

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.011

O SILÊNCIO CORPORAL NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE AS CULTURAS LÚDICAS E A INFÂNCIA

NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Presidente Prudente. Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus de Laranjeiras do Sul/PR, nairazevedo@hotmail.com;

RESUMO

O objetivo desse artigo é refletir sobre o furto do lúdico ocorrido no contexto escolar, percebido pelo silêncio corporal exigido por muitas instituições educacionais que não consideram as necessidades específicas das crianças em suas propostas pedagógicas, especialmente as relacionadas às práticas lúdicas. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, a metodologia utilizada buscou os dados em livros, documentos, artigos, dissertações, teses e outras plataformas como bibliotecas virtuais e banco de dados de programas de pós-graduação, pesquisas já publicadas e que se propuseram a discutir do silêncio corporal, o furto do lúdico, infância e as culturas lúdicas infantis. Foi possível concluir que o jogar e o brincar são reconhecidos como direitos das crianças por diversas Leis no âmbito nacional e internacional. Entretanto, o fato de existirem legislações que assegurem esses direitos implica entender que eles estão sendo negligenciados de alguma maneira. Além disso, independentemente da época, do contexto, da política vigente e da proibição das manifestações lúdicas infantis pelos adultos ao longo dessa história, as crianças sempre encontram um meio de continuar sendo crianças, manifestados por meio de práticas lúdicas que não podemos interferir. Embora a sociedade e as instituições educacionais tentem abolir o lúdico, ele sempre existirá nos sonhos da maioria das crianças.

Palavras-chave: Culturas Lúdicas Infantis, Infância, Silêncio Corporal, Lúdico.

INTRODUÇÃO

“Dona Cleópatra, que tomava conta do portão, já estava de cara feíssima, que pra ela, chegar atrasado na escola era pior que bater na mãe...

— Já pra dentro, crianças. Joguem fora o chiclê, onde é que já se viu? Ó Tábata, você está cansada de saber que não pode entrar de fita vermelha na cabeça. E nada de risadinhas no corredor que atrapalha as outras classes, nada disso, nada daquilo, não pode, não pode! As crianças correram para a classe, bateram na porta e entraram, muito ressabiadas... A professora também já estava na lição do “Não Pode”.

— Não pode escrever no caderno com a caneta vermelha. Esta é só pros títulos. E não pode sentar de lado que é pra não atrapalhar os vizinhos. E não pode olhar pro lado, nem pra trás, e nem dar risadinhas, nem pode ficar mostrando figurinhas, esta porcaria de álbum, exploração de multinacional, vamos acabar com isso, e vamos acabar com essas conversas de programas de TV, é por isso que o Brasil não vai pra frente, crianças, não verão país como esse.”

(Ruth Rocha – *A menina que aprendeu a voar*)¹

Pensar na criança como um ser “ideal” e não “real” faz parte de nossa rotina, seja na escola, quando tentamos padronizá-la por meio de conceitos nos quais todos precisam se encaixar para terem “bom” ou “mau” desempenho numa e noutra disciplina ou, quando tentamos encaixá-las em padrões comportamentais, sociais, afetivos e ainda quando tentamos discipliná-las corporalmente por meio da imobilidade, tão exigida em muitas de nossas salas de aula.

Estando a criança na escola, na família ou na sociedade em geral, muitas vezes não lhe resta alternativa a não ser fazer aquilo que lhe determinaram ou, ser aquele a quem projetaram que um dia fosse – um vir a ser, o futuro da nação, o amanhã do mundo. Larrosa (2010) afirma que a alteridade da infância nos desafia a todo instante e nós sempre estamos trabalhando para reduzir o que ainda resta de desconhecido nelas, buscando uma subversão ao que ainda é selvagem e indomável em sua forma de ser. Então, adotamos o posicionamento de que a infância “já foi explicada por nossos saberes, submetidas por nossas práticas e capturadas por nossas instituições” (LARROSA, 2010, p. 185).

À criança resta, então, uma conversão ao ser humano que começa no momento do nascimento. O nascimento é o momento em que um ser (a criança)

1 ROCHA, R. *A menina que aprendeu a voar*. São Paulo: Moderna, 2012, 32 p.

passa a pertencer a esse mundo, começando a transformar-se em um de nós. Para Larrosa (2010, p. 187), pode-se dizer que “o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele” e quando uma criança nasce fica claro que, o que surge primeiramente é um “outro” entre nós – “outro”, pois sempre estará além do que sabemos, do que queremos ou do que pensamos. “Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início” (LARROSA, 2010, p. 187).

