

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÁS: PRESCRIÇÃO, EXPERIMENTAÇÃO E FALTA

Álcio Crisóstomo Magalhães¹,

¹ Doutor em Educação pela UFG e docente da Universidade Estadual de Goiás - UEG.

Correspondência para: alciocri@gmail.com

Submetido em 26 de outubro de 2020

Primeira decisão editorial em 25 de fevereiro de 2021.

Segunda decisão editorial 05 de abril de 2021

Aceito em 17 de junho de 2021

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar como a reestruturação curricular na Rede Pública Estadual em Goiás inclui os Jogos e brincadeiras como parte de seu projeto educativo. O artigo ancora-se na análise de conteúdo dos documentos *Reorientação Curricular* e *Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Tomados, por um lado, como processo histórico (continuidade e ruptura) e, por outro, como sínteses político-conceituais distintas, mas, articuladas, indicam que a reforma da educação básica em Goiás, promovida ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, desenvolveu-se reduzindo os Jogos e brincadeiras à condição de conteúdos para aprendizagem e experimentação segundo ideologias das habilidades e competências ou simplesmente os excluindo. A análise dos dados indica um primeiro momento de prescrição de atividades e posteriormente a falta da temática das referências curriculares.

Palavras-chave: Educação Física; Jogos e brincadeiras; Currículo de Referência; Reestruturação Curricular.

GAMES AND PLAYS IN THE REFORM OF BASIC EDUCATION IN GOIÁS: PRESCRIPTION, EXPERIMENTATION AND LACK

Abstract

The present work aims to demonstrate how the curricular restructuring in the State Public Network in Goiás, has been incorporating the elements Games and Games. The article is anchored in the content analysis of the documents Curricular Reorientation and Reference Curriculum of the Goiás State Education Network. Taken, on the one hand, as a historical process (continuity and rupture) and, on the other, as distinct political-conceptual syntheses, but articulated, they indicate that the reform of Basic Education in Goiás, promoted over the first two decades of the 21st Century has developed-reducing Games and Play to the condition of content for learning and experimentation or, simply excluding them. The analysis of the data indicates a first moment of prescription of activities and later the exclusion of the theme from the curricular references.

Keywords: Physical Education; Games and play; Reference Curriculum; Curricular Restructuring

JUEGOS EN LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN GOIÁS: RECETA, EXPERIMENTACIÓN Y FALTA

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo demostrar cómo la reestructuración curricular en la Red Pública Estatal en Goiás, ha ido incorporando los elementos Juegos y Juegos. El artículo se ancla en el análisis de contenido de los documentos Reorientación Curricular y Currículum de Referencia de la Red Educativa del Estado de Goiás. Considerado, por un lado, como un proceso histórico (continuidad y ruptura) y, por otro, como distinto carácter político-conceptual. síntesis, pero articuladas, indican que la reforma de la Educación Básica en Goiás, impulsada durante las dos primeras décadas del siglo XXI, se ha desarrollado reduciendo el Juego y el Juego a la condición de contenidos para el aprendizaje y la experimentación o, simplemente, excluyéndolos. El análisis de los datos indica un primer momento de prescripción de actividades y posteriormente la exclusión del tema de las referencias curriculares.

Palabras clave: Educación Física; Juegos; Plan de estudios de referencia; Reestructuración curricular

1 Introdução

Os jogos e as brincadeiras são experiências formativas. Por meio do brinquedo, por exemplo, o suporte do brincar, conforme Kishimoto (2003), o sujeito apropria-se de um projeto civilizatório coletivo, integra-se a uma comunidade de interesses.

Através desses folguedos, as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagir socialmente com outras pessoas da mesma categoria social. (...) Elas

alargam, assim, sua área de contatos humanos, aprendem de modo mais acessível as vantagens e o significado das atividades organizadas grupalmente, experimentam os diferentes papéis associados às relações de subordinação e de dominação entre pessoas da mesma posição social e se identificam com interesses ou com valores cujas polarizações de lealdade transcendem ao âmbito da família. (FERNANDES, 2001, p. 59).

Na encenação lúdica, há a seleção e organização do passado e do presente, de modo a prover continuidade. Tomando de empréstimo o conceito de cultura de Williams (2000), pode-se dizer que brincando e jogando os sujeitos associam-se em solidariedade orgânica ao sistema de valores consagrado.

Nesse processo, ritualizam mimeticamente seus diversos modos de prover necessidades materiais e imateriais, imediatas ou não. Partindo do pressuposto de Saviani (2007) de que “lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”, pode-se inferir que o jogar e o brincar, como formas específicas de reprodução encenada do legado cultural de uma comunidade de interesses, correspondem a experiências educativas institucionalizadas pelo senso comum.

