p. 211) “Construção de brinquedos (Ex.: Vai e vem, carro de rolimã, pipa, entre outros)” (p. 211). (3º ao 5º ano) “Brincadeiras e jogos populares do Brasil: (Ex.: Barra manteiga, Briga de Galo, Curupira, entre outros);” (p. 215) “Brincadeiras e jogos populares do Mundo: (Ex.: "Que horas são, seu lobo", Silêncio é ouro, Janken Pon, entre outros)” (p. 215) “Brincadeiras e jogos populares de matriz africana: (Ex.: Pegue a calda, terra-mar, o gato e o rato, entre outros)” (p. 215) “Brincadeiras e jogos populares de matriz indígena: (Ex.: Peteca, jogo de gavião, sol e lua, entre outros) · Conceito e preservação do patrimônio histórico-cultural. Regras de convivência, segurança e preconceito nas brincadeiras e nos jogos populares do Brasil e do Mundo (p. 216)” (6º e 7º anos) “Jogos eletrônicos em computadores, arcades, celulares e consoles. · Jogos de tabuleiro: Ex.: Xadrez, Dama, Futebol de botão, entre outros. Pontos positivos: Ex.: Desenvolvimento da memória, concentração, entre outros. Pontos negativos: Ex.: Relações humanas, desenvolvimento motor, entre outros. Histórico dos jogos eletrônicos e de tabuleiro. Jogos eletrônicos e de tabuleiro e exigências corporais. “(p. 222)</p>

Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora da dissertação. (Grifos nossos)

Nessa proposta do documento do estado de Sergipe identificamos alguns exemplos de jogos para cada grupo do processo de escolaridade; propõe adaptação e construção de jogos, a preservação do patrimônio histórico; destaca a importância de regras de convivência, segurança e de certa maneira destaca o cuidado com a orientação para o jogo eletrônico, expondo aspectos positivos e negativos a serem considerados no processo de ensino.

Nesta proposta não foi dada ênfase ao desenvolvimento de competências e habilidades. A abordagem dos conteúdos não tem uma caracterização definida; há um conjunto de orientações para o ensino, citando, inclusive algumas atividades a serem consideradas, como exemplo.

A partir dessa análise voltado ao que vem sendo proposto pelo conjunto das Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física da Região Nordeste, a partir da BNCC para orientar o ensino da unidade temática brincadeiras e jogos para o ensino fundamental, avançamos em promover uma análise de conteúdo da categoria “habilidades para o ensino da unidade temática Brincadeiras e Jogos no Ensino Fundamental” para destacar os nexos e relações estabelecidas entre os documentos curriculares de Educação Física da região Nordeste e a BNCC uma vez que os

documentos curriculares seguem, na orientação de conteúdo e atividades, o mesmo padrão da BNCC para o ensino das brincadeiras e jogos, conforme evidenciamos no quadro 03 (Apêndice C).

Nesta proposta dos documentos analisados, embora não tenhamos identificado o registro das palavras “competências e habilidades”, nas propostas de conteúdos e atividades, não isenta o repasse de orientações para o desenvolvimento na formação.

Portanto, avançando nesse processo de análise, destacando o que a proposta da BNCC (BRASIL, 2017, p. 26), ressalta nos quadros que apresentam as unidades temáticas, que trata: “[...] sobre os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico [...]”. Além disso, para aumentar a flexibilidade na delimitação dos documentos referenciais, currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – estão sendo propostas de maneira a propiciar a organização do ensino em três blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano e 6º e 7º anos), a que se referem, segundo os objetos de conhecimento de cada unidade temática.

Como é possível observar na figura esquemática, abaixo, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico cuja composição é explicada a seguir:

Figura 1 – Exemplificação do código alfanumérico das habilidades



Fonte: Feito pela pesquisadora com base na BNCC (BRASIL, 2017, P. 26)

Segundo os critérios, o código alfanumérico apresentado na figura, acima, se refere à etapa de aprendizagem que é o Ensino Fundamental, na sequência se refere ao 1º e 2º anos de escolarização, indicando para a disciplina Educação Física; a última sequência de números, refere-se à habilidade que promove a unidade temática e os anos de escolarização.

Cumprir destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2017, P. 26).

Para melhor compreensão das habilidades a serem representadas por códigos, ainda se faz necessário entender o que está posto na BNCC:

[...] É preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino

Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos” (Brasil, 2017, p. 31).

Destacamos que, para cada agrupamento dos anos de escolaridade, a unidade temática e objeto de conhecimento a BNCC traz as habilidades específicas, que não se repetem em nenhum momento, como consta no quadro 3 (Apêndice C).

Segundo a BNCC, “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]” (Brasil, 2017, p. 29). Vejamos a referência de exemplo, a seguir:

Figura 2 – Estrutura das habilidades instituídas para o ensino dos objetos de conhecimento que são indicados pela BNCC.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	<p>(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 29)

Com o objetivo de aprofundar a análise da categoria “habilidades” das Brincadeiras e Jogos e identificar as similaridades com as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, avançamos na realização da análise de conteúdo das Diretrizes/Referenciais Curriculares da Região Nordeste, para obter dados de cada estado, considerando os códigos alfanuméricos presentes no Quadro 03 (Apêndice C) e Quadro 05 (Apêndice D) de cada documento, os quais descrevem as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos(s).

Nessa análise constatamos que todos os estados, exceto Pernambuco acataram as habilidades propostas pela BNCC (as quais apresentaremos em código

alfanumérico); alguns estados modificaram e/ou complementam algumas dessas habilidades; já o estado de Pernambuco construiu suas próprias habilidades.

A seguir, expomos os estados, cujos documentos das Diretrizes/Referenciais Curriculares da Região Nordeste, acataram na íntegra a proposta de conceber o aprendizado por habilidades propostas pela BNCC para a Educação Física no Ensino Fundamental: **Alagoas** (p. 385-395), **Bahia**, (p. 314-317), **Ceará** (p. 331-336), **Paraíba** (p.174-180), **Piauí** (p. 134-139) e **Rio Grande do Norte** (p. 640-654), conforme a indicação do código alfanumérico (EF12EF01), (EF12EF02), (EF12EF03), (EF12EF04), (EF35EF01), (EF35EF02), (EF35EF03), (EF35EF04), (EF67EF01), (EF67EF02).

O estado do Maranhão e o estado de Sergipe, embora tenham conservado as indicações a de habilidades propostas no documento da BNCC, que estão aqui destacada pelo código alfanumérico, porém, fizeram algumas complementações, considerando a indicação de habilidade descritas a seguir, que foram, assim, definidas, conservando: (EF12EF01), (EF12EF02), (EF12EF03), (EF12EF04), (EF35EF01), EF35EF02), (EF35EF03), (EF35EF04), (EF67EF01), (EF67EF02). 1º e 2º anos e no 6º e 7º anos. Esta proposta fez a seguinte complementação: “Refletir sobre a diversidade e a inclusão na relação com as pessoas que apresentam deficiências.” (p. 255-257).

Já o estado de **Sergipe** “conservou as habilidades: (EF12EF01), (EF12EF02), (EF12EF03), (EF12EF04), “(EF67EF02), considerando o destaque textual, abaixo:

Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos e de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, analisando os pontos positivos (desenvolvimento da memória, atenção, concentração, raciocínio lógico, entre outros) e negativos (relações humanas, desenvolvimento motor, violência nos jogos eletrônicos, entre outros) e construiu a seguinte habilidade “(EF12EF01SE) Construir brinquedos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.” Conservou as habilidades (EF35EF02) e (EF35EF04) e complementou a: “(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural, contribuindo para a resolução das problemáticas vividas, reconhecendo e respeitando as diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relativas às pessoas com deficiência.” Completou a “(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas, produzindo alternativas para preservá-las.” Completou também a “(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos e de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados

atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, analisando os pontos positivos (desenvolvimento da memória, atenção, concentração, raciocínio lógico, entre outros) e negativos (relações humanas, desenvolvimento motor, violência nos jogos eletrônicos, entre outros).” e conservou a (EF67EF02) (p. 221-222)

Como já comentado, o estado de Pernambuco foi o único estado diferenciado, diante das orientações da BNCC; construiu a proposta de orientar as habilidades de forma especificada para cada ano de escolarização, seguiu a determinação do código alfanumérico completando no final como a sigla do estado, sem se distanciar muito do que está proposto na BNCC:

(EF12EF01PE) Vivenciar e recriar diferentes brincadeiras e jogos sensoriais e da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças individuais dos colegas. (EF12EF02PE) Expressar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e/ou escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo, respeitando e valorizando de forma inclusiva a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (EF12EF03PE) Identificar as experiências e o conhecimento sobre o Jogo, e perceber a vitória e a derrota como parte integrante dele, sugerindo e experimentando estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.” (EF35EF01PE) Vivenciar brincadeiras e jogos populares de Pernambuco, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural, identificando suas experiências e o seu conhecimento sobre os jogos populares, de salão, teatrais (uso de linguagem e expressão corporal), sensoriais (estimulação dos sentidos e desenvolvimento da percepção e sensibilidade) e esportivos. (EF35EF02PE) Sugerir e experimentar estratégias que possibilitem a participação segura de todos os estudantes em brincadeiras e jogos populares do Nordeste do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03PE) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Nordeste do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04PE) Sistematizar e recriar, individual e coletivamente, vivenciando, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis, identificando e respeitando as suas possibilidades e limitações corporais, como também, do outro, explorando os espaços existentes na comunidade para o lazer, educação, saúde e trabalho. (EF67EF01PE) Vivenciar individual e coletivamente jogos (esportivos, cooperativos e teatrais), diversos, respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, valorizando a relevância do trabalho em equipe e o respeito às diferenças e desempenhos individuais em função da sistematização dos conceitos de vitória e derrota como consequências e partes do jogo.” (EF67EF02PE) Identificar as transformações nas características dos jogos (esportivos, cooperativos e teatrais), em função dos avanços das tecnologias, e nas respectivas exigências corporais colocadas por cada um desses diferentes tipos de jogos. (EF67EF01PE) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos (de salão e eletrônicos) diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários (p. 264-274)

Após estas observações destacadas a partir das habilidades descritas em cada um dos documentos estaduais dos nove estados da região Nordeste do Brasil, passemos para a análise da última categoria de análise, que é "Referências da área da Educação Física" para identificarmos as bases conceituais e de abordagens, que sustentam as propostas pedagógicas de cada estado. Esses referenciais encontram-se expostos no Quadro 3, Apêndice C.

Os dados analisados, nos permitiram destaca:

Quadro 17: Referenciais destacados a partir da base teórica de abordagem adotada nas Diretrizes/Referenciais Curriculares da Região Nordeste.