E o que podemos pensar sobre a relação entre nascimento e Educação? “A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem” (LARROSA, 2010, p. 188. [Grifo do autor]). O nascimento é uma novidade radical: o que não se espera, o que interrompe com todas as nossas expectativas, o imprevisto. Então, se o nascimento é a novidade, e a educação recebe essa novidade que é radical, podemos supor que tal relação é, em muitos momentos, dotada de conflito.

Esse conflito acontece pelo motivo de a escola, instituição pensada em receber as crianças, sofrer influências diversas, como a realidade social, política, histórica, econômica, entre outras, porém um deles buscou em sua característica dominante e peculiar, uma forma de se inserir nesse contexto e de receber nossas crianças: o totalitarismo (LARROSA, 2010). O totalitarismo supõe a intenção de projetar, planificar, planejar o futuro de forma que haja continuidade naquilo que já está consolidado. Em outras palavras: o totalitarismo sempre foi avesso às novidades e leva a educação a reduzir a novidade da infância às condições pré-existentes, deduzindo-a a realidade já ajustada a uma ideia.

O sistema contemporâneo é outro “interessado” nesse contexto de receber as crianças nesse mundo. Trata-se de certa amabilidade democrática, nem tão totalitária, porém com o poder de reduzir a criança a um ser “ideal”.

Nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma maneira tão compulsiva que já se converteu numa tradição e talvez uma forma de conformismo o fato de solicitarmos, constantemente, a novidade, o original, o espontâneo e o inovador. Mas ao preço de convertê-los imediatamente em mercadoria, através de sua adaptação às leis do mercado (LARROSA, 2010, p. 191).

No mesmo sentido, Freire (1993) se mostra preocupado com o que nossas escolas atualmente têm exigido e como têm transformado nossas crianças.

Segundo o autor, vivemos numa sociedade tecnocrata, empenhada em produzir mão-de-obra para suas linhas de montagens, visando lucros altos e custos baixos. “É preciso produzir, sempre, cada vez mais, a qualquer custo, nem que seja a custos humanos altíssimos. Dá preferência a braços separados de cérebros, a cérebros mutilados de pernas, a peitos a que o coração foi arrancado” (FREIRE, 1993, p. 24).

Para Gonçalves (2001), esse controle referido por Freire (1993) é diretamente manifestado na escola de várias formas e uma das mais visíveis tentativas de disciplinarização é pela conduta corporal, que revelam mecanismos de estruturas do poder dominante, resultante de todo um processo histórico da civilização ocidental. As primeiras escolas foram pensadas partindo dos ideais e rotinas das fábricas: movimentos racionalizados, eliminação de ações racionais voluntárias, domínio de comportamento, distribuição correta do corpo no espaço, controle do tempo, abolição de movimentos corporais espontâneos, entre tantos outros. Portanto, nossas escolas carregam a marca da cultura capitalista dominante que podemos observar na rotina de nossas instituições escolares hoje por meio do controle e distribuição espacial dos alunos em sala de aula, na organização do tempo escolar e, principalmente, na postura corporal dos alunos e professores, cujos movimentos estão sempre camuflando as verdades pessoais de cada um.

O objetivo desse artigo é refletir sobre o furto do lúdico ocorrido no contexto escolar, percebido pelo silêncio corporal exigido por muitas instituições educacionais que não consideram as necessidades específicas das crianças em suas propostas pedagógicas, especialmente as relacionadas às práticas lúdicas, demonstrados pelo disciplinamento e a imobilidade das crianças que, por sua vez, também precisam se adequar às normas escolares.

METODOLOGIA

Esse artigo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, o que segundo Almeida (2021) é realizada por meio de materiais já publicados sob várias formas e que se propõem a divulgar resultados de pesquisas.

Para Pereira et al (2018) a revisão bibliográfica é uma necessidade para a realização de qualquer pesquisa científica e é por meio desse estudo que é possível aperfeiçoar o conhecimento sobre um determinado tema. Além disso, nesse tipo de pesquisa também ocorrem, além das buscas, a análise e discussão dos resultados

obtidos pela busca desses materiais, fazendo com que o pesquisador chegue a uma ou várias conclusões sobre a temática estudada.