Mesmo bem antes do conceito, isto é, de desenvolver os jogos e brincadeiras como pensamento concreto, os homens, em seus arranjos comunitários mais originais, já anunciavam as experiências lúdicas como traços de distinção da condição humana. No jogar e no brincar, o ser se forma como parte de um arbitrário cultural socialmente constituído. Partindo da concepção marxista de cultura, na experiência lúdica, o sujeito incorpora a ordem vigente. Bem antes de inventar-se como ser de fala, língua e linguagem, o homem descobriu a encenação lúdica como estratégia de transformação do sistema social em um sistema de significados realizados. Os rituais de caça e de guerra tinham um caráter lúdico, de força e poder. (ANTONIO JUNIOR, 2014, p. 15).

A simulação de uma caçada, a projeção ideal da invasão, ocupação ou movimentação pelo território, a experimentação mimética de combates, disputas e lutas mediadas por habilidades motoras diversas, a representação caricatural, a teatralização e a dramatização lúdica de eventos de exaltação ou condenação de fatos do cotidiano de uma comunidade são meios e mensagens pelas quais se instituem, difundem e renovam os limites éticos de uma certa comunidade. Conforme Florestan Fernandes (2001, p. 61), “(...) a ‘consciência moral’ emerge e se intensifica através da situação social envolvida pelo jogo. Na medida em que esta situação pode tornar-se mais complexa e organizada, mais claras e eficientes são as ‘regras’ que regulam as ações (...)”.

São esses os processos que se escondem e se revelam, por exemplo, nos jogos de estratégias e orientação desenvolvidos pelos povos chineses há mais de dois milênios, nos simulacros de disputas promovidos por povos isolados no interior de uma ilha do oceano Pacífico do século XVI, no rito de passagem da tradição angolana expresso no Jogo da Zebra, na vivência mimética do Jogo da Onça, expressão lúdica da tradição guerreira dos índios Bororós, na trapaça da capoeira dos negros escravizados no Brasil, na sátira humorada e nas brincadeiras do Rough Music¹ da Inglaterra do século VIII, na lógica dos jogos esportivizados da era moderna, na dinâmica virtual dos jogos eletrônicos do mundo contemporâneo.

Os jogos e as fratrias, por exemplo, conforme Enguita (1989), foram fundamentais para a integração das futuras gerações nas relações sociais de produção das comunidades originárias. Para Elkonin (Apud ANTONIO JUNIOR, 2014, p. 15), “a atividade lúdica não é algo que a criança traz ao nascer, mas socialmente construída. Ao brincar, a criança conhece e relaciona-se com a sociedade em que vive. Por meio da brincadeira, ela tem o contato com o objeto e aprende a utilizá-lo na brincadeira”.

Evidentemente que a experiência do jogar e do brincar não tem significação objetiva e única para todos os sujeitos brincantes. Ela pode variar e certamente varia em função das individualidades, do tempo e espaço da realização lúdica, das necessidades de adaptação, dos objetivos imediatos dos proponentes do jogo, das condições materiais concretas que mediam a relação sujeito/brinquedo e da transposição cultural. Conforme o Coletivo de Autores (2012, p. 62), o homem se apropria da cultura corporal desenvolvendo um sentido pessoal. Ele “exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações”.

Tal processo de apropriação ativa faz com que os jogos e as brincadeiras estejam continuamente sujeitos à reinvenção e ressignificação.

O jogo não é uma atividade isolada de uma congêrie de indivíduos, formada ao acaso. (...) As regras não são apenas “observadas” e “impostas” em função do jogo; elas são “respeitadas” ou “transgredidas” em função do grupo, não do grupo circunstancial formado pelos jogadores, mas da “trocinha” ou *grupo social*, em que se desenrola parte de sua vida quotidiana. (FERNANDES, 2001, p. 60).

Tomando essa perspectiva histórico-cultural dos jogos e brincadeiras, bem como a tese de que todo jogo, institucionalizado ou não pela educação formal, é meio de aprendizagem, conforme Kishimoto (1992), questiona-se como os Jogos e brincadeiras da

¹“Rough music é o termo que tem sido comumente usado na Inglaterra, desde o fim do século XVIII, para denotar uma cacofonia rude, com ou sem ritual mais elaborado, empregada em geral para dirigir zombarias ou hostilidades contra indivíduos que desrespeitam certas normas de comunidade.” (THOMPSON, 2015, p. 353).