Doc./ Estado	Base teórica de abordagem adotada
Alagoas	BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.16, n.1, 1994; Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação Física. Brasília: MEC, 1998; DARIDO, Suraya Cristina. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola: Campinas, SP: Papyrus, 2007; FILHO, Lino Castellani, et al. Metodologia do ensino de Educação Física: Cortez Editora, 2014; LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo- Maringá: Eduem, 2008. Bahia: GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012; GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B; SCHWENGBER, M. S. V. Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.
Ceará	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017; NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set, 2016.
Bahia	GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012; GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B; SCHWENGBER, M. S. V. Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

Maranhão	<p>ARAÚJO, Raffaella Andressa dos Santos. A Educação Física na Formação Inicial: prática pedagógica e currículo. 360o Gráfica e Editora, 2014; CAPARROZ, Francisco Eduardo. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Vitória: CEFD/UFES, 1997; CASTELLANI FILHO, Lino. A Educação Física no Sistema Educacional brasileiro Percurso, Paradoxos e Perspectivas. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1999; COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992; COSTA, Eduarda Cosentino. A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: a aula é proporcionada? Por quem? O que se desenvolve e o que realmente se deve desenvolver? ; DAOLIO, Jocimar. Educação física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção polemicas do nosso tempo); DARIDO, Suraya C. Os Conteúdos na Educação Física Escolar. 24 jul. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266186057; FREIRE, João Batista. 118 Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4a ed. São Paulo: Scipione, 1994; NEIRA, M. G. SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Revista Motrivivência, v. 28, n. 48; COLL et al. Publicado em 2000. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/cultura-corporal-do-movimento-o-e-a-inclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica. Acessado em: 18dez. 2018; IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano, 2003; LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MELCHIORI, Lúcia Ebner. Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência. 10 jul. 2014. Disponível em: http://acervodigital.unesp.brhandle/unesp/155338. Acessado em: 4 dez. 2018; SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 41ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2009; SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.</p>
Paraíba	<p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau– série de formação do professor; GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte Editora Ltda, 2003</p>
Pernambuco	<p>DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004; DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003; LUCENA, R. F. O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2001; SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010; RODRIGUES, J. R. B. A relação teoria-empíria (ou teoria x empíria?) nas aulas de educação física. Texto didático elaborado para sistematizar as discussões e reflexões travadas nas aulas da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física III da Faculdade Salesiana do Nordeste. Recife, 2016; REIS, M. C. C. A identidade acadêmico científica da educação física: uma investigação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2002. Rio Grande do Norte: BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.16, n.1, 1994; Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação Física. Brasília: MEC, 1998; DARIDO, Suraya Cristina. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola: Campinas, SP: Papyrus, 2007; NEIRA, M. G. SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Revista Motrivivência, v. 28, n. 48.</p>
Piauí	<p>CARREIRO DA COSTA, F. O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 1995; COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992; KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. Motrivivência, ano XI, n.13, p.63-80, novembro, 1999.</p>
Rio Grande do Norte	<p>VELASCO, Cacilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. São Paulo: Cortez, 2016. HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento</p>

	de cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 2012.
Sergipe	Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular BNCC 3ª versão. Brasília/DF, 2017; NEIRA, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thompson Learning, 2007. (Coleção ideias em Ação); NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009;

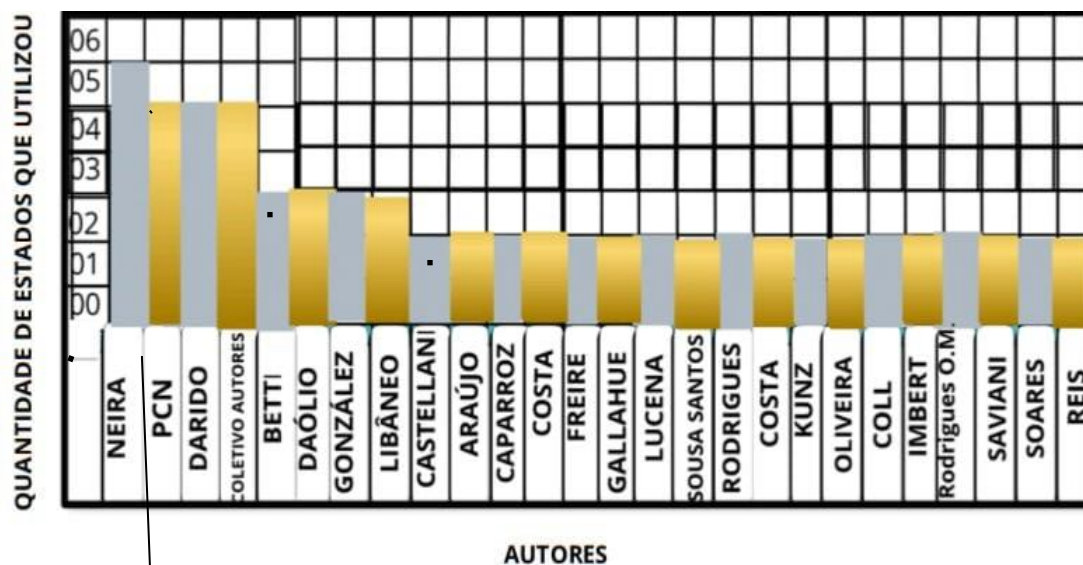
Fonte: Sistematização produzida pela pesquisadora desta dissertação.

Observa-se, entretanto, a ausência de uma abordagem crítica e epistemologicamente fundamentada assim como, predomina uma forte tendência à homogeneização dos conteúdos. A lógica da organização curricular sustenta-se no paradigma da “educação por competências”, o que representa um deslocamento da finalidade formativa para uma orientação técnico-operacional do ensino.

Dessa forma, é possível identificar a presença de elementos curriculares que reproduzem fielmente os princípios estruturantes da BNCC, com ênfase no desenvolvimento de habilidades genéricas e pouca valorização das especificidades pedagógicas da Educação Física enquanto área de conhecimento vinculada à cultura corporal. Tal conformidade revela um padrão de adesão acrítica às diretrizes nacionais, desconsiderando alternativas teórico-metodológicas, como a abordagem Crítico-Superadora, que propõe uma Educação Física comprometida com a transformação social e a formação omnilateral dos sujeitos.

Sendo assim, ilustrar essas referências teóricas, em vistas ao destaque de autores(as) mais citados nos documentos das Diretrizes/Referenciais Curriculares da região Nordeste destacamos a figura, abaixo:

Figura 03 – Autores mais citados nos documentos curriculares dos nove estados da região Nordeste do Brasil.



Fonte:

Elaborada pela pesquisadora com base nas referências apresentadas nos documentos dos nove estados da região Nordeste brasileiro.

A partir destes dados sistematizados, constatamos que a análise das referências bibliográficas dos documentos das Diretrizes/Referenciais Curriculares estaduais de Educação Física da região Nordeste revelou Marcos Garcia Neira como o autor mais citado, aparecendo em cinco documentos. Em seguida, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Suraya Cristina Darido e o Coletivo de Autores, presentes em quatro diretrizes. Mauro Betti, Jocimar Daolio e Fernando Jaime González foram citados em três documentos. Os demais autores, como Raffaele Andressa dos Santos Araújo, Francisco Eduardo Caparroz e outros, apareceram em apenas um documento.

Em nossa análise foi possível verificar que a heterogeneidade das abordagens presentes nestes documentos das Diretrizes/Referenciais Curriculares, impacta diretamente na definição do objeto de estudo da disciplina Educação Física no âmbito escolar. Essa diversidade de fundamentos teóricos, ao estabelecer limites e diferentes enfoques, contribui para a fragmentação do conteúdo "brincadeiras" e o conteúdo "jogos", dificultando a definição de enfoques de estudos, conforme já exposto no capítulo 2 deste relatório dissertativo.

Feito essa exposição e análise, nosso próximo passo é revelar os indicadores e as contradições existentes nas propostas de ensino da Educação Física para o ensino fundamental nos documentos curriculares de cada estado da região Nordeste do Brasil engendrados com a metodologia de ensino Crítico-Superadora.

Após a análise realizada no documento da BNCC e nos documentos das Diretrizes/Referenciais Curriculares, instituídos para atender aos nove estados

nordestinos, evidenciamos que há uma falácia em prol de uma política educacional, que contribua para o fortalecimento da cidadania; o que vimos identificando é que há um tensionamento de interesses políticos e sociais, que permeiam o sistema educacional brasileiro, alimentando o direcionamento das bases da política educacional do nosso país.

Ficou evidenciado no processo de análise deste capítulo, que há nos documentos das Diretrizes/Referenciais Curriculares da Região Nordeste, a cumplicidade em perpetuar determinados interesses políticos e sociais que distanciam as camadas pauperizadas da classe trabalhadora de uma educação que prioriza a efetivação da universalidade de direitos, ao mesmo tempo em que se identifica que há proposições muito claras e objetivas, alimentada pelo discurso de formação humana integral, que contraditoriamente, contribuem para as relações capitalistas de produção. Sobre essa questão, destacamos uma passagem da obra Coletivos de autores (2009, p. 37), que esclarece:

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objetivo de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação dela.

Nesse processo de adaptação à necessidade do capital é possível que a Educação física escolar e a escola em sua totalidade, estejam a serviço do sistema que sustenta a lógica da economia capitalista; nesse espaço de aprendizados, a escola pode passar a ser um local de reprodução de processos alienantes. Sobre esse alerta, o pesquisador Saviani (2012, p. 104) ressalta:

A escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, ainda que seja inegável o fato de que ela, como as demais instituições, reproduz as contradições da sociedade burguesa. Mas a contradição essencial que marca a educação escolar, como nos ensina o professor Dermeval Saviani há algumas décadas, é a de que, por um lado, a especificidade da educação escolar no interior da prática social é a socialização do saber sistematizado e, por outro, essa especificidade da escola está em conflito insuperável com a lógica privatizante do capitalismo (Saviani, 2011, p. 84-85).

A contradição essencial apontada por Saviani, entre a socialização do saber sistematizado (especificidade da educação escolar) e a lógica privatizante do capitalismo se manifesta na tensão entre a função da escola de promover o desenvolvimento do conhecimento e a sua subordinação à lógica do mercado, que busca a formação de indivíduos funcionais para o sistema capitalista.

A reprodução das contradições da sociedade burguesa na escola se dá através de diversos mecanismos, como a seleção de conteúdos, a organização do ensino, as relações de poder entre professores e alunos, e a influência do mercado na definição dos objetivos da educação, traçando orientações através de programas e de propostas que interferem na escola.

Diante dessa realidade, reconhecemos que escola pode se tornar um espaço de resistência e transformação, onde se busca a superação dessas contradições através da construção de um projeto educativo fundamentado na concepção de formação humana *omnilateral*, com o objetivo de preparar alunos e alunas para compreender a necessidade e as possibilidades de construção de um outro projeto histórico de formação societária que supere a formação econômica capitalista.

Trazendo essas reflexões para o objeto de investigação, em relação a unidade temática brincadeiras e jogos propostos pela BNCC, identificamos em nossa análise, a partir do texto, abaixo, que há indicadores de contradições, presentes nos processos de orientações, como tivemos a possibilidade de constatar nos documentos das Diretrizes/Referenciais Curriculares, considerando a recomendação:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (Brasil, 2017, p. 212)

Nessa abordagem exposta, podemos constatar que a proposta da política descreve a unidade temática “brincadeiras e jogos” de forma superficial e insuficiente de suporte teórico que alimente o trabalho pedagógico dos(as) professores de

Educação Física do Ensino Fundamental; observamos que não havendo clareza de objetivos de ensino e aprendizagem para um real e comprometido processo de formação humana, as orientações ficam dispersas e se tornam elementos propensos a serem tratados para desenvolver competências e habilidades, que contribuem para a mão de obra flexível e fragmentada, que alimenta a lógica do capital.

Para reforçar, coloca a unificação de dois conteúdos da cultura corporal em uma única unidade temática para desenvolver o ensino, sem levar em consideração a especificação do contexto histórico, a gênese de cada elemento que estão muito bem explicadas pela Psicologia Histórico-cultural¹¹.

Em outro trecho do documento da BNCC, fica evidente a utilização prática desse como ferramenta pedagógica para a construção de outros saberes.

É importante fazer uma distinção entre jogo como 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, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa. (Brasil, 2017, p. 212).

Nesses interesses, não há uma proposta pedagógica que oriente metodologicamente o conhecimento para uma compreensão mais ampla da realidade dentro de uma formação humana *omnilateral*.

Sendo assim, acreditamos no aprofundamento dessa unidade temática, enquanto conteúdo da cultura corporal, que não se restringe à educação de conjunto de movimentos a serem tratados na escola. Brincadeiras e jogos são elementos da cultura, carregados de significados e valores, que se transformaram e continuam se transformando ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais. É importante destacar que a apropriação desses conteúdos, portanto, não se dá de forma espontânea, mas necessita de um processo de estudo para promover a assimilação e domínio de conhecimento pelos filhos da classe trabalhadora.

¹¹ Um dos fundamentos de práticas psicológicas e pedagógicas comprometidas com a superação da sociedade capitalista, é explicada pela relação da Psicologia com a Educação, buscando alicerçar na concepção filosófica do materialismo histórico. (Meira, 2007, p. 27)

4 INDICADORES DE POSSIBILIDADES DE AVANÇOS DO ENSINO DO CONTEÚDO JOGO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO SUPERADORA

A análise dos documentos investigados nesta pesquisa — tanto da BNCC quanto dos Documentos Curriculares Estaduais da região Nordeste — revelou que a proposta curricular instituída para o ensino da Educação Física escolar apresenta características fortemente marcadas por interesses vinculados à racionalidade neoliberal. Essa racionalidade subordina a formação humana a uma lógica de adestramento para a produtividade, centrada no desenvolvimento de competências técnicas, na obediência às normas e na valorização da hierarquia. Trata-se de uma concepção pedagógica funcionalista, que busca adequar os(as) estudantes às exigências do mercado e às dinâmicas da acumulação capitalista.