No caso desse estudo, buscou-se em livros, documentos, artigos, dissertações, teses e outras plataformas como bibliotecas virtuais e banco de dados de programas de pós-graduação, pesquisas já publicadas e que se propuseram a discutir do silêncio corporal, o furto do lúdico, infância e as culturas lúdicas infantis. Após essa etapa, houve a triangulação dos dados que auxiliou na discussão e reflexão que será apresentada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Freire (2006), há muito tempo a escola possui essas características: fechada, fria, sem cor, dividida em disciplinas e com professores casmurros. Trata-se de uma instituição, criada em moldes medievais, para a criança contemporânea que, *a priori*, conforme os objetivos dela própria, será o cidadão do futuro.

Não quero aqui questionar a importância da escola enquanto instituição formadora, mas como diria Freire (2006), o contexto poderia ser muito diferente: “tudo poderia ser mais alegre, mais bonito, mais bem-humorado. Talvez possamos inventar outra escola. Quem sabe é possível desinventar a tradição da escola antiga” (FREIRE, 2006, p. 129).

Na escola atual, que ainda insiste em adotar padrões tradicionais, não se pode ser feliz. O problema maior parece ser que, desde que inventaram a escola já se passaram muitos séculos e muitas coisas mudaram – algumas para melhor, outras nem tanto. O próprio ser humano e suas relações mudaram em muitos aspectos, menos a escola, que continua a adotar padrões que são considerados ideais... para o século passado! Em plena era digital, fica praticamente impossível querer ensinar os alunos apenas trancafiados dentro de uma sala de aula, várias horas por dia. Prefere-se culpar os professores, o sistema, a realidade social e as próprias crianças pelos seus fracassos a reconhecer que é preciso mudanças em muitos aspectos. As exigências atuais proíbem os castigos físicos, mas nada mudou com relação ao confinamento que muitas crianças sofrem por horas e por meio de inúmeras tentativas disciplinadoras de muitas escolas de nossa sociedade.

É que nesse caso, a sociedade não se importa com a identidade das pessoas. A sociedade do controle priva qualquer iniciativa de liberdade de expressão, a começar pelas escolas e o primeiro item da lista é o jogo, que deve ser cada vez mais

banido do ambiente escolar. O avassalador apelo do jogo nos convida à liberdade que, não é tão interessante assim quando o objetivo é manter os padrões atuais de dominação (FREIRE, 2006).

É no jogo que aprendemos a arriscar, perder, ganhar, nascer, morrer... E já pararam para pensar: por que, mesmo “morrendo”, nos chateando, sendo difícil e tentando novamente sempre temos vontade de jogar de novo? Já repararam que, dependendo do ocorrido durante a partida, a gente se aborrece, mas quando nos chamam novamente para jogar lá estamos nós, outra vez, prontos para superar tudo aquilo e avançar em nossas limitações? E quando conseguimos ultrapassar tais dificuldades, ficamos com uma alegria imensa e temos a consciência de que sim, nós conseguimos! Talvez seja esse o principal motivo de tanta privação do jogo no contexto escolar: não podemos perceber em muitos momentos que somos capazes. Isso pode causar uma revolução contra o que já está determinado.

Vasconcelos (2006), também tem uma resposta bastante relevante para a questão da privação do jogo no contexto escolar: o jogo não é considerado racional. Argumentando por meio de uma perspectiva histórica, o autor explica que a criação dos sistemas nacionais de ensino a partir do século XIX, com ênfase na racionalidade técnica e instrucional, consolidou o brincar como pertencente à esfera do lazer e do passatempo infantil sendo associado, portanto, ao plano secundário de formação. Tal concepção, baseada no dualismo separatista entre razão e emoção, continua marcando presença na educação até os dias atuais.

Além desses motivos, Vasconcelos (2006) ressalta que o jogo e a brincadeira estão também diretamente relacionados por essa concepção passiva instrucional aos sentimentos: por ser considerado espontâneo, sentimental, romântico e natural, não estão, portanto, ligados à razão, considerado aqui como cerne para a promoção e exaltação do conhecimento científico, considerado o principal eixo de formação do ser humano nessa concepção.