Reestruturação Curricular do Estado de Goiás, no contexto social e cultural da reestruturação capitalista da passagem do século XX para o século XXI, projetam-se como potências formativas.

Responder a uma questão dessa natureza, além de contribuir com o debate acerca da dimensão formativa dos jogos sistematizados para e pela educação formal, isto é, dos jogos instrumentalizados pela escola como estratégia de ensino, permite um aprofundamento na interrogação de Kishimoto (1995, 46): “O que dizer de um jogo político quando se imagina a estratégia e astúcia de parlamentares e empresários negociando vantagens para conseguir seus objetivos?”

O recorte temporal 1999/2019 fecha um circuito histórico. Trata-se do início e fim de um longo processo de reformas neoliberais em Goiás. O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), liderado pelo governador Marconi Perillo, assume a Gestão do Estado de Goiás em 1999 e até o final de 2018 incumbe-se da tarefa de integrar o Estado política e economicamente ao movimento mundial de reestruturação produtiva do capitalismo. Compreender os desdobramentos dessa reestruturação como um grande jogo político que moveu suas peças também no tabuleiro das disputas educacionais que ocorreram de forma intensa ao longo desse período é uma das contribuições deste trabalho que aqui se anuncia.

2 Métodos

Busca-se, com este trabalho, analisar criticamente como os Jogos e brincadeiras se constituem como procedimentos educativos nos documentos que normatizaram institucionalmente a Matriz Curricular da Educação Básica do Sistema Público Estadual de Goiás nas duas primeiras décadas dos anos 2000.

O estudo se assenta na pesquisa documental, que, conforme Sá-Silva *et al.* (2009) e Kripka *et al.* (2015), é um procedimento que incorpora métodos e técnicas para assimilação crítica e compreensão de documentos. Por meio da análise de conteúdo, segundo Ventura *et al.*, (2018), procedimento de imersão naquilo que os documentos não trazem de forma explícita, desenvolve-se uma interlocução sistemática com os dois documentos de Reorientação Curricular da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, o *Currículo em Debate* (2009) e o *Currículo de Referência* (2012). Ambos são analisados sistematicamente por meio de procedimento investigativo estruturado como parte da pesquisa documental que fundamenta a construção do Projeto de Intervenção do Estágio Curricular Supervisionado da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Estadual de Goiás.

O suporte teórico para a compreensão da concepção de Jogos e brincadeiras da reforma curricular goiana são os autores dos chamados estudos culturais de filiação gramsciana, especificamente E. P. Thompson e Raymond Williams, bem como os estudos de autores que auxiliam na construção de uma perspectiva crítica de currículo, precisamente Antônio Gramsci e Dermeval Saviani.

A assimilação dessas referências epistemológicas pelas correntes críticas da Educação Física, especialmente a perspectiva Crítico-superadora (2012) em sua concepção de jogos, brincadeiras e cultura corporal, é a mediação teórico-metodológica da análise que visa apreender, na estrutura interna e na dinâmica real e efetiva da Reestruturação Curricular em Goiás, o sentido atribuído aos Jogos e brincadeiras.

O estudo ancora-se na análise qualitativa do processo de elaboração de dois momentos distintos e articulados da reforma curricular goiana: O primeiro deles, os cadernos *Currículo em Debate*, corresponde à síntese do processo de reorientação curricular ocorrido entre os anos de 2004 e 2010, cuja culminância sistematizada são as matrizes curriculares de referência e as sequências didáticas por área de conhecimento. Eles foram produzidos pela Coordenação de Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). As sínteses em forma de sete cadernos didáticos foram distribuídas entre as unidades estaduais de ensino de Goiás pela Seduc e disponibilizadas na Rede Mundial de Computadores (Internet).

O segundo, o *Currículo de Referência* (GOIÁS, 2012), disponibilizado em arquivo digitalizado para todas as unidades de ensino do Estado, corresponde a “um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino-aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre”. Trata-se do documento síntese da reforma *Pacto Pela Educação em Goiás*, lançada em 2011 como estratégia de continuidade/ruptura com as matrizes de referência e com a perspectiva de bimestralização curricular dos cadernos *Currículo em Debate*.

3 Resultados e discussão

3.1 Experimentar e vivenciar no tempo aula de educação física: os jogos e brincadeiras na Reorientação Curricular da SEDUCE/GO

Os Jogos e as brincadeiras na reforma educacional goiana dos anos 2004/2012 são enquadrados segundo a pragmática do programa, centralizado e burocrático, e a divisão curricular segundo a lógica da disciplina curricular isolada e da seriação. É o que projeta o conjunto *Currículo em Debate* por meio de sua perspectiva de base comum obrigatória, ordenada a partir da bimestralização de conteúdo, de unidade de eixos temáticos e de expectativas de aprendizagem predeterminadas.