Os dados empíricos reunidos nos documentos analisados demonstram uma orientação político-educacional que reproduz e legitima os interesses da classe dominante, sustentando a estrutura das relações de produção capitalistas historicamente consolidadas no Brasil. A Educação Física, nesse contexto, é instrumentalizada como mais um dispositivo de conformação subjetiva, esvaziada de seu potencial crítico e formativo.

Em contraposição a esse quadro, esta pesquisa propõe a superação da lógica pedagógica imposta pelos documentos oficiais, defendendo uma abordagem da Educação Física escolar que se comprometa com a transformação da realidade concreta e com a formação omnilateral dos sujeitos. Essa superação requer o rompimento com a reprodução acrítica de indicadores e pressupostos normativos que ignoram as determinações histórico-sociais da prática educativa.

No âmbito da análise da unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, tanto na BNCC quanto nos documentos estaduais do Nordeste, identificam-se limites teóricos e metodológicos que precisam ser enfrentados, tais como:

- a) a fusão inadequada de dois conteúdos distintos da cultura corporal sob uma única unidade temática, desconsiderando suas especificidades histórico-epistemológicas;
- b) a ênfase em uma concepção de Educação Física orientada por competências e habilidades, em detrimento da apropriação crítica de conhecimentos culturais;

c) a negação da gênese diferenciada das brincadeiras e dos jogos, ignorando sua historicidade e papel no desenvolvimento humano;

d) a ausência de fundamentação filosófica e metodológica que articule esses conteúdos à totalidade da cultura corporal e ao projeto pedagógico da escola.

A forma como os documentos tratam os conteúdos “Brincadeiras e Jogos” representa um retrocesso pedagógico, ao reintroduzir de maneira acrítica a pedagogia das competências e habilidades, já amplamente criticada por sua associação a uma formação unilateral, fragmentada e adaptativa. A BNCC não reconhece as brincadeiras e os jogos como conteúdos com identidade epistemológica própria, nem como potenciais articuladores de processos formativos mais amplos. Ao desconsiderar as contribuições teóricas que evidenciam as particularidades desses conteúdos no desenvolvimento psíquico e social, a proposta curricular limita a ação docente e empobrece o processo educativo, como já problematizado no capítulo dois desta dissertação.

Portanto, sobre a possibilidade de uma formação *omnilateral*, é preciso considerar uma abordagem pedagógica que assuma as condições de uma perspectiva ontológica, que segundo Duarte (2012, p. 34), significa conceber a formação humana como:

“[...] um contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia está concorrendo, educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre do ser humano e sua formação.

Dentre as propostas pedagógicas que se propõem a romper com a lógica instrumental e tecnicista do ensino, destaca-se a Metodologia de Ensino Crítico-Superadora, concebida como um caminho formativo que privilegia a reflexão crítica como instrumento de mediação entre o conhecimento científico e a realidade concreta. Essa abordagem tem como objetivo central a formação humana omnilateral, compreendida como o desenvolvimento integral das dimensões humanas — cognitivas, afetivas, sociais e corporais — por meio da apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

A proposta Crítico-Superadora fundamenta-se na lógica dialética materialista, mobilizando os princípios de totalidade, contradição e transformação qualitativa como orientadores do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, os conteúdos da cultura corporal são concebidos como construções históricas, inseridas em processos sociais dinâmicos, que devem ser tematizados nas aulas de Educação Física de forma contextualizada e problematizadora. Assim, o(a) estudante passa a desenvolver um pensamento progressivamente ampliado e consciente da realidade, superando a fragmentação do saber imposta pelas pedagogias baseadas em competências.

Essa proposta teórico-metodológica apresenta-se como alternativa concreta para enfrentar os limites da política curricular orientada pela BNCC, e seus desdobramentos em documentos orientadores estaduais e municipais. Ao recuperar a centralidade do conteúdo como mediação para a formação da consciência crítica, a abordagem Crítico-Superadora contrapõe-se ao reducionismo técnico da pedagogia das habilidades, abrindo espaço para uma prática docente intencional, comprometida com a transformação da realidade social.

Para ilustrar os caminhos possíveis de superação, tomamos como referência o conteúdo “jogo” no contexto das aulas de Educação Física escolar, conforme proposto pelo Coletivo de Autores (1989, p. 66–67). Segundo essa obra, o ensino do jogo deve ser organizado a partir de tematizações selecionadas com base em sua capacidade de revelar aspectos da realidade social vivida pelos(as) alunos(as). Essa escolha pedagógica permite transformar o jogo em objeto de estudo e análise, articulando-o às dimensões culturais e históricas que o constituem. A sistematização dessas possibilidades encontra-se apresentada no Quadro 06 (Apêndice E).

Adicionalmente, incorporamos ao referencial desta investigação duas dissertações de mestrado previamente analisadas (Quadro 01 – Apêndice A), que trazem evidências empíricas sobre experiências pedagógicas desenvolvidas com o conteúdo “jogo” no 6º ano do Ensino Fundamental. Essas pesquisas oferecem contribuições importantes ao demonstrar como o jogo pode ser trabalhado de forma crítica e formativa, ampliando o repertório dos(as) estudantes e potencializando seu desenvolvimento humano integral.

Quadro 18 - Fundamentos de pesquisas que destacam as contribuições da abordagem da metodologia Crítico Superadora da obra Coletivo de Autores (1989).

Dissertação	Fundamentos apoiados na abordagem da metodologia Crítico Superadora
O JOGO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	"Esta pesquisa teve como objetivo investigar a implementação de uma proposta pedagógica baseada na abordagem Crítico-Superadora e na pedagogia histórico crítica em uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Nova Iguaçu/RJ. Entende-se que a proposta pedagógica vivenciada pelos alunos promoveu uma reflexão sobre os valores sociais envolvidos nas diferentes formas de participar de um jogo. No contexto da Educação Física, acredita-se que essa proposta pode se destacar como um diferencial, contrastando com as práticas hegemônicas prevalentes na escola. Ela possibilita a criação de novas situações didáticas com características semelhantes, contribuindo para uma Educação Física mais transformadora. Isso pode ocorrer por meio de práticas inovadoras, mesmo que experiências similares já tenham sido desenvolvidas e publicadas, ou ao tornar a Educação Física um elemento central na formação de alunos críticos. Além disso, tanto as estratégias empregadas quanto o conteúdo e o formato da proposta de intervenção podem valorizar os diversos aspectos da cultura corporal, indo além do esporte de alto rendimento no ambiente escolar" (Moura, 2024, p. 101).
O JOGO A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	"O estudo foi conduzido utilizando o conteúdo Jogo de acordo com as recomendações do Coletivo de Autores (1992) para o 4º ciclo de escolarização (1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio), onde deve ocorrer o aprofundamento da sistematização do conhecimento. Objetivando atender às exigências do PROFEPT e orientar professores interessados na metodologia da Perspectiva Crítico-Superadora, elaborou-se uma Sequência Didática, como Proposta de Ensino voltada aos alunos do EMI, intitulada: "O Jogo em Interdependência com a Influência da Mídia no Padrão de Beleza Corporal e os Transtornos Alimentares", a qual foi transformada em Produto Educacional (Apêndice F). Com essa pesquisa, pretende-se contribuir para que o ensino da Educação Física seja reformulado, superando a perspectiva da Educação Física escolar que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física e a seleção dos mais habilidosos, atendo-se às características do esporte de rendimento, a qual tem contribuído para a defesa dos interesses da classe hegemônica, mantendo a estrutura da sociedade capitalista" (Andrade, 2019, p. 62).

Fonte: Produção da pesquisadora desta dissertação.

As contribuições desses pesquisadores, nos apontam reais possibilidade de as políticas educacionais considerarem a reformulação do ensino do conteúdo jogo, a partir do componente curricular Educação Física, apresentando uma convergência

objetiva voltada para a superação da lógica que alimenta o ensino por desenvolvimento de competências e habilidades, que contribui para a formação do pensamento crítico da realidade.

Estes pesquisadores defenderam o ensino de jogos a partir da metodologia Crítico-Superadora, destacando a contribuição dessa abordagem de ensino, estar respaldada na Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural, enquanto um processo pedagógico promissor para a superação das limitações e contradições existentes na BNCC para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental.

Fundamentada na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1999) a obra Coletivo de Autores (1989) apresenta outras possibilidades para o ensino da Educação Física no âmbito escolar, em especial para o ensino do jogo como forma de superação ao que está posto nos documentos norteadores investigados nessa pesquisa.

Ainda, de acordo com o pesquisador Costa (2023, p. 138)¹², que também analisou a BNCC e as Diretrizes/Referenciais Curriculares de Educação Física dos nove estados do Nordeste, investigando o conteúdo ginástica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao levantar a proposta com base na cultura corporal, apresentou o conteúdo ginástica numa progressão lógica, que pode ser aplicada a outros conteúdos de estudo/ensino/aprendizagem, considerando:

- a) Prática inicial: Partir da experiência concreta dos alunos com o conteúdo;
- b) Problematização: Levar os alunos a questionarem e refletirem sobre essa prática inicial;
- c) Instrumentalização: Oferecer as ferramentas teóricas e conceituais para analisar e compreender o conteúdo de forma mais aprofundada;
- d) Catarse: Promover um momento de reflexão crítica e de tomada de consciência sobre o significado do conteúdo para a vida dos alunos;
- e) Prática social aprimorada: Aplicar o conteúdo em situações práticas, ampliando o entendimento, a partir do desafio de aprofundamento de desafios pedagógicos.

¹² A dissertação de Costa foi defendida em 2022 e tomou como base as determinações do “neoliberalismo na política educacional brasileira e os limites impostos à realidade do ensino do conteúdo ginástica na Educação Física do ensino fundamental das séries iniciais a partir da BNCC, frente as contribuições de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, objetivamos nesta investigação levantar e explicar a realidade e contradições deste conteúdo nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da Região Nordeste do Brasil e apontar os indicadores de possibilidades de avanços” (Costa, 2022, f. 100).

Nesta proposta, como vemos, não há orientação para o desenvolvimento de habilidades e competências. Segundo Lorenzini (2013, p. 73 - 74) a abordagem da metodologia Crítico-Superadora trata de uma concepção de currículo alicerçado em uma teoria psicológica nomeada de Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, Luria e Leontiev), que alimenta um processo de fundamentar a reflexão e a prática pedagógica desenvolvida no processo de escolarização de forma científica.

Nessa abordagem, o currículo que tendo como alicerce a Pedagogia Histórico-Crítica (Teoria Pedagógica); a Psicologia Histórico-Cultural (Teoria Psicológica) e a Abordagem Crítico-Superadora (Abordagem da Educação Física) se compromete com os interesses da classe trabalhadora, que tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória, que exige uma organização curricular em outros moldes, de forma a superar a lógica formal pela lógica dialética, com a qual o estudante seja capaz de fazer a leitura objetiva da realidade.

A Abordagem da metodologia Crítico-Superadora, desenvolve uma concepção de Educação Física, fundamentada na Cultura Corporal, que toma como base a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, visando elevar os níveis do pensamento das crianças e jovens sobre os conteúdos específicos (Jogos, Esportes, Lutas, Danças, Ginásticas, Circo...) fazendo oposição ao paradigma da aptidão física, desenvolvimento motor, e tantas outras proposições, que alimentam a BNCC.

A concepção de formação humana *omnilateral*, que assumimos e defendemos a ser promovida nas aulas de Educação Física é uma posição superadora do que vem sendo apontado pela BNCC. Isso significa considerar ser essencial a superação das desigualdades uma vez que a evolução do sistema capitalista levará a sociedade a um estado de barbárie que culminará na extinção da humanidade.