Ainda segundo Vasconcelos (2006) é preciso ousar brincar nas escolas, pois negar o universo lúdico das crianças é negar o trajeto de desenvolvimento humano. Criança que não brinca se priva de ser criança, e adulto que não brinca perdeu para sempre a criança que um dia existiu em seu íntimo.

Além de todas essas observações, negar o brincar à criança é não reconhecê-la como cidadã do mundo. Vale nesse momento lembrarmos das palavras de Lima (2008): brincar e jogar são direitos das crianças assegurado por várias Leis em nosso país, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO

DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1989) e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Apesar de tais documentos legais serem vistos como de forma positiva por tentar assegurar o direito de brincar e jogar das crianças é preciso lembrar que, quando são necessárias tantas Leis para que se assegurem direitos, isso pode significar que os mesmos não estão sendo garantidos da forma como deveriam. Nesse sentido, Lima (2008) ainda reflete que, como agravante das privações desses direitos, é visível uma pressa pelo processo de escolarização, especialmente a partir da Educação Infantil, em que as crianças já nessa faixa etária são expostas a uma alta sobrecarga de trabalhos dentro e fora da escola, fazendo com que tenham cada vez menos tempo para as práticas lúdicas.

O autor ainda nos lembra de que em outros tempos, por volta do século XVIII, as práticas lúdicas eram compartilhadas entre adultos e crianças, o que promovia uma troca maior de experiências entre ambos. Obviamente, os dias atuais são bem diferentes e não se trata aqui de propor uma mudança radical nas atividades dos adultos, porém, precisamos reconhecer que atualmente, as crianças sofrem muito mais com essa negação das práticas lúdicas (LIMA, 2008).

Sendo assim, mesmo com tantos pressupostos teóricos e com tantas Leis que tentam assegurar o direito das crianças de brincar e jogar, trata-se de um direito que vem sendo constantemente negligenciado às crianças. Partindo diretamente para a questão do jogo e da brincadeira nos referidos documentos legais, estabelecendo uma ordem cronológica, destacaremos a partir daqui muitos textos que tornam as reivindicações do brincar e jogar nas escolas legitimada.

Começaremos pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959), que ao se referir ao direito à educação gratuita e ao lazer infantil, propõe em seu Princípio IV: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”.

Sendo assim, a “Declaração Universal dos Direitos da Criança” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959) procurou incentivar os países membros da Organização das Nações Unidas – ONU, a garantir os direitos das crianças, como crescer em um

ambiente familiar em contato com o amor, a compreensão e a felicidade, favorecendo assim o desenvolvimento de sua personalidade com intuito de propor uma vida individual e em sociedade ambientadas no espírito de liberdade, igualdade e solidariedade.

Esse documento acabou por nortear muitos outros que visassem a garantia dos direitos das crianças pelo mundo. No Brasil, por exemplo, inspirou o Decreto nº 99.710 de 21 de Novembro de 1990, que aprovava oficialmente a partir dali a “Convenção dos Direitos da Criança” como um dos norteadores para o respeito dos direitos da criança em nosso país, visto que a própria Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), já elencava como dever do Estado uma Educação Básica obrigatória e gratuita.

Em seguida, podemos citar a elaboração do “Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA” (BRASIL, 1990), que em seu Capítulo II, que trata do Direito à Liberdade ao Respeito e à Dignidade, propõe:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990).

Interessante observarmos que o direito de brincar, praticar esportes e se divertir esteja ligado diretamente ao Artigo 16 que preza, em sua redação, o direito à liberdade – palavra cujo em seu sentido literal as crianças têm sido mais privadas nos últimos tempos e que geram muitas queixas quando essas estão em muitos ambientes escolares. A “garantia” desse direito continua em outros documentos da década de 1990, como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs (BRASIL, 1997) e os “Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil” – RCNEIs (BRASIL, 1998). Antes de detalhar esses dois documentos que possuem

uma importância histórica para a Educação Brasileira, falarei da Lei nº 9.394/96 – LDBEN, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que substituiu a então Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a).