Como todos os demais elementos da cultura corporal, o trabalho com os jogos e brincadeiras é totalmente prescrito.

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

O jogo é concebido como conhecimento historicamente acumulado que deve ser assimilado pelos estudantes pela mediação de um plano de ensino centrado no desenvolvimento de habilidades, na experimentação e em vivências. “(...) ‘Experimentar’ e ‘vivenciar’ são termos utilizados aqui no sentido de praticar ou fazer” (GOIÁS, 2009b, p. 103). A experiência lúdica é projetada na perspectiva da atividade em si, vivência lúdica a ser ensinada. Nesse sentido, em uma perspectiva outra em relação a Antônio Gramsci, que, segundo Bosi (2001, 17), “propôs a crítica do senso comum e a consciência da historicidade da própria visão de mundo como pré-requisito de uma nova ordem cultural”. Para Gramsci, a construção de uma nova forma de hegemonia passa pela apropriação crítica do senso comum (folclore), que se materializa em larga medida no jogo, a linguagem que precede todos os códigos formais de comunicação escrita.

Pode-se dizer que, até agora, o folclore foi preponderantemente estudado como elemento “pitoresco”. (...) Seria preciso estudar o folclore, ao contrário, como “concepção do mundo e da vida”, em grande medida implícita, de determinados estratos (determinados no tempo e no espaço) da sociedade, em contraposição (também está, na maioria dos casos, implícita, mecânica, objetiva) às concepções do mundo “oficiais” (ou, em sentido mais amplo, das partes cultas das sociedades historicamente determinadas) que se sucederam no desenvolvimento histórico. (GRAMSCI, 2001, p. 133, v. 4).

Os Jogos e brincadeiras são até apresentados como sínteses culturais. A *Reorientação Curricular* (2009c, p. 103) concebe-os como elementos “(...) permeados de

intenções e significados diferentes, de acordo com sua origem sociocultural”. Contudo, o que prevalece é a interpretação do par como conteúdo para transmissão/assimilação. Tomando de empréstimo a concepção de cultura de Alfredo Bosi, o jogar e o brincar são expressos na perspectiva do *cultum*, o que Bosi (2001, p. 16) define como “(...) o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar”.

O jogo como objeto de culto e cultivo em si sobrepõe-se ao jogo como potência de conhecimento, de construção de uma nova ordem cultural. Para Gramsci, pensar os elementos culturais na perspectiva do culto e cultivo é manter a consciência presa ao senso comum, organizada segundo uma visão de mundo acrítica.

Portanto, vivenciar e experimentar os jogos dos povos indígenas não deixam de ser fundamental em uma perspectiva de educação física que se pretende práxis. Contudo, isso é apenas parte da organização de um trabalho pedagógico que se pretende crítico-superador. Só faz sentido vivenciar e experimentar os jogos dos povos indígenas se essa experimentação corresponder à mediação explicativa do embate cultural ocorrido entre os invasores portugueses e as nações indígenas do Brasil.

Mais que um tipo de jogo indígena, o Jogo da Onça, por exemplo, comum entre a nação indígena Bororó, no Mato Grosso, é expressão desse embate. É linguagem que expressa um processo histórico cuja vivência e experimentação só fazem sentido se projetarem a possibilidade de uma nova ordem cultural. Caso contrário, será apenas retórica lúdica circular, do senso comum para o senso comum. É essa ruptura que pressupõe a perspectiva Crítico-superadora.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses das classes populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores (...), sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

Ainda que a *Reorientação Curricular* (2009, v. 5, p. 103) represente um grande avanço teórico-metodológico ao pensar os jogos e brincadeiras na perspectiva da Cultura Corporal, isto é, no sentido de compreender, por exemplo, “(...) os jogos e brincadeiras populares que estão permeados de intenções e significados diferentes, de acordo com sua origem sociocultural”, falta-lhe a radicalidade da crítica cultural, tal qual concebe Gramsci em sua concepção de cultura. Pelo menos, no explícito do documento, não há uma filiação a essa perspectiva.

Na verdade, não poderia ser diferente, considerando que o documento expressa a síntese possível das disputas entre os agentes comprometidos com uma concepção de educação física crítica e o movimento pelas reformas educacionais de qualidade empresarial dos anos 2000. A Fundação Itaú Social e o Cenpec não estão envolvidos na reforma goiana por mero acaso. A presença de ambos na articulação da reforma goiana tem um princípio de classe.