Se faz necessário, portanto, entender que na história e pela história a humanidade se constrói, se desenvolve e que nesse processo, existem determinações ocultas, enquanto forças que impedem que a consciência humana se desenvolva de tal forma para entender que eles próprios são agentes construtores da sua história.

Mediante o exposto, avançamos em apresentar uma síntese que demarca nosso esforço em sintetizar nossas considerações finais, na certeza de que esta investigação levanta uma discussão capaz de mobilizar intensos debates.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a unidade temática “brincadeiras e jogos” no Ensino Fundamental, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Documentos de Diretrizes/Referenciais Curriculares Estaduais dos nove estados da região Nordeste, no período de 2018 a 2022. Trata-se de um recorte temporal diretamente vinculado à implementação da BNCC e à elaboração dos currículos estaduais, momento em que se consolidaram novas diretrizes para o ensino da Educação Física escolar.

A análise permitiu identificar que a política curricular expressa na BNCC, e replicada nos documentos estaduais analisados, estrutura-se sob uma concepção funcionalista da educação, orientada pela lógica das competências e habilidades. Essa abordagem, conforme demonstrado, restringe o potencial formativo dos conteúdos escolares, inclusive da área da Educação Física, ao submetê-los às exigências do mercado e à racionalidade produtivista do capital.

O conteúdo “brincadeiras e jogos”, em especial, foi unificado como uma única unidade temática, desconsiderando suas distinções epistemológicas, metodológicas e de contribuição ao desenvolvimento humano em diferentes fases da vida escolar. Essa fusão compromete a efetividade pedagógica dos conteúdos, reduzindo-os a meras atividades motoras, esvaziadas de significados históricos e sociais. Além disso, a ausência de fundamentação teórica consistente nos documentos analisados revela a carência de uma abordagem crítica capaz de situar a Educação Física como componente fundamental na formação omnilateral dos estudantes.

Em João Pessoa (PB), por exemplo, observamos que o currículo municipal segue os mesmos moldes da BNCC nacional, reiterando o ensino baseado em competências. O conteúdo “brincadeiras e jogos” é apresentado de forma generalista, sem mediações didáticas que considerem a historicidade e as possibilidades educativas distintas desses elementos da cultura corporal. Isso reforça a

homogeneização das propostas curriculares e a dificuldade de contemplar a diversidade de experiências e realidades dos(as) alunos(as).

Diante desse cenário, buscamos apresentar possibilidades de superação por meio da proposta metodológica Crítico-Superadora, que compreende o ensino da Educação Física como um campo de mediação para a leitura crítica da realidade, fundamentado nos princípios da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Essa abordagem considera o conteúdo “jogo” como unidade teórica de estudo, capaz de desencadear processos educativos intencionais, conscientes e articulados às necessidades formativas da classe trabalhadora.

Com base nos dados coletados e nas análises realizadas, destacamos os seguintes apontamentos: O ensino das brincadeiras e dos jogos deve respeitar suas especificidades formativas, com conteúdos estruturados em unidades independentes, e não sob uma única temática generalizante, a lógica das competências, central nos documentos oficiais, reduz o ensino à sua dimensão instrumental, ignorando o papel formador dos conteúdos científicos e culturais, os documentos curriculares estaduais analisados apresentam adesão acrítica à BNCC, sem tensionamentos teóricos que considerem os impactos da padronização na autonomia docente e na formação dos(as) estudantes e a Metodologia Crítico-Superadora apresenta-se como alternativa concreta para uma proposta curricular fundamentada, comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica e da formação integral.

Entendemos que a educação, especialmente a Educação Física, não pode estar a serviço de um projeto de formação voltado apenas à adaptação da classe trabalhadora às exigências do mercado. Pelo contrário, sua função deve ser emancipadora, vinculada à construção do pensamento crítico, da autonomia e da formação plena dos sujeitos. A BNCC, ao adotar uma perspectiva alinhada aos interesses do capital e da racionalização neoliberal, compromete esse papel fundamental da escola pública.

Assim, reafirmamos a importância de recuperar, na escola, o ensino por conteúdos, brincadeiras e jogos como objetos de estudo, abordando-os a partir de sua gênese, de sua historicidade e de sua função no desenvolvimento humano. A organização dos conteúdos deve partir da experiência dos(as) alunos(as), problematizando a realidade e oferecendo instrumentos teóricos e práticos para compreendê-la e transformá-la.

Ao final desta investigação, reconhecemos os limites do presente estudo, mas esperamos ter contribuído para o fortalecimento do debate sobre o ensino da Educação Física e a necessidade de romper com propostas curriculares alienantes. A defesa de uma pedagogia fundamentada, crítica e omnilateral é uma exigência urgente para que a escola cumpra sua função histórica de formar sujeitos autônomos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

6. REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Secretaria de Estado da Educação e do Esporte**. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas: Linguagens. 1ª ed. Maceió, 2019. Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/odas/referencial-curricular-de-alagoas-ensino-fundamental-2019-52142>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ANDRADE, Débora Batista Maciel de. **O jogo a partir da perspectiva Crítico-Superadora nas aulas de educação física do ensino médio integrado: desafios e possibilidades**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda, Olinda, PE, 2019.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2021. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 280 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- CARVALHO, Edmilson. **A produção do conhecimento**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.
- CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez 2009.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Versão-Provisoria-de-Lançamento.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

CHAUI, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática** / Marilena Chauí; organização de Homero Santiago. — 1. ed. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1989.

COSTA, Cláudio dos Santos et al. O conteúdo ginástico nos anos iniciais do ensino fundamental: realidade e possibilidades de avanços a partir de fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem Crítico-Superadora da educação física. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade". **Colloquium Humanarum, [S. l.]**, v. 16, n. 2, p. 4–12, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em: 23 out. 2023.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Z. da S.; SCHMIDT, V. A. de O.; OLIVEIRA, A. da R. Educação física e formação humana omnilateral: limites e possibilidades da abordagem Crítico-Superadora. **Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.]**, v. 12, n. 1, p. 401–413, 2020. DOI: 10.9771/gmed. V 12i1. 34163. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34163>. Acesso em: 12 fev. 2025.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERRACIOLLI, Marcelo Ubiali; TULESKI, Silvana Calva. A centralidade do ensino como crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.), **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas SP: Autores Associados, 2013. p. 35 – 70.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.160 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONTIEV, A. N. *et al.* Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 5, p. 119-142, 1988.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

MACHADO, Lucília. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil.** Proposições, Campinas, v. 13, n. 1, jan./abr., 2002. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971/11427>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci.** Trad. de William Lagos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

MARANHÃO. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.** São Luís, 2022. 482 p. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju__pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 16 ago. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Ed.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** São Paulo: Autores Associados, 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas – SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2023.

MEIRA, Marisa Eugenia. **Psicologia Histórico-cultural: Contribuições.** Casa do Psicólogo, 2007.

MOURA, Ulisses Francisco Mascarenhas. **O jogo à luz da pedagogia histórico-crítica e da proposição Crítico-Superadora nas aulas de educação física.** Orientador: Willer Soares Maffei. 2024. 142. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024 Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_51e73e7c16a9c360ada18b2cfb4e7385. Acesso em: 23 out. 2023.

RAMOS, Mariza Nogueira. **Pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

NUNES, Rodrigo Lima; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. **A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola.** Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Alexandra Ribeiro. **Jogos e brincadeiras com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Programa Educação com Movimento do DF: uma proposta Crítico-Superadora nas aulas de Educação Física.** 2023. 161 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/47894>. Acesso 10 out. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado da Paraíba – SEDUC-PB. **Diretrizes operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba.** 2020. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas SP: Autores Associados, 2013. 71 – 116 p.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas SP: Autores Associados, 2013. 71 - 97 p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental.** 2019. Disponível em: <http://www.afogadosdaingazeira.pe.gov.br/selecao-simplificada/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PIAUI. Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC-PI. **Currículo do Piauí - Ensino Fundamental e Médio.** 2020. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

PUNTES, Roberto Valdez; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves prudente. **Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V Davidov e V. V. REPKIN – Livro I. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 10.** 3ª ed. CRV, 2021; coedição Uberlândia – MG: EDUFU, 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (SEEC). **Documentos Curriculares do RN.** 2022. Disponível em:

<http://www.seec.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=190511&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=NOT%20CDCIA>. Acesso em: 23 out. 2023.

RODRIGUES, Maria Lucia et al. O Neoliberalismo e seus reflexos nas políticas públicas na educação Brasileira. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. e310111638482-e310111638482, 2022.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia de Educação Física: as interrelações necessárias**. 2ª ed. ver. Maceió: EDUFAL, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 22 jul. 2024.

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

SERGIPE. Secretaria da Educação do Estado de Sergipe – SEDUC/SE. **Site da Secretaria da Educação do Estado de Sergipe**. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2023.

UNESP. **Site da Universidade Estadual Paulista**. Disponível em: <https://unesp.br>. Acesso em: 23 out. 2023.

UNESCO-IBE. **Glossário de terminologia curricular**. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf. Acesso em 20 jan. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. In: ZOIA Prestes; TUNES, Elizabeth Tunes. **Organização e tradução**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

7. APÊNDICE

APÊNDICE A

Quadro 01 – Levantamento das dissertações e teses extraídas de repositórios IES públicas para contextualizar estudos antecedentes

No	Univers. / PPG	Tipo produção	Título	Autor(a)	Ano defesa	Objetivo Geral	Local.
01	IFPE PROFEPT	Dissertação	O JOGO A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	Andrade, Débora Batista Maciel de	2019	“Compreender o papel da Educação Física no Ensino Médio Integrado, a partir da Perspectiva Crítico-Superadora, entendendo os desafios e possibilidades para a apropriação da Cultura Corporal.” (f. 7)	http://lattes.cnpq.br/8261386600440695
02	UNESP PROEF	Dissertação	O JOGO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Moura, Ulisses Francisco Mascarenhas	2024	“Investigar a implementação de uma proposta pedagógica à luz da proposição Crítico-Superadora e da pedagogia histórico-crítica em uma turma do 6° ano do ensino fundamental.” (f. 9)	https://hdl.handle.net/11449/257257

03	UnB	dissertação	JOGOS E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO DO DF: uma proposta Crítico-Superadora nas aulas de Educação Física	Oliveira, Alexandra Ribeiro	2023	“Analisar o conteúdo jogos e brincadeiras no documento Currículo em Movimento – CMDF (SEDF, 2018), desenvolver e analisar proposta pedagógica e interdisciplinar, a partir do Programa Educação com Movimento - PECM (SEEDF, 2018) e à luz da Pedagogia Crítico-Superadora, para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF.” (. f. 7)	http://repositorio.unb.br/handle/10482/47894
----	-----	-------------	---	-----------------------------	------	--	---

Fonte: Levantamento da produção das dissertações pela pesquisadora desta dissertação.