Sobre a atual LDBEN (BRASIL, 1996) começo por destacar que na época havia uma grande expectativa em torno de sua implantação, tanto que segundo Saviani (2007) sua própria regulamentação já se encontrava avançada enquanto sua aprovação sequer havia sido concluída. O país passava por muitas transformações e na área da Educação muitos paradigmas estavam sendo debatidos – a nova Lei, entendida como a maior da educação do país, abaixo apenas da Constituição Federal, gerava a esperança de que muitos dispositivos educacionais que precisavam ser regulamentados por uma legislação específica ocorresse (SAVIANI, 2007).

É certo que tal regulamentação ocorreu de fato com relação a muitos setores do ensino público brasileiro e em outros nem tanto, mas chamo a atenção para o direito de brincar e jogar nos contextos escolares dentro desta Lei, já lembrados pelos outros documentos citados aqui e que, portanto, eram referências mundiais no que se refere a esse assunto.

A maior comparação que se pode fazer com relação às duas Leis – a de nº 5.692/71 e a de nº 9.394/96 estão relacionadas diretamente à visão que se tinha das possibilidades das práticas lúdicas nos contextos escolares. No caso da Lei anterior, qualquer prática de movimentos previstos dentro das escolas se dava por meio das aulas de Educação Física que, previstas em seu Artigo 7º, eram obrigatórias e deveriam estar incluídas no currículo dos ensinos de 1º e 2º graus observando o Decreto Lei nº 69.450/71.

O referido Decreto, definia em seu Título I, que tratava do relacionamento da Educação Física com a Sistemática Educacional, em seu artigo 1º, que a Educação Física era uma atividade que “(...) por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971b). Já no Título II, que tratava dos objetivos da Educação Física escolar no ensino primário (entendido hoje como Ensino Fundamental), o referido Decreto menciona que esses deveriam ser de caráter recreativo, que favorecem hábito higiênicos, melhora da aptidão física e despertar do senso moral e cívico.

Ainda no Título II, em seu parágrafo primeiro, o Decreto destaca: “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e

avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino" (BRASIL, 1971).

Com relação ao currículo, o referido Decreto dava autonomia para que as escolas adequassem essas aulas por meio dos planos de ensino, observando os meios disponíveis e as particularidades dos educandos e, além desses itens já citados, outros merecem algumas observações, como a aplicação de testes de aptidão física elaborado pelo então Ministério da Educação e Cultura e que deveriam ser obrigatoriamente aplicados a todos os alunos em todos os níveis de ensino, a inserção das iniciações esportivas obrigatórias a partir da 5ª série do 1º grau e a atuação do professor de Educação Física na abordagem dos conteúdos de higiene, saúde e aptidão física conforme as peculiaridades regionais e graus de ensino (BRASIL, 1971).

Podemos perceber então que, no caso da Lei nº 5.692/71, as práticas de movimentos corporais permitidas dentro das escolas apresentavam a ideologia governamental da época: usando das palavras de Castellani Filho (1994), a Educação Física servia ao militarismo nas escolas por meio de exercícios doutrinários, que propagavam a segurança nacional, o higienismo e a docilização coletiva dos corpos pela técnica disciplinadora do evangelho militar, e não visava em nenhum momento uma prática lúdica que contemplasse as especificidades da infância.

Na atual Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a referência às práticas de movimento não se dá de forma tão específica como ocorreu na anterior, não mencionando em nenhum momento de forma direta o direito de brincar e jogar nas escolas (o que também ocorria com a Lei anterior) e, ainda, acaba sendo bem mais discreta com relação à disciplina de Educação Física nas escolas, aparecendo essa apenas em seu Artigo 26, que trata dos currículos: "§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 1996).

Para entendermos melhor essa "discrição" com relação à disciplina de Educação Física escolar, atentarei para as palavras de Castellani Filho (1994) ao se referir que, naquele momento em que a nova LDBEN estava sendo organizada, muitos cursos de Licenciatura também sofriam algumas transformações, e no caso do curso de formação de professores em Educação Física, uma ocorrência chamava a atenção: havia uma falta de reconhecimento da Educação Física como um campo do saber específico dentro das escolas.

Castellani Filho (1994) então nos lembra de que a primeira versão da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, apresentada à Câmara dos Deputados em 1988, sequer mencionava a Educação Física como disciplina obrigatória na Educação Básica, mesmo essa já sendo reconhecida e obrigatória nos ensinos primário e secundário desde 1961. Na segunda versão da referida Lei, a Educação Física foi integrada à sua redação, mas ainda com resquícios da influência ideológica predominante desde a década de 1970.