Importante destacar que, mais que uma contradição da Reorientação Curricular, a ideia de organização do trabalho pedagógico progressista, mas destituída de radicalidade crítica, é um traço característico do conjunto das diretrizes da Educação Física no contexto da passagem dos anos 1990 para os anos 2000. Por um lado, tem-se o claro propósito de romper com o paradigma do olimpismo esportivo, mas por outro esbarra-se nos limites dos receituários dos currículos de referência concebidos pelas fundações empresariais e organizações sociais privadas que ao longo desse período disputaram ponto a ponto as reformas da educação básica no Brasil.

O movimento pela construção de referência foi um dos pilares da reforma educacional dos Estados Unidos dos anos 1990.

Em 1991 e 1992, a agência que eu coordenava no Departamento de Educação dos EUA dava incentivos financeiros para associações profissionais de professores e acadêmicos para desenvolverem referências nacionais voluntárias em história, língua inglesa, artes, ciências, educação cívica, economia, línguas estrangeiras, geografia e educação física. (RAVITCH, 2011, p. 32)

Não por acaso ou coincidência o ponto de consenso entre os reformadores da educação básica no Brasil, no contexto de hegemonia neoliberal, foi a ideia da construção de currículos de referência, tal qual ocorrera nos Estados Unidos no final do milênio. A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica do Brasil é tributária desse reformismo, o mesmo que a ideia de uma base curricular bimestralizada, com foco no conteúdo e na criação de “uma situação de ensino e aprendizagem planejada, organizada passo a passo e orientada pelo objetivo de promover uma aprendizagem definida” conforme prescreve a *Reorientação Curricular de Goiás* (2009b, v. 6.4, p. 13).

Essa é a racionalidade, por exemplo, dos cadernos *Sequências Didáticas – Convite à ação*, a institucionalização dos conteúdos jogos e brincadeiras em uma espécie de como fazer. As Sequências Didáticas organizam os jogos e brincadeiras em dois Eixos Temáticos (Jogos e brincadeiras da cultura popular) e em quatro Expectativas de Aprendizagem (Identificar, Vivenciar, Compreender, Criar, Registrar).

Se o caráter prescritivo for um traço de alinhamento da reforma goiana, dificilmente os Jogos e brincadeiras poderiam ser apresentados em outra perspectiva. São pensados como conteúdos comuns do 1º ao 9º ano, que devem ser vivenciados, compreendidos e explicados segundo a lógica da seriação, a partir, praticamente, das mesmas expectativas de aprendizagem.

Ainda que a premissa da ressignificação seja apresentada como princípio da reforma do ensino médio, ocorrida no mesmo contexto da elaboração da Reorientação Curricular da SEDUCE/GO, o todo da reforma também aponta para os Jogos e brincadeiras enquadrados pela institucionalidade formal do plano de ensino.

O *Caderno 7* (GOIÁS, 2010, p. 6), específico da Educação Física para o ensino médio, apresenta o componente curricular como parte integrante do esforço nacional de inovação do ensino médio (Programa Ensino Médio Inovador). Apresenta-se como esforço de superação da ideia de conteúdos predeterminados, de sequência didático-pedagógica, de grade curricular, contudo, em sua totalidade, acaba por reproduzir a lógica dos “(...) conteúdos estaduais básicos comuns”. Desse modo, pode-se dizer que no ensino médio a experiência do jogar e do brincar é institucionalizada, isto é, organizada segundo a racionalidade da seriação, do conteúdo em si, do isolamento disciplinar e do enquadramento temporal (bimestralização dos saberes).

O diferencial de fato em relação ao ensino fundamental é que o jogar e o brincar são concebidos como meios para o desenvolvimento de competências. A prática do jogo e brincadeira no ensino médio deve oferecer ao sujeito a competência de “participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs” (GOIÁS, 2010, p. 23).

A instrumentalização da educação formal, inclusive da Educação Física e dos elementos da cultura corporal, para o desenvolvimento de habilidades e competências é parte do alinhamento ideológico da educação básica em Goiás, especialmente do ensino médio, à reestruturação produtiva dos anos 1990.

Nesse novo contexto, o ensino médio tornou-se elemento estratégico para o desenvolvimento de uma matriz produtiva flexível e superação do taylorismo/fordismo. As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio dos anos 1998 em diante e o Programa Ensino Médio Inovador, lançado em 2010, correspondem a esse esforço de alinhamento do ensino médio brasileiro ao receituário das agências e organismos multilaterais mundiais.