APÊNDICE B

Quadro 02 - Levantamento das competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental, relacionadas à unidade de conteúdo - brincadeiras e jogos / anos escolarização, objeto do conhecimento e habilidades propostos pelo documento da BNCC

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO FUNDAMENTAL	UNIDADE DE CONTEÚDO - BRINCADEIRAS E JOGOS / ANOS ESCOLARIZAÇÃO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>“1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.”</p> <p>“2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.”</p> <p>“3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.”</p> <p>“4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.”</p> <p>“5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.”</p>	1º e 2º anos	“Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional”	<p>“(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.” (p. 225)</p> <p>“(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.” (p. 225)</p> <p>“(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.” (p. 225)</p> <p>“(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.” (p. 225)</p>
	3º ao 5º anos	“Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo	“(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de

<p>“6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.”</p> <p>“7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.”</p> <p>“8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.”</p> <p>“9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.”</p> <p>“10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.” (p.221)</p>		<p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana”</p>	<p>matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.” (p. 227)</p> <p>“(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.” (p. 227)</p> <p>“(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.” (p. 227)</p> <p>“(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.” (p. 227)</p>
	<p>6º e 7º anos</p>	<p>“Jogos eletrônicos”</p>	<p>“(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.” (p. 237)</p> <p>“(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.” (p. 237)</p>

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora, a partir da base de dados extraído da BNCC – (Brasil, 2017, p. 211-237)

APÊNDICE C

Quadro 03 – Levantamento e sistematização de propostas de Documentos/Diretrizes Curriculares/Referenciais de Educação Física, produzidos e publicados pelas Secretarias de Educação dos nove estados da Região Nordeste do Brasil - 2018 a 2022

N	TÍTULO/ ESTADO/ ANO DE PUBLICAÇÃO	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO FUNDAMENTAL	UNIDADE DE CONTEÚDO - BRINCADEIRAS E JOGOS / ANOS ESCOLARIZAÇÃO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	REFERENCIAL TEÓRICO MAIS CITADO	RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO, ANO E LOCALIZAÇÃO
01	Referencial Curricular de Alagoas - 2019	<p>“01.Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. ”</p> <p>“02.Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. ”</p> <p>“03.Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. ”</p> <p>“04.Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os</p>	1º e 2º anos”	“Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e Regional”	<p>“(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. ” (p.385)</p> <p>“(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. ” (p.385)</p> <p>“(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. ” (p.385)</p> <p>“(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços,</p>	<p>BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.16, n.1, 1994</p> <p>DARIDO, Suraya Cristina. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola: - Campinas, SP: Papyrus, 2007.</p>	<p>Secretaria de Educação de Alagoas</p> <p>seduc-EducaçãoBásica (educacao.al.gov.br)</p>

		<p>modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. ”</p> <p>”05. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, em relação às práticas corporais e aos seus participantes. ”</p> <p>”06. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. ”</p> <p>”07. Reconhecer as práticas corporais, como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. ”</p> <p>”08. Usufruir das práticas corporais, de forma autônoma, para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. ”</p> <p>”09.Reconhecer o acesso às práticas corporais, como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua</p>			<p>de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. ” (p.386)</p> <p>OBS: O estado de Alagoas conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>	<p>_____, Educação Física na Escola: Conteúdos, suas Dimensões e Significados - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro</p> <p>DARIDO, Suraya Cristina. FILHO, Lino Castellani, et al. Metodologia do ensino de Educação Física: Cortez Editora, 2014</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

		realização no contexto comunitário.” “10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.” (p.381)				
			3º ao 5º ano”	“Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e Africana”	“(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.” (p.389) “(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.” (p.389) “(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.” (p.390)	

					<p>“(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. ” (p.390)</p> <p>OBS: O estado de Alagoas conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>		
			6º e 7º anos”	<p>”Jogos eletrônicos”</p>	<p>“(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos e de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. ” (p.395)</p> <p>“(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. ” (p.395)</p> <p>OBS: O estado de Alagoas conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>		
02		”01.Compreender a origem da cultura corporal de movimento e	1º e 2º anos”	”Brincadeiras e jogos da cultura	“(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto	GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Afazeres da	

Documento Referencial da Bahia-DCRB-BA 2019	<p>seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual”.</p> <p>“02.Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.”</p> <p>“03. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.”</p> <p>“04. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.”</p> <p>“05. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, em relação às práticas corporais e aos seus participantes.”</p>		popular presentes no contexto comunitário e Regional”	<p>comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.” (p.314)</p> <p>“(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.” (p.314)</p> <p>“(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.” (p.314)</p> <p>“(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.” (p.314)</p> <p>OBS: O estado da Bahia conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>	<p>Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar.</p> <p>Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>SCHWENGBER, M. S. V.</p> <p>Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade.</p> <p>Erechim: Edelbra, 2012.</p>	<p>Secretaria de Educação da Bahia – SEC</p> <p>DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia (educacao.ba.gov.br)</p>
		3º ao 5º ano”	“Brincadeiras e jogos populares	“(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los,		

		<p>“06. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.”</p> <p>“07. Reconhecer as práticas corporais, como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.”</p> <p>“08. Usufruir das práticas corporais, de forma autônoma, para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.”</p> <p>“09. Reconhecer o acesso às práticas corporais, como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.”</p> <p>“10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.” (p.313)</p>		<p>do Brasil e do mundo</p> <p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e Africana”</p>	<p>valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.” (p.315)</p> <p>“(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.” (p.315)</p> <p>“(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.” (p.315)</p> <p>“(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.” (p.315)</p> <p>OBS: O estado da Bahia conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>		
			6º e 7º anos”		“(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos e de		

				<p>“Jogos eletrônicos”</p> <p>tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. ” (p.317)</p> <p>“(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. ” (p.317)</p> <p>OBS: O estado da Bahia conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>		
03	<p>Documento Referencial do Ceara-DCRC-CE 2018</p>	<p>“01.Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. ”</p> <p>“02.Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.”</p> <p>“03.Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença,</p>	<p>1º e 2º anos”</p>	<p>“Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e Regional”</p> <p>“(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. ” (p.331)</p> <p>“(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. ” (p.331)</p> <p>“(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com</p>	<p>NEIRA, Marcos Garcia SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set, 2016.</p>	<p>Secretaria de Educação do Ceará</p> <p>documento curricular ce.pdf (mec.gov.br)</p>

	<p>inclusive no contexto das atividades laborais.”</p> <p>“04. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.”</p> <p>“05. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, em relação às práticas corporais e aos seus participantes.”</p> <p>“06. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.”</p> <p>“07. Reconhecer as práticas corporais, como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.”</p> <p>“08. Usufruir das práticas corporais, de forma autônoma, para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.”</p>			<p>base no reconhecimento das características dessas práticas.” (p.331)</p> <p>“(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.” (p.331)</p> <p>OBS: O estado do Ceará conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>	
		3º ao 5º ano	<p>“Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo”</p> <p>“Brincadeiras e jogos de matriz indígena e</p>	<p>“(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.” (p.334)</p> <p>“(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do</p>	

		<p>“09.Reconhecer o acesso às práticas corporais, como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.”</p> <p>“10.Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.” (p.327)</p>		<p>Africana”</p>	<p>Brasil e de matriz africana e indígena.” (p.334)</p> <p>“(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.” (p.334)</p> <p>“(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.” (p.334)</p> <p>OBS: O estado do Ceará conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>		
			<p>6º e 7º anos”</p>	<p>“Jogos eletrônicos”</p>	<p>“(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos e de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.” (p.336)</p> <p>“(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos</p>		

					<p>jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.” (p.336)</p> <p>OBS: O estado do Ceará conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>		
04	<p>Document o Referenci al do Território Maranhense- DCTM- MA 2019</p>	<p>“01.Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. ”</p> <p>“02.Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. ”</p> <p>“03.Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. ”</p> <p>“04.Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia</p>	<p>1º e 2º anos”</p>	<p>“Brincadeiras e jogos de cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Jogos de salão ou tabuleiro. Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. ”</p> <p>“Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana das comunidades quilombola</p>	<p>“(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. ” (p.255)</p> <p>“(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. ” (p.255)</p> <p>“(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.” (p.255)</p> <p>“(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola,</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Secretaria de Educação do Estado do Maranhão</p> <p>Documento Curricular do Território Maranhense 22.03.22.indd (www.gov.br)</p>

	<p>e discutir posturas consumistas e preconceituosas.”</p> <p>“05. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, em relação às práticas corporais e aos seus participantes.”</p> <p>“06. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.”</p> <p>“07. Reconhecer as práticas corporais, como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.”</p> <p>“08. Usufruir das práticas corporais, de forma autônoma, para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.”</p> <p>“09. Reconhecer o acesso às práticas corporais, como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.”</p>		<p>s e/ou indígenas em que estejam inseridas. Brincadeiras e jogos adaptados.”</p>	<p>produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.” (p.255)</p> <p>OBS: O estado do Maranhão conservou a indicação das quatro habilidades, conforme se apresenta na BNCC, e fez a seguinte complementação: Refletir sobre a diversidade e a inclusão na relação com as pessoas que apresentam deficiências</p>	
		3º ao 5º ano”	<p>“Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana ou quilombolas dos povos maranhenses. Jogos e brincadeiras adaptados e inclusivo.”</p>	<p>“(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.” (p.255)</p> <p>“(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.” (p.255)</p> <p>“(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.” (p.255)</p>	

		<p>“10.Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.” (p.250)</p>			<p>“(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.” (p.255)</p> <p>OBS: O estado do Maranhão conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>	
			6º e 7º anos”	“Jogos eletrônicos”	<p>“(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos e de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.” (p.257)</p> <p>“(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.” (p.257)</p> <p>OBS: O estado do Maranhão conservou a indicação de habilidades conforme se apresenta na BNCC e fez a seguinte complementação: Refletir sobre a diversidade e a inclusão na relação com as pessoas que apresentam deficiências.</p>	

05	Proposta Curricular do Estado da Paraíba-PB 2018	Não foram citadas na Proposta Curricular	1º e 2º anos	"Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e Regional"	<p>“(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.” (p.174-175)</p> <p>“(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.” (p.174-175)</p> <p>“(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.” (p.174-175)</p> <p>“(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.” (p.174-175)</p> <p>OBS: O estado da Paraíba conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>	<p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.</p> <p>GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte Editora Ltda, 2003.</p>	<p>Secretaria de Educação da Paraíba https://paraiba.pb.gov.br/</p>
----	--	--	--------------	--	---	--	--

			3º ao 5º anos	<p>“Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo</p> <p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e Africana”</p>	<p>“(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.” (p.176-178)</p> <p>“(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.” (p.176-178)</p> <p>“(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.” (p.176-178)</p> <p>“(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.” (p.176-178)</p>		
--	--	--	---------------	--	---	--	--

					OBS: O estado da Paraíba conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.		
			6º e 7º anos	Jogos eletrônicos	<p>“(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos e de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.” (p.179-180)</p> <p>“(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.” (p.179-180)</p> <p>OBS: O estado da Paraíba conservou a indicação de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>		
06	Currículo de Pernambuco-PE 2019	<p>“01.Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.”</p> <p>“02.Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de</p>	1º ano	Brinquedos brincadeiras e jogos populares (Brincadeiras populares) Tipos de jogos (Jogos	<p>“(EF12EF01PE) Vivenciar e recriar diferentes brincadeiras e jogos sensoriais e da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças individuais dos colegas.” (p.264)</p> <p>“(EF12EF02PE) Expressar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e/ou escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e</p>	_____. A relação teoria-empíria (ou teoria x empíria?) nas aulas de educação física. Texto didático elaborado para sistematizar as discussões e	<p>Secretaria de Educação e Esportes</p> <p>CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf</p>

	<p>ampliação do acervo cultural nesse campo.”</p> <p>“03.Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.”</p> <p>“04.Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.”</p> <p>“05.Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, em relação às práticas corporais e aos seus participantes.”</p> <p>“06.Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.”</p> <p>“07.Reconhecer as práticas corporais, como elementos</p>		<p>sensoriais e Jogos populares)</p>	<p>regional, reconhecendo, respeitando e valorizando de forma inclusiva a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.” (p.265)</p> <p>OBS: O estado de Pernambuco construiu suas próprias habilidades, sem citar as indicações propostas pela BNCC.</p>	<p>reflexões travadas nas aulas da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física III da Faculdade Salesiana do Nordeste. Recife, 2016.</p> <p>REIS, M. C. C. A identidade acadêmico científica da educação física: uma investigação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2002.</p> <p>DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. Campinas: Autores</p>	<p>afogadosdaingazeira.pe.gov.br</p>
--	---	--	--------------------------------------	---	--	---

		<p>constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. ”</p> <p>”08.Usufruir das práticas corporais, de forma autônoma, para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. ”</p> <p>”09.Reconhecer o acesso às práticas corporais, como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. ”</p> <p>”10.Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. ” (p.264-265)</p>				<p>Associados, 2004. DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.</p>	
	2º ano	<p>”Brinquedos brincadeiras e jogos populares (Brinquedos populares e Brincadeiras populares) Tipos de jogos (Jogos sensoriais) ”</p>	<p>”(EF12EF03PE) Identificar as experiências e o conhecimento sobre o Jogo, e perceber a vitória e a derrota como parte integrante dele, sugerindo e experimentando estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. ” (p.267-268)</p> <p>OBS: O estado de Pernambuco construiu suas próprias habilidades, sem citar as indicações propostas pela BNCC.</p>				
	3º ano	<p>”Brinquedo, brincadeira e jogos populares (Brinquedos populares</p>	<p>”(EF35EF01PE) Vivenciar brincadeiras e jogos populares de Pernambuco, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural, identificando suas experiências</p>				