Na visão de Vago (1999), essa obrigatoriedade da Educação Física na LDBEN nº 9.394 de 1996 na Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não recebeu critérios para a organização de seu ensino, dando uma falsa sensação aos cursos de formação de professores de um “vale tudo”, ou seja, de que tudo podia acontecer nas aulas de Educação Física, além de promover a descaracterização da mesma enquanto componente curricular, tornando-se “um tempo *à parte*, um apêndice, ou um produto que a escola oferece aos alunos para atraí-los. A Educação Física continuaria *figurando* no currículo da escola, mas *desfigurada* de seu caráter de área do conhecimento” (VAGO, 1999, p.40). [Grifos do autor].

Mesmo com todos esses percalços e enfim, com a inclusão da disciplina de Educação Física na nova LDBEN (BRASIL, 1996) mesmo que de uma forma muito discreta e com resquícios anteriores como os apontados por Vago (1999) e Castellani Filho (1994), foi a partir desse momento que um turbilhão de questionamentos aos períodos anteriores se fez presente, sobretudo no setor da educação.

Foi nessa época que surgiram muitos pensadores críticos na área da Educação e que vinham, muitas vezes, de cursos de pós-graduação realizados no exterior. O Brasil acabara de entrar em um período que contemplava um processo de renovação política, o que causou uma mudança radical nos discursos conceituais, inclusive na Educação Física, ocasionando uma crise de identidade (BETTI, 2009).

Segundo Betti (2009), foi nessa época que houve um despertar para a situação geral da Educação Física no Brasil que apontava vários problemas como, por exemplo: a inexistência da Educação Física para a faixa etária de crianças de quatro a dez anos, advinda da má formação dos professores pelas instituições de ensino superior que priorizavam o ensino da Educação Física a partir da quinta série do primeiro grau (equivalente hoje ao 6º ano do Ensino Fundamental); a preocupação excessiva para a formação esportiva na infância, o que contraria princípios de

crescimento e desenvolvimento; as precárias condições de espaço físico; a falta de materiais adequados para que os professores ministrassem suas aulas; entre outros.

Uma das tentativas de debater, refletir e tentar realizar uma nova prática pedagógica não apenas na área da Educação Física, mas em toda a Educação brasileira de forma geral, foi pensar, após a regulamentação da nova LDBEN (BRASIL, 1996), em diretrizes pedagógicas pautadas em novas ideias e em referenciais teóricos considerados novos até então para a realidade brasileira.

Começou então nesse momento a elaboração de dois documentos que podemos considerar muito importantes historicamente: Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs (BRASIL, 1997) e os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – RCNEIs (BRASIL, 1998), ambos pautados em pressupostos que seriam considerados importantes para o avanço da Educação brasileira a partir daquele momento, como a reflexão sobre a prática pedagógica, a formação continuada dos professores, o respeito às diversidades culturais, o processo de construção da cidadania e, principalmente, que o Brasil tivesse um conjunto de referenciais que constituísse uma proposta curricular comum, mas flexível e que respeitasse as especificidades dos alunos brasileiros.

Iniciaremos nossa discussão pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs (BRASIL, 1997). Lançado no ano de 1997, o documento ressaltava a importância que o exercício da cidadania teria a partir daquele momento por meio da educação pública – tratava-se de uma cidadania no qual era também imprescindível o domínio da língua falada, escrita e matemática, a compreensão das coordenadas de espaço e tempo, a percepção do mundo científico, o contato com as artes, a cultura entre outros saberes, todos pautados em princípios democráticos e outras exigências impostas pelo mundo moderno (BRASIL, 1997).

A proposta dos PCNs (BRASIL, 1997) era fornecer um material de subsídio para as escolas, que contemplasse uma visão mais geral por meio de um processo de interlocução em que seria permitido compartilhar valores e propósitos que orientassem o trabalho pedagógico. O documento também criticava as propostas educacionais consideradas “tradicionais” (entendidas como sinônimas de práticas centradas no professor cuja função era de vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar conteúdos) e apontava a “pedagogia renovada” (entendida como aquela centrada nem no professor, nem nos conteúdos, mas sim no aluno como ser ativo) como possível caminho a ser seguido.