Muito em função disso, os jogos em seus mais diversos modos de realização, como jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros tipos, conforme possibilidade temática proposta pelo *Caderno 7*, tornam-se parte de um sistema de significações realizado, o que Williams (2000) entende como cultura, que ressignifica as práticas corporais, de modo a condicioná-las à racionalidade das demandas do novo mundo do trabalho ou da produção.

Tomando de empréstimo a concepção de cultura de Bosi (2001), pode-se dizer que os jogos e as brincadeiras no ensino médio *da Reorientação Curricular de Goiás* são concebidos como “momentos institucionais marcados do processo” de educação para a reestruturação produtiva. Portanto, aparecem como parte das estratégias de reprodução “dos símbolos e valores que se devem transmitir” à população juvenil. Em relação à matriz produtiva flexível, esses são parte de uma experiência cultural.

A despeito da *Reorientação Curricular* fazer menção à necessidade de superação do predomínio da esportivização das aulas de Educação Física, no conjunto de possibilidades de organização de trabalho pedagógico sugerido no *Caderno 7 – (Educação Física – Ensino Médio)*, os jogos e brincadeiras não aparecem nenhuma vez como Eixos Temáticos. Aparecem apenas como Temas do Eixo Temático Sociedade, Esporte e Lazer, a tríade predominante do bloco de possibilidades sugeridas. Talvez, mais que demonstrar uma contradição interna do documento, essa recorrência possa evidenciar que os jogos e brincadeiras tenham pouca relevância em um sistema cultural centrado no desenvolvimento de habilidades e competências.

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

Em 2011, o estado de Goiás, ainda como parte da dinâmica de integração da educação básica aos determinantes do par globalização/produção flexível, promove uma reforma na *Reorientação Curricular*. Conforme Oliveira (2000, p.104), nos anos 1990, a educação básica ganhou centralidade “como condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir dos códigos da modernidade”. Se a *Reorientação Curricular* pode ser interpretada como primeiro movimento dessa integração, a reforma *Pacto pela Educação em Goiás* corresponde à atualização do ideário definido ainda em 1992 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia.

O “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás” corresponde à materialização desse movimento na esfera da organização curricular. “O Currículo Referência busca oportunizar aos estudantes os meios para o cumprimento de sua formação plena, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)”. (GOIÁS, 2012, p. 9).

Mantém a perspectiva de base curricular estadual, classes seriadas, componentes curriculares centrados em conteúdos bimestralizados e, especialmente, na ideologia das habilidades e competências como diretrizes para a organização do trabalho político-pedagógico.

Será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos os estudantes. (GOIÁS, 2012, p. 9)

Das Expectativas de Aprendizagem, passando pela definição prévia de Eixos Temáticos e Conteúdos, até a avaliação, concebida segundo a racionalidade das testagens de larga escala, todas as atividades pedagógicas tornam-se procedimentos modulados externamente.

A reforma *Pacto pela Educação em Goiás* institui um sistema de avaliação/objetivos que produz efeitos no interior da sala de aula e no nível da escola. O sistema de avaliação baseado em protocolos internacionais de aferição de escores médios condiciona a organização do trabalho pedagógico das unidades de ensino. Conforme Freitas (2010, p. 252), essa perspectiva de avaliação como controle do trabalho pedagógico na sala de aula e em toda a escola é o elemento central das reformas educacionais de matriz ideológica neoliberal. “É o interesse em adequar o sistema educacional às novas necessidades do processo de acumulação do capital que está redefinindo os objetivos globais da educação básica e suas competências básicas, bem como montando sistemas para avaliá-los.”

Ainda que o *Currículo Referência* seja apresentado como orientação para o fazer docente, mesmo que faça menção à possibilidade de professores e instituições de ensino partirem da matriz curricular para construir itinerários formativos próprios, no limite o que se tem é um documento formatado em um tom programático. Pelo menos é o que se sugere quando se define, por exemplo, que no primeiro do ano do ensino fundamental, por exemplo, todos os discentes deverão, no primeiro bimestre letivo, “representar através de desenho uma história ouvida” ou mesmo “reunir em grupos nomes que iniciam com a mesma letra”. O *Currículo Referência* acaba praticamente dizendo o que e como deverá ser feito. As diversas Expectativas de Aprendizagens do documento são apresentadas desse modo.

Considerando que para cada série são definidas, em média, cerca de 20 Expectativas de Aprendizagem por bimestre letivo, pode-se muito bem inferir que a liberdade de ampliação curricular local não vai muito além da retórica. A minuciosa prescrição aponta para processo burocrático e centralizado, o que dificulta a inserção de elementos curriculares para além dos preconcebidos.