				<p>e Brincadeiras populares) Tipos de jogos (Jogos populares, Jogos de salão, Jogos teatrais e Jogos sensoriais) ..</p>	<p>e o seu conhecimento sobre os jogos populares, de salão, teatrais (uso de linguagem e expressão corporal), sensoriais (estimulação dos sentidos e desenvolvimento da percepção e sensibilidade) e esportivos. " (p.269)</p> <p>OBS: O estado de Pernambuco construiu suas próprias habilidades, sem citar as indicações propostas pela BNCC.</p>		
			<p>"Brincadeiras e jogos 4º ano"</p>	<p>"Brinquedo brincadeira e jogos populares (Brincadeiras populares) Tipos de jogos (Jogos populares) ..</p>	<p>"(EF35EF02PE) Sugerir e experimentar estratégias que possibilitem a participação segura de todos os estudantes em brincadeiras e jogos populares do Nordeste do Brasil e de matriz indígena e africana. "</p> <p>(p.269)</p> <p>"(EF35EF03PE) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Nordeste do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas. "</p> <p>(p.270)</p>		

					OBS: O estado de Pernambuco construiu suas próprias habilidades, sem citar as indicações propostas pela BNCC.		
			5º ano	<p>“Brinquedos brincadeiras e jogos populares (Brincadeiras populares) Tipos de jogos (Jogos populares) ”</p>	<p>“(EF35EF04PE) Sistematizar e recriar, individual e coletivamente, vivenciando, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis, identificando e respeitando as suas possibilidades e limitações corporais, como também, do outro, explorando os espaços existentes na comunidade para o lazer, educação, saúde e trabalho. ” (p.271)</p> <p>OBS: O estado de Pernambuco construiu suas próprias habilidades, sem citar as indicações propostas pela BNCC.</p>		
			6º ano	<p>“Jogos esportivos, Jogos cooperativos, e Jogos teatrais”</p>	<p>“(EF67EF01PE) Vivenciar individual e coletivamente jogos (esportivos, cooperativos e teatrais), diversos, respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, valorizando a relevância do trabalho em equipe e o respeito às diferenças e desempenhos individuais em função da sistematização dos conceitos de vitória e derrota como consequências e partes do jogo. ” (p.272)</p>		

					“(EF67EF02PE) Identificar as transformações nas características dos jogos (esportivos, cooperativos e teatrais), em função dos avanços das tecnologias, e nas respectivas exigências corporais colocadas por cada um desses diferentes tipos de jogos.” (p.273) OBS: O estado de Pernambuco construiu suas próprias habilidades, sem citar as indicações propostas pela BNCC.		
			7º ano	“Jogos de salão e Jogos eletrônicos”	“(EF67EF01PE) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos (de salão e eletrônicos) diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.” (p.274) OBS: O estado de Pernambuco construiu suas próprias habilidades, sem citar as indicações propostas pela BNCC.		
07	Currículo do Piauí – PI 2019	“01.Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.” “02.Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de	1º e 2º anos”	“Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional”	“(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.” (p.134) “(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e	COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série	Secretaria de Educação do Piauí Currículo do Piauí vf.pdf (seduc.pi.gov.br)

		<p>ampliação do acervo cultural nesse campo.”</p> <p>“03.Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.”</p> <p>“04.Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.”</p> <p>“05.Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, em relação às práticas corporais e aos seus participantes.”</p> <p>“06.Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.”</p> <p>“07.Reconhecer as práticas corporais, como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.”</p>			<p>regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.” (p.134)</p> <p>“(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.” (p.134)</p> <p>“(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.” (p.134)</p> <p>“(EF12EF04.01PI) Explorar diferentes materiais (próprio corpo, elementos da natureza, brinquedos materiais de sucata, objetos escolares etc.) na descoberta dos atributos de cada um, explorando as noções espaciais em relação ao próprio corpo e objetos entre si.” (p.134)</p> <p>“(EF12EF04.02PI) Valorizar os jogos recreativos e as brincadeiras populares como forma de lazer e integração social, cooperando com os colegas nas situações de aprendizagem, respeitando limites e possibilidades de cada um.” (p.134)</p>	<p>formação do professor.</p> <p>DAOLIO. J. A. A Cultura da/na Educação física, 2002, 112 f. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002</p> <p>DARIDO. S. C. SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na escola In: DARIDO, S.C.; RANGEL, L. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 37-48</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

		<p>“08. Usufruir das práticas corporais, de forma autônoma, para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.”</p> <p>“09. Reconhecer o acesso às práticas corporais, como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.”</p> <p>“10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.” (p. 126)</p>	3º aos 5º anos	<p>“Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo”.</p> <p>“Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana”</p>	<p>OBS. O estado do Piauí conservou as indicações de habilidades, conforme se apresenta na BNCC e construiu mais duas habilidades citadas acima.</p> <p>“(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.” (p.137)</p> <p>“(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.” (p.137)</p> <p>“(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.” (p.137)</p> <p>“(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as</p>		
--	--	---	----------------	---	---	--	--

				<p>aos espaços públicos disponíveis. ” (p.137)</p> <p>“(EF35EF04.01PI) Experimentar e valorizar as diferentes manifestações da cultura corporal sem discriminação, nem preconceito, valorizando e participando delas. ” (p.137)</p> <p>“(EF35EF04.02PI) Utilizar procedimentos básicos para organização de jogos e brincadeiras, reconhecendo essas práticas como um modelo de usufruir o tempo disponível. ” (p.137)</p> <p>“(EF35EF04.03PI) Compreender a prática dos jogos e brincadeiras da cultura local, das diferentes regiões brasileira e de outros países. ” (p.137)</p> <p>OBS. O estado do Piauí conservou as indicações de habilidades, conforme se apresenta na BNCC e construiu mais quatro habilidades citadas acima.</p>		
		6º e 7º anos	“Jogos eletrônicos”	<p>“(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos e de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. ” (p.139)</p> <p>“(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços</p>		

					<p>das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. ” (p.139)</p> <p>“(EF67EF02.01PI) Relacionar teoria e prática nos jogos eletrônicos e manuais de tabuleiro (dama, xadrez, ludo e outros). ” (p.139)</p> <p>“(EF67EF02.02PI) Compreender os jogos eletrônicos cooperativos, motores e de raciocínio com maior complexidade, possibilitando a participação dos colegas na construção de estratégias e busca de soluções. ” (p.139)</p> <p>OBS. O estado do Piauí conservou as indicações de habilidades, conforme se apresenta na BNCC e construiu mais duas habilidades citadas acima.</p>		
08	<p>Document o Curricular do Estado do Rio Grande do Norte- RN 2018</p>	<p>“01.Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. ”</p> <p>“02.Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. ”</p>	1º e 2º anos	<p>“Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e Regional”</p>	<p>“(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. ” (p.640)</p> <p>“(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. ” (p.640)</p>	<p>VELASCO, Cacilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.</p> <p>KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras</p>	<p>Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte</p> <p>Documentos Curriculares do RN (seec.rn.gov.br)</p>

	<p>“03.Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.”</p> <p>“04.Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.”</p> <p>“05.Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, em relação às práticas corporais e aos seus participantes.”</p> <p>“06.Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.”</p> <p>“07.Reconhecer as práticas corporais, como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.”</p> <p>“08.Usufruir das práticas corporais, de forma autônoma,</p>			<p>“(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.”(p.640)</p> <p>“(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.” (p.640)</p> <p>OBS. O estado do Rio Grande do Norte conservou as indicações de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>	<p>do Brasil. São Paulo: Cortez, 2016.</p> <p>HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 2012.</p>	
		3º aos 5º anos	<p>“Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo</p> <p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e Africana”</p>	<p>“(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.” (p.646)</p> <p>“(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.” (p.646)</p>		

		<p>para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. "</p> <p>"09.Reconhecer o acesso às práticas corporais, como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. "</p> <p>"10.Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. " (p. 639)</p>			<p>"(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas. " (p.646)</p> <p>"(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. " (p.646)</p> <p>OBS. O estado do Rio Grande do Norte conservou as indicações de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.</p>	
			6º e 7º anos	"Jogos eletrônicos"	<p>"(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. " (p.654)</p> <p>"(EF67EF02.01PI) Relacionar teoria e prática nos jogos eletrônicos e manuais de tabuleiro (dama, xadrez, ludo e outros). " (p.654)</p>	

					OBS. O estado do Rio Grande do Norte conservou as indicações de habilidades, conforme se apresenta na BNCC.		
09	Currículo de Sergipe- Integrar e construir- SE 2018	<p>“01.Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. ”</p> <p>“02.Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. ”</p> <p>“03.Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. ”</p> <p>“04.Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. ”</p> <p>“05.Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos</p>	1º e 2º anos	“Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e Regional”	<p>“(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. ” (p. 211)</p> <p>“(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. ” (p. 211)</p> <p>“(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. ” (p. 211)</p> <p>“(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. ” (p. 211)</p>	<p>NEIRA, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thompson Learning, 2007. (Coleção ideias em Ação);</p> <p>NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.</p> <p>NTIN, Silvino. Uma abordagem filosófica da Corporeidade. Coleção Ensaios - Política e Filosofia, 02, Departamento de Filosofia - UNIJUÍ, 1987.</p>	<p>Secretaria de Estado da Educação de Sergipe</p> <p>https://seduc.se.gov.br/</p>

		<p>discriminatórios, em relação às práticas corporais e aos seus participantes. ”</p> <p>”06. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. ”</p> <p>”07. Reconhecer as práticas corporais, como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. ”</p> <p>”08. Usufruir das práticas corporais, de forma autônoma, para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. ”</p> <p>”09. Reconhecer o acesso às práticas corporais, como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. ”</p> <p>”10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura,</p>			<p>”(EF12EF01SE) Construir brinquedos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. ” (p. 211)</p> <p>OBS: O estado de Sergipe conservou a indicação das quadro habilidades conforme consta na BNCC e construiu a habilidade (EF12EF01SE)</p>	<p>SOARES, et al. Metodologia do ensino da Educação Física. 1^a reimpr. da 2^a ed. de 2009. São Paulo: Cortez, 2012.</p>	
			<p>..</p> <p>3º aos 5º anos</p>	<p>”Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo”</p> <p>”Brincadeiras e jogos de matriz indígena e Africana”</p>	<p>”(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural, contribuindo para a resolução das problemáticas vividas, reconhecendo e respeitando as diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relativas às pessoas com deficiência. ” (p. 215)</p> <p>”(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena. ” (p. 215)</p> <p>”(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico-cultural na</p>		

		valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. ” (p. 210)			<p>preservação das diferentes culturas, produzindo alternativas para preservá-las. ” (p. 215)</p> <p>“(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. ”(p. 215)</p> <p>OBS. O estado de Sergipe conservou as indicações de habilidades, conforme se apresenta na BNCC nos itens (EF35EF02) e (EF35EF04) e complementou os itens (EF35EF01) e (EF35EF03).</p>	
			6º e 7º anos	<p>“Jogos eletrônicos Jogos de tabuleiro”</p>	<p>“(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos e de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, analisando os pontos positivos (desenvolvimento da memória, atenção, concentração, raciocínio lógico, entre outros) e negativos (relações humanas, desenvolvimento motor, violência nos jogos eletrônicos, entre outros). ” (p. 222)</p> <p>“(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos</p>	

					<p>jogos eletrônicos e de tabuleiro em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.” (p. 222)</p> <p>OBS: O estado de Sergipe complementou a indicação de habilidade (EF67EF01) conforme consta na BNCC e conservou a habilidade. (EF67EF02).</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

Fonte: Produzido pela autora da dissertação, com base em publicações extraídas de plataformas dos Estados da região Nordeste (2018-2022)

APÊNDICE D

Quadro 05– Especificação pedagógica para o ensino da unidade de conteúdo - brincadeiras e jogos, extraídos das propostas de documentos/diretrizes curriculares/referenciais de Educação Física, produzidos e publicados pelas Secretarias de Educação dos nove estados da região Nordeste no período de 2018 a 2022