A organização dos PCNs (BRASIL, 1997) foi pensada numa proposta educacional por ciclos (e não mais por séries, como ocorria na realidade brasileira daquela época) e por áreas do conhecimento, sendo cada uma delas ajustadas de acordo com o nível de ensino. Além disso, a proposta também seguia o princípio da Interdisciplinaridade, com inclusão de “Temas Transversais” que englobavam a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, a pluralidade cultural e a avaliação de forma contínua com objetivos a serem atingidos não apenas pelo aluno, mas pelo professor e sistemas de ensino.

Embora os PCNs (BRASIL, 1997) da área de Artes e Temas Transversais também abordassem a questão da ludicidade no contexto escolar, falarei agora mais especificamente dos PCNs de Educação Física, pois além de seguir os pressupostos já apontados, o documento tinha a proposta de romper com as visões e práticas que nortearam a Educação Física até então: tratava-se de buscar uma Educação Física crítica que superasse as concepções históricas predominantes na área e que enxergasse o corpo muito mais que um sistema fisiológico e sim como um elemento sociocultural.

Considerando então, que esse corpo sociocultural está inserido num determinado contexto, é preciso considerar práticas corporais diversas dentro das escolas, pois cada aluno possui um estilo pessoal de jogar, brincar, lutar e dançar. Quanto mais o aluno domina tais conhecimentos, chamados também pelo documento de “práticas de cultura corporal”, mais terá condições de criar movimentos e de se conhecer melhor (BRASIL, 1997).

Sobre os conteúdos que a Educação Física teria então a partir dali, os mesmos foram organizados por Blocos: “Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas”, “Atividades Rítmicas e Expressivas” e “Conhecimentos sobre o Corpo”. No primeiro Ciclo do Ensino Fundamental foi ressaltado que toda criança possuía uma bagagem de conhecimentos e movimentos corporais que deveriam ser considerados pelo contexto escolar. “Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola” (BRASIL, 1997). Então, jogos, brincadeiras, lutas, danças, conhecimentos sobre o corpo, ginásticas, esportes, além de manifestações culturais típicas regionais deveriam estar incluídas pela escola no processo de formação das crianças.

Partindo agora para os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – RCNEIS (BRASIL, 1998), é preciso afirmar que os pressupostos norteadores

do referido documento são bastante similares aos dos PCNs (BRASIL, 1997) quando falamos da construção de uma educação pública mais democrática e que visassem a formação de cidadãos críticos desde o início de sua escolarização. Porém, o destaque fica para a importância que o documento teve para a história da Educação Infantil no Brasil – até aquele momento, nenhum outro abordou as especificidades das crianças nesse nível de ensino, e o mesmo tratava dessas particularidades apresentando seu referencial por meio de eixos, dividido em três volumes: o primeiro deles que tratava da Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo; o segundo volume que era direcionado à Formação da Identidade e Autonomia e; o terceiro que abordava de forma mais específica os objetos que ampliam o conhecimento de mundo das crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Apenas uma observação: não podemos nos esquecer de que a Educação Infantil só assumiu novos rumos após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em que o direito educacional das crianças pequenas foi realmente assegurado, pelo menos na forma da Lei. Nesse sentido, os RCNEIs (BRASIL, 1998), foram referências para a educação de crianças pequenas e para os professores que atuavam nesta área, e enxergavam o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, ressaltando também que é por meio do brincar que as crianças interagem com o mundo e com o outro, enfatizando assim sua importância na formação das crianças nas instituições de Educação Infantil.

A influência cultural a respeito do desenvolvimento da motricidade infantil era destacada com ênfase no volume 3 “Conhecimento de Mundo”, mais precisamente no primeiro capítulo, intitulado “Movimento” e deveria ser compreendida em vários âmbitos, como os significados atribuídos a gestos e expressões faciais e o manuseio de objetos específicos, como materiais escolares e brinquedos, por exemplo. Por isso, o documento também destaca a importância do planejamento de atividades que envolvam jogos, brincadeiras, atividades rítmicas além de outros momentos em sua rotina diária, ou seja, é preciso haver um estímulo à expressividade e mobilidade das crianças. Percebemos então que os RCNEIs (BRASIL, 1988), além de considerar as brincadeiras, brinquedos e jogos