Mas, e os Jogos e brincadeiras com essa conversa toda? Certamente, alguém pode estar se perguntado. Para tal indagação a resposta é objetiva. Em sentido figurado, os Jogos e brincadeiras faltam no *Currículo Referência*. Ainda que a Educação Física permaneça de fato como componente curricular obrigatório das matrizes tanto do ensino fundamental como do médio, o documento oficial *Currículo Referência* (2012, p. 7) simplesmente exclui a Educação Física do conjunto dos componentes curriculares. Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola são apresentadas no documento publicizado em versão digital como os únicos componentes de Linguagens e Códigos.

Em sentido concreto, o programa, em sua totalidade, expressa uma concepção interessada de educação que reserva pouco espaço para a cultura corporal. Conforme já se observou, quando muito, o enfoque é a Educação Física organizada a partir da instrumentalização de habilidades e competências imediatas. Se no contexto de crise conjuntural do início do século XX, conforme Gramsci (2001), a tendência já era abolição das escolas formativas ou não imediatamente interessadas nas quais a Educação Física como cultura corporal já era subvertida pela concepção de métodos ginásticos, de instrumentalização dos exercícios ginásticos e recusa dos demais elementos oriundos do senso comum, do folclore e da cultura popular, imagine-se em um contexto de crise estrutural de um capitalismo muito mais orgânico e globalizado de fato? Os diversos elementos da cultura corporal só se sustentam nos programas, quando muito, como prática corporal propriamente dita. Não por acaso, lapso ou esquecimento, a Educação Física em todos os seus elementos ter sido excluída do documento *Currículo Referência*.

Contudo, quanto aos Jogos e brincadeiras, não se pode dizer que tenham deixado de ser conteúdos das aulas de Educação Física no conjunto de unidades de ensino da SEDUCE/GO. A despeito da ausência, na síntese digitalizada *Currículo Referência*, de a carga horária do componente curricular ter sofrido uma redução de 50% na Matriz Curricular do Ensino Médio regular diurno, de a Educação Física ter deixado a condição de componente obrigatório de todos os módulos formativos do Programa de Fortalecimento do Ensino Médio Noturno (PROFEN), desdobramento da reforma *Pacto pela Educação*, os Jogos e brincadeiras

mantêm-se, ainda que nos limites dos currículos possíveis e ocultos, presentes no chão das escolas goianas.

Conforme entendimento da própria SEDUCE/GO, o *Currículo Referência* supera, por incorporação, a *Reorientação Curricular – Currículo em debate*. Isto é, ideologicamente, atualiza a reforma anterior, mas mantém a perspectiva de referências, organização e sistematização curricular centrada em Eixos Temáticos, Conteúdos, Bimestralização e Expectativas de Aprendizagem, inclusive para a Educação Física tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Significa dizer que, no jogo jogado, no chão da escola, seja nos momentos formais de aula propriamente dita, seja na informalidade das ações que ocorrem nos pátios, corredores, cimentados e áreas livres das unidades de ensino, os jogos e brincadeiras ainda resistem, talvez mais do que nunca como contrafogo possível ao incêndio cultural dominante da educação de resultados.

4 Considerações finais

Aos poucos, à medida que vai se materializando, o século XXI vai também revelando como os elementos da cultura corporal vão se institucionalizando como estratégias de educação de habilidades e competências. A virada do milênio, além de indicar a necessidade de a Educação Física redimensionar-se como área de conhecimento, exige sua ressignificação como paradigma institucionalizado da educação formal.

As demandas sociais, políticas e econômicas de um capitalismo ao mesmo tempo em crise orgânica e em processo de reestruturação produtiva na passagem do século XX para o XXI impuseram à escola, especialmente à educação básica, a necessidade de atualizar seus procedimentos. A educação básica, no contexto de transição da matriz taylorista/fordista para a produção flexível, ganha centralidade, torna-se variável de produção de inclusão e produção de desenvolvimento.

A Educação Física que ainda nos anos 1990 encontrava-se enredada em sua crise de identidade teórico-metodológica e epistemológica, no início dos anos 2000, passa a ser confrontada pela necessidade de se auto-organizar segundo os determinantes do movimento mundial pelas reformas da educação básica.

Além de superar a perspectiva técnico-instrumental dos modelos didáticos seletivos e excludentes das práticas corporais dominantes, Educação Física escolar defrontava-

se com o desafio de estreitar o seu diálogo com os principais pilares da educação do século XXI, presentes em grande parte dos relatórios institucionais que passam a modular a educação básica segundo as premissas da reestruturação capitalista no contexto da globalização.