N	ESTADOS	ESPECIFICAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA UNIDADE TEMÁTICA BRINCADEIRAS E JOGOS		RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO
01	ALAGOAS	1º e 2º anos	“Na construção do currículo/plano de aula, pode-se partir das características locais, estipulando experiências de brincadeiras e jogos da cultura popular Alagoana e que fazem parte do contexto comunitário e regional, propondo experiências positivas aos estudantes. Uma possibilidade de organização da habilidade por anos seguindo um critério de complexidade pode ser por meio das habilidades motoras — das mais simples, como correr, saltar, rolar, chutar, arremessar, para as mais complexas, como	Secretaria de Educação de Alagoas

		<p>correr e quicar a bola, arremessar ou chutar uma bola a um alvo específico. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF01HI05), de História; e (EF01GE02), de Geografia, voltadas à identificação de semelhanças e diferenças de jogos e brincadeiras de diferentes tempos e lugares.” (p. 385)</p> <p>“As experiências dos estudantes sobre as brincadeiras e jogos que praticam e observam outros praticando no seu dia a dia podem servir de ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade. A partir desses relatos, pode-se pesquisar as origens dessas práticas, como esses jogos chegaram até eles e a sua importância para a preservação da cultura, como brincadeiras que imitam ações dos adultos, por exemplo, brincar de cozinhar ou brincar de dirigir carrinhos. Além disso, pode-se identificar quais agentes da comunidade (em associações, idosos, pessoas do convívio do estudante, universidades) são fontes para o resgate dos jogos e brincadeiras locais e regionais.” (p. 385)</p> <p>“É possível contextualizar e aprofundar esta habilidade propondo a análise das características das brincadeiras e jogos praticados em Alagoas no contexto comunitário e regional, como número de participantes, materiais, regras, espaços, exigências físicas ou habilidades motoras necessárias para a sua prática. Um exemplo é a modificação ou adaptação de regras às características dos estudantes, tornando-as mais flexíveis, ou às características do espaço, como em um jogo de futebol realizado em locais pequenos, onde se elimina as laterais do campo. Em muitos casos, os estudantes já realizam essas adaptações nos locais onde moram. Pode-se solicitar que compartilhem essas experiências com os colegas para auxiliar na solução dos desafios identificados por eles.” (p. 385)</p> <p>“É interessante desenvolver aprendizagens sobre a relação entre o ser humano e o ambiente físico. A todo momento, realizamos movimentos em diferentes ambientes físicos, aos quais podemos nos adaptar e transformar de acordo com nossa necessidade. À medida que os estudantes propõem alternativas para práticas em outros ambientes, devem pensar em adaptações e transformações possíveis, respeitando a si e ao ambiente no qual se encontram. Outra possível interação com outras disciplinas refere-se às produções de textos (orais, escritos e audiovisuais), que</p>	<p>seduc- EducaçãoBásica (educacao.al.gov.br)</p>
--	--	---	---

		relacionam a habilidade à Língua Portuguesa, nos eixos produção de textos e oralidade, e ao uso de tecnologias.” (p. 385)	
	3º ao 5º ano	<p>“Na elaboração do currículo, é adequado que se estabeleça relações com outros componentes, por meio de experiências de leituras que deem suporte para aprendizagens sobre como o povoamento e a formação das culturas das diversas regiões de Alagoas e do país que influenciaram as práticas dos jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana. É interessante que os estudantes sejam apresentados a conceitos sobre patrimônio cultural para que reconheçam e valorizem as aprendizagens sobre os jogos e brincadeiras que não fazem parte do seu cotidiano. Possibilidade de organização da habilidade por anos: a) Jogos e brincadeiras com regras e exigências motoras mais simples para as mais complexas; b) Aprofundamento na aprendizagem sobre a cultura na qual as brincadeiras e jogos se originaram; c) Identificação de jogos e brincadeiras que se manifestam de modo semelhante na maneira de jogar em diferentes locais, mas que possuem nomes e movimentos adaptados à cultura local. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF15AR24), da Arte; e (EF04LP12) e (EF04LP13), da Língua Portuguesa.” (p. 389)</p> <p>“É importante que os estudantes possam reconhecer que os aspectos de segurança para realização das brincadeiras e dos jogos populares em Alagoas e no Brasil, incluem as aprendizagens sobre as habilidades motoras, capacidades físicas e as estruturas corporais e a partir daí, proponham estratégias para a prática segura de todos.” (p. 389)</p> <p>“É possível propor situações de aprendizagem que permitam o aprofundamento na compreensão da identidade cultural dos povos e, em particular, daqueles que constituíram o povo alagoano e brasileiro. É interessante que os estudantes sejam apresentados a conceitos sobre patrimônio cultural para que possam valorizar aprendizagens sobre os jogos e brincadeiras que não fazem parte do seu cotidiano e descrever sobre a sua importância para a preservação das culturas. Conhecer os jogos e brincadeiras praticados pelos povos indígenas alagoanos. (Aconã, Karapotó, Kariri-Xocó, Karuazu, Katokinn, Jeripancó, Kalankó, Koiupanká Tingui-botó, Wassu-cocal,</p>	

			<p>Xukuru-Kariri), ou seja, quais práticas eram utilizadas pelos povos que habitavam originalmente nosso estado e quais práticas foram trazidas pelos povos que migraram para essa região. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF35LP20), (EF03LP22), (EF03LP25), (EF03LP26), da Língua Portuguesa; e (EF15AR26), da Arte, voltadas à descrição e comunicação de informações por múltiplas linguagens (escrita, audiovisual, oral, artística).” (p. 389)</p> <p>“Esta habilidade pode ser aprofundada partindo da relação entre o ser humano e o ambiente físico. A todo momento, realizamos movimentos em diferentes ambientes físicos. Nessa interação, podemos nos adaptar, transformar ou controlar o ambiente de acordo com nossa necessidade. O currículo local pode propor ações que unam a escola a outras entidades do poder público para incorporar ações que possibilitem a observação e análise dos espaços públicos e o diálogo sobre possíveis intervenções para melhor aproveitamento desses espaços. Uma possibilidade de organização da habilidade por anos segundo um critério de complexidade pode inicialmente propor que os estudantes analisem e proponham intervenções em locais disponíveis próximos à escola, o que lhes dará informações e suporte sobre como agir, por exemplo, nas relações com o poder público, na análise dos espaços, na confecção de materiais ou adaptação daqueles disponíveis.” (p. 389)</p>	
		6º e 7º ano	<p>“Aplicar e analisar os jogos de cunho educativo, priorizando os que promovem o movimento, buscando o conhecimento prévio dos estudantes, mapeando os jogos mais vivenciados por eles, realizando junto aos mesmos um olhar criativo e crítico. É importante organizar práticas significativas e reflexivas acerca dos jogos eletrônicos, de modo que os estudantes reconheçam seus sentidos e potenciais riscos para um estilo de vida ativo, crítico e tolerante. Nesse processo, pode-se propor que os estudantes compartilhem sobre os jogos eletrônicos que conhecem e praticam e quais as sensações ao praticá-los. A interdisciplinaridade pode ser oportunizada através das habilidades (EF69LP06), (EF67LP11) e (EF67LP12), da Língua Portuguesa, no que se refere à experimentação, observação, produção e crítica dos jogos eletrônicos.” (p. 392)</p>	

			<p>“Conhecer, compreender, aplicar e analisar, os benefícios trazidos pelos jogos eletrônicos (relacionados às atividades mental, cognitiva e emocional), como também verificando as possibilidades e limites frente a vivência corporal de cada praticante. Possibilidades de trabalho interdisciplinar (EF67LP06), (EF67LP11), (EF67LP12), da Língua Portuguesa, no que se refere à experimentação, observação, produção e crítica dos jogos eletrônicos.” (p. 392)</p>	
02	BAHIA		Não consta	<p>Secretaria de Educação da Bahia – SEC</p> <p>DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia (educacao.ba.gov.br)</p>
03	CEARÁ	1º e 2º anos	<p>“Brincadeiras e jogos presentes no contexto local e regional: psicomotores, sensoriais, de raciocínio, simbólicos, de construção, deslocamento, competitivo, cooperativo, de mesa, tradicionais, rítmicos, dramáticos, pedagógico, entre outros. Brincadeiras e jogos presentes no folclore cearense e nordestino.” (p. 331)</p> <p>“Ampliação das expressões, por meio de múltiplas linguagens, de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente e sua importância para sua cultura de origem.” (331)</p> <p>“Estratégias para solução de desafios nas brincadeiras e jogos populares. Origem, materiais, espaços e regras de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente.” (p. 331)</p> <p>“Construção e adaptação de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente e sua aplicação em outros momentos/espaços.” (p. 331)</p>	<p>Secretaria de Educação do Ceará</p> <p>documento curricular ce.pdf (mec.gov.br)</p>

		3º ao 5º ano	<p>“Brincadeiras e jogos populares das demais regiões do país (Norte, Centro--Oeste, Sul e Sudeste) e do mundo, com ênfase naquelas cujas origens compõem a cultura brasileira. Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena não contempladas nas brincadeiras e jogos populares regionais.” (p. 334)</p> <p>“Identificação de elementos que ofereçam riscos ou incitem violência nas atividades já desenvolvidas. Adaptação de regras, espaços e materiais para minimizar estes riscos/violência sem descaracterizar a essência das brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente.” (p. 334)</p> <p>“Origem, materiais, espaços e regras de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente. Expressão por múltiplas linguagens dessas brincadeiras e jogos e a importância desse patrimônio histórico-cultural.” (p. 334)</p> <p>“Adaptação de brincadeiras e jogos estudados e sua aplicação na escola e na comunidade, considerando os espaços e materiais disponíveis no ambiente em que o aluno está inserido.” (p. 332-333)</p>	
		6º e 7º ano	<p>“Jogos eletrônicos individuais e de interação coletiva com ênfase nos que envolvam o corpo em movimento. Jogos motores que agreguem aparelhos eletrônicos.” (p. 336)</p> <p>“Caracterização de diferentes tipos de jogos eletrônicos, seus avanços tecnológicos e as respectivas exigências corporais. Influência dos jogos eletrônicos no sedentarismo, relação com consumo e mídia e dependência tecnológica.” (p. 336)</p>	
04	MARANHÃO	1º e 2º anos	<p>“Sugere-se que o professor faça uso de adaptações de regras, criando e recriando com uso de espaços e materiais disponíveis, tornando essa unidade lúdica e criativa. Sugere-se que o professor trabalhe com brincadeiras e jogos presentes nos contextos local e regional: de imitação e mímica, em roda, de faz de conta, sensoriais, de perseguição e cantados. Brincadeiras e jogos presentes no folclore maranhense e nordestino e brinquedos populares. Trabalhar com jogos de memória e de coordenação motora fina. Sugere-se trabalhar com a expressão por meio de múltiplas linguagens</p>	Secretaria de Educação do Estado do Maranhão