Em uma conjuntura na qual a educação pública de larga escala, com atenção especial para os grupos socioeconômicos mais vulneráveis, torna-se variável de desenvolvimento econômico, não faria mais sentido a organização de trabalho pedagógico em educação física centrado somente no desenvolvimento de valências motoras, habilidades técnicas, seletividade e exclusão. Nesse sentido, à Educação Física também é incumbida da tarefa de “oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos (...)”. (BRASIL, 2013, p. 145).

Se, conforme Bracht (1999, p. 82), “os argumentos que legitimavam a EF na escola sob o prisma conservador (aptidão física e esportiva) não se sustentam numa perspectiva progressista de educação e educação física”, o que dizer de um contexto no qual os altos índices de evasão e exclusão escolar passam a ser interpretados como entraves para a inclusão dos países pobres no circuito da produção sem fronteiras territoriais? A legitimidade da Educação Física como componente curricular da educação básica passou a depender dessa ressignificação.

Em se tratando da Educação Física no ensino médio, a questão tornou-se ainda mais complexa. O descompasso entre as perspectivas técnico-esportivizantes, que organizaram as aulas desde o antigo Segundo Grau da Lei n.º 5692/1971, e os novos marcos legais que passaram a induzir a formação da juventude segundo a premissa da problematização, da práxis e até das ideologias da inovação, protagonismo e empreendedorismo, colocou o componente curricular entre as ordens do dia do reformismo.

A transformação da Educação Física em componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394), de 1996, seu deslocamento para a Área das Linguagens e suas Tecnologias nas novas Diretrizes do Ensino Médio, corresponde a momentos distintos e articulados desse processo de ressignificação teórico-metodológica da Educação Física no ensino médio. A disciplina passou a ser concebida como o tempo/espço de “(...) valorizar (...) as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer (...)”. (BRASIL, 2013, p. 145).

É exatamente nesse processo de busca de ajustes entre o pensamento acerca do papel da Educação Física no ambiente escolar e as novas concepções de organização do trabalho

pedagógico da educação básica que novos conceitos passam a permitir e exigir ampliação curricular a partir de novas abordagens teórico-metodológicas. A ampliação do conceito de cultura, cultura como trabalho humano, por exemplo, é fundamental para a inclusão redimensionada dos Jogos e brincadeiras no currículo da Educação Física e da escola como um todo.

A Educação Física torna-se mediação dos diversos elementos da cultura corporal e os jogos e brincadeiras passam a ser interpretados como linguagens carregadas de simbolismos que revelam o homem nos mais diversos momentos de sua luta pela humanização. Assim, “(...) o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e organização comunitária” (BRASIL, 2006, p. 228) tornam-se problemáticas a serem desenvolvidas por meio da perspectiva histórico-crítica dos Jogos e brincadeiras.

Mais que momentos de experimentações lúdicas com fins em si mesmas, jogar e brincar passam a ser concebidos como experiências lúdicas que permitem compreender criticamente o mundo.

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

A reforma da educação básica em Goiás ocorre nesse contexto e incorporando muitas de suas contradições. A *Reorientação Curricular*, ao incluir a ressignificação da Educação Física em seus debates, coloca em evidência a necessidade de ampliação da concepção de currículo. Assim, os Jogos e brincadeiras tornam-se conteúdos básicos do ensino fundamental e médio a serem pedagogicamente organizados a partir das perspectivas críticas da Educação e da Educação Física. Contudo, a inclusão é limitada por uma perspectiva instrumental de educação básica, que condiciona toda a organização escolar, inclusive o jogar e o brincar, à premissa do desenvolvimento de habilidades e competências.

Os Jogos e brincadeiras estão presentes na matriz curricular, todavia, viesados pela perspectiva da experimentação, do currículo de referência, das sequências didáticas, do conteúdo predeterminado, distribuído de forma seriada, bimestralizada, nos limites do tempo espaço/aula e modulados pela testagem.

5 Referências

ANTONIO JUNIOR, W. *Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BOSI, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 48, ago.1999.

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

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia de Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2012.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, F. O folclore de uma cidade em mudança. In: OLIVEIRA, P. S. (org.). *Metodologia das Ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papirus, 2001.

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

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

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

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

GOIÁS. *Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2012. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere - vol. 2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere - vol. 4*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *Proposições*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo a criança e a educação*. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.
- KRIPKA, R. M. L. et al. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones*, UNAD Bogotá - Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.
- OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: gestão da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, RS, n. 1, 2009.
- [SAVIANI, D.](#) Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p.152-165, 2007.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- VENTURA, P. R. V. et al. *Metodologia da investigação científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física*. Materiais disponibilizados na disciplina de Metodologia Científica – Goiânia, 2018.
- WILLIAMS, R. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.