			<p>através de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente e suas culturas de origem. O professor poderá propor jogos de dominó e dama, dentre outros de salão ou tabuleiro. Sugerem-se estratégias, tais como: pesquisas individuais e/ou coletivas para soluções de desafios nas brincadeiras e jogos populares. Por meio das pesquisas, trabalhar a origem e regras de brincadeiras e jogos. Sugerem-se a experimentação, adaptação e recriação desses jogos à realidade local e trabalhar com materiais pedagógicos e/ou alternativos, bem como espaços físicos necessários para a construção e adaptação de brincadeiras e jogos. Sugerem-se pesquisas de brincadeiras e jogos populares das demais regiões do país (Norte, Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste) e do mundo, bem como brincadeiras e jogos de matriz africana e indígenas contempladas nas brincadeiras e nos jogos populares regionais. É oportuno que o professor identifique e intervenha quanto aos elementos que oferecem risco ou incitem violência nas atividades já desenvolvidas, minimizando estes riscos/violência sem descaracterizar a essência das brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente. Oportunizar brincadeiras e jogos adaptados conforme deficiência, proporcionando aos estudantes a participação de todos os alunos experimentando a deficiência de colegas, mas os alunos precisam explorar ao máximo suas capacidades de aprendizagem e não as limitar.” (p. 263)</p>	<p>Documento Curricular do Território Maranhense 22.03.22.indd (www.gov.br)</p>
3º ao 5º ano	<p>“Sugere-se um estudo a partir da origem, materiais, espaços e regras de brincadeiras e jogos trabalhados anteriormente. Enfatizar por meio das ações metodológicas as adaptações necessárias aos alunos com deficiência.” (p. 265)</p>			
6º e 7º ano	<p>“Sugere-se uma necessária adaptação à sua realidade para a implementação dos jogos eletrônicos para os alunos, propiciando a contextualização do jogo. Fazer uma pesquisa informal, uma sondagem para verificar o conhecimento da turma sobre o tema a ser apresentado. O professor deverá conhecer e reforçar situações em que o excesso de tempo jogando se torna prejudicial à saúde das pessoas. Sugere-se proporcionar vivência de algumas possibilidades de jogos eletrônicos. Sugere-se a permanência dos objetos de conhecimento, brincadeira e jogos de (matriz indígena e africana) no 6º e 7º</p>			

			ano, por conta da sua forte influência local e da grande representatividade dessas duas populações no território maranhense.” (p. 267)	
05	PARAÍBA	1º e 2º anos	“Experimentar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, identificando, inclusive, os locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática dessas atividades.” (p. 174)	Secretaria de Educação da Paraíba https://paraiba.pb.gov.br/
		3º ao 5º ano	“Experimentar diferentes brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, bem como de matriz indígena e africana, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças individuais, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, produzindo alternativas para preservar tais práticas, reconhecendo a importância desse patrimônio lúdico e a singularidade das experiências das brincadeiras.” (p. 177)	
		6º e 7º ano	“Experimentar diferentes brincadeiras e jogos, com ênfase nos jogos eletrônicos, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças individuais e coletivas, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, reconhecendo a importância e a singularidade das experiências.” (p. 180)	
06	PERNAMBUCO	Não consta.		Secretaria de Educação e Esportes CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf

				afogadosdaingazeira.pe.gov.br
07	PIAUÍ	1º e 2º anos	<p>“Brincadeiras populares que possibilitem a construção de regras de convivência em grupo, uso de materiais e espaços compartilhados, brinquedos cantados. Ex.: amarelinha, corrida dos números e letras, brincadeiras com cordas, duro-mole, coelho saí da toca, cabo de guerra, esconde-esconde, fui à Espanha, lagarta pintada.” (p. 134)</p> <p>“Jogos de regras que possibilitem a construção de regras de convivência em grupo, uso de materiais e espaços compartilhados. Ex.: boliche, pula corda e variações, corrida de estafetas.” (p. 134)</p> <p>“Jogos cooperativos: jogos com bola, objetos de amarrar e encaixar, cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem. Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação. Reflexões sobre regras, normas de convivência (temas transversais, ética, pluralidade cultural e cidadania)”. (p.143)</p>	<p>Secretaria de Educação do Piauí</p> <p>Currículo do Piauí vf.pdf (seduc.pi.gov.br)</p>
		3º ao 5º ano	<p>“Brinquedos cantados: das tradições indígena e africana; – Jogos em equipe que impliquem as práticas de correr, saltar e arremessar/ lançar; – Jogos (construção de regras e uso). • Brincadeiras de rua. • Jogos com ações básicas de locomoção, manipulação e estabilização:– correr, – saltar, – saltitar, – arremessar, – passar, – receber, – rebater, – amortecer, – rolar, – girar, – apoios invertidos. • Jogos que envolvam:– lateralidade e direcionalidade, – coordenação viso-motora, – atenção, – ritmo, – movimentos amplos, – coordenação bimanual. • Jogos e brincadeiras com vivência de prática que favoreçam a autonomia:– Para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, distinguindo situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais ao desenvolvimento físico.” (p.147)</p>	

		6º e 7º ano	<p>“Jogos eletrônicos História dos jogos eletrônicos e sua evolução Aplicação dos jogos eletrônicos no contexto escolar Jogos cooperativos Jogos cooperativos com ênfase na cooperação Jogos competitivos motores e de raciocínio Jogos eletrônico com ênfase na competição e raciocínio lógico.” (p.152)</p>	
08	RIO GRANDE DO NORTE	1º e 2º anos	<p>“Vivências de jogos e brincadeiras populares e brinquedos cantados da cultura local e regional. • Apresentação de proposta aos estudantes e mapeamento das brincadeiras e dos jogos da cultura familiar e comunitária. Envolver as famílias e a comunidade escolar nesse mapeamento. • Elaboração de uma lista com o repertório de brincadeiras e jogos, enfatizando os movimentos (gestos) presentes em cada prática. • Seleção coletiva de brincadeiras e jogos que serão estudados durante as aulas. • Estimulação de vivência e experimentação de brincadeiras e jogos diversificados nas habilidades motoras de locomoção, manipulação e estabilização. • Propor aos estudantes que desenhem a brincadeira ou o jogo de que mais gostaram, sugerindo que expressem os movimentos mais praticados na atividade escolhida.” (p. 640)</p> <p>• “Propor aos estudantes vivências de brincadeiras e jogos que se aproximam do atletismo, um esporte de marca, como apostar corrida, corrida com obstáculos, salto em distância, arremesso ao alvo etc. • Propor aos estudantes vivências de brincadeiras e jogos que se aproximam da ginástica geral, como parada de mãos, estrelinha, virar cambalhota, aviãozinho etc. • Organização de um festival com as brincadeiras e jogos preferidos das turmas, envolvendo os familiares e a comunidade escolar. • Organização de uma exposição com os desenhos elaborados pelos estudantes/ turmas e com o registro das características das brincadeiras e jogos que fazem parte da cultura familiar e comunitária e exploram os movimentos de locomoção, manipulação e estabilização. • Mediação de roda de conversa para recuperar as aprendizagens construídas: Quantas e quais são as brincadeiras e jogos foram estudados? “ (p. 640)</p>	<p>Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte</p> <p>Documentos Curriculares do RN (seec.rn.gov.br)</p>

		3º ao 5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • “Pesquisa em livros, revistas, internet e outras fontes sobre as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana. • Apreciação de vídeos e documentários sobre as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana. • Vivências dos diversos jogos e brincadeiras encontrados pelas pesquisas realizadas. • Construção de jogos com base na cultura indígena e africana. • Exposição de trabalhos tratando a cultura de brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. • Reconstrução dos jogos e das brincadeiras típicos da região onde está inserida a escola. • Visita ao Museu do Brinquedo Popular, do Instituto Federal Rio Grande do Norte (IFRN), ou a locais da região que divulguem a cultura infantil, como o boneco em Pureza. • Visita aos grupos de idosos da cidade para verificar como brincam. • Confecção de brinquedos populares com materiais reutilizáveis – pião, pipa, vaivém, bibolquê, entre outros. • Roda de conversa em que os estudantes possam narrar suas experiências durante a participação das brincadeiras e dos jogos. • Exposição de imagens encontradas pelas pesquisas e dos materiais confeccionados pelos estudantes.” (p. 648) 	
		6º e 7º ano	<ul style="list-style-type: none"> • “Pesquisar em livros, revistas e internet sobre jogos eletrônicos e relacioná-los com os significados atribuídos por diferentes grupos sociais e etários. • Propor aos estudantes a organização e sistematização, em um grande painel coletivo, das características dos jogos eletrônicos, em função dos avanços das tecnologias. • Apresentação de proposta colaborativa para os estudantes que apresentam dificuldades ao jogar. • Utilização do laboratório de informática para que os alunos tenham acesso aos jogos eletrônicos em rede. • Organização de um festival de jogos eletrônicos com a utilização dos celulares dos estudantes. • Criação de jogos e brincadeiras com as características dos jogos eletrônicos utilizados pelos estudantes. • Utilização das lousas digitais para elaboração de torneios e festivais de jogos eletrônicos entre os estudantes. • Utilização de equipamentos eletrônicos como X-Box, PS4, Game Station ou aplicativos como o Just Dance Now para demonstração das possibilidades de práticas corporais por meio dos jogos eletrônicos.” (p. 654) 	

09	SERGIPE	1º e 2º anos	<p>“Jogo de Botão, Bola de Gude/Marraio, Elástico, "Cerê-Cê-Cê", Adoleta, Pega-Pega, Peteca, Cabo-de Guerra, Boca de Forno, Esconde-esconde, Pembarra, Cabra-Cega, amarelinha/Macacão, entre outros.)” (p. 211)</p> <p>“Adaptação dos jogos e brincadeiras e demais práticas corporais experimentadas para a prática nos espaços comunitários de lazer.” (p. 211)</p> <p>“Construção de brinquedos (Ex.: Vai e vem, carro de rolimã, pipa, entre outros).”(p. 211)</p>	<p>Secretaria de Estado da Educação de Sergipe</p> <p>https://seduc.se.gov.br/</p>
		3º ao 5º ano	<p>“Brincadeiras e jogos populares do Brasil: (Ex.: Barra manteiga, Briga de Galo, Curupira, entre outros);” (p. 215)</p> <p>“Brincadeiras e jogos populares do Mundo: (Ex.: "Que horas são, seu lobo", Silêncio é ouro, Janken Pon, entre outros)” (p. 215)</p> <p>“Brincadeiras e jogos populares de matriz africana: (Ex.: Pegue a calda, terra-mar, o gato e o rato, entre outros)” (p. 215)</p> <p>“Brincadeiras e jogos populares de matriz indígena: (Ex.: Peteca, jogo de gavião, sol e lua, entre outros) · Conceito e preservação do patrimônio histórico-cultural. · Regras de convivência, segurança e preconceito nas brincadeiras e nos jogos populares do Brasil e do Mundo. “(p. 216)</p>	
		6º e 7º ano	<p>“Jogos eletrônicos em computadores, arcades, celulares e consoles. · Jogos de tabuleiro: Ex.: Xadrez, Dama, Futebol de botão, entre outros. Pontos positivos: Ex.: Desenvolvimento da memória, concentração, entre outros. Pontos negativos: Ex.: Relações humanas, desenvolvimento motor, entre outros. Histórico dos jogos eletrônicos e de tabuleiro. Jogos eletrônicos e de tabuleiro e exigências corporais. “(p. 222)</p>	

Fonte: Produzido pela autora da dissertação, com base em publicações extraídas de plataformas dos Estados da Região Nordeste (2018-2022).

APÊNDICE E

Quadro 06: Proposta de tematizações de jogos em ciclos, a partir da sua orientação da metodologia Crítico-Superadora da obra Coletivo de Autores.

Nº	O JOGO NO CICLO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO CICLO DA IDENTIFICAÇÃO DA REALIDADE (1ª A 3ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL)	O JOGO NO CICLO DE INICIAÇÃO À SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (4ª A 6ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL)	O JOGO NO CICLO DE AMPLIAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (7ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL)	O JOGO NO CICLO DE SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (1ª AO 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO)
01	"Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação."	"Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático."	"Jogos cujo conteúdo implique a organização técnica tática e o julgamento de valores na arbitragem dos membros."	"Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos membros."
02	"Jogos cujo reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem."	"Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e"	"Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem quanto técnico como taticamente."	"Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento"

		aceitando-as como exigência do coletivo.”		da capacidade geral e específica de jogar.”
03	“Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações deste com a natureza.”		“Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso.”	“Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade.”
04	“Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e com a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.”			
05	“Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com outras matérias de ensino.”			
06	“Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-			

	criança, criança-professor, criança-adulto. "			
07	"Jogos cujo conteúdo implique a vida do trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países. "			
08	"Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos seus valores que estas envolvem. "			
09	"Jogos cujo conteúdo implique auto-organização. "			
10	"Jogos cujo conteúdo implique autoavaliação e autoavaliação coletiva das próprias atividades. "			
11	"Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de			

	brinquedo, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho. ”			
--	---	--	--	--

Fonte: Sistematização produzida pela autora da dissertação, a partir da obra Coletivo de Autores (1989, p. 66-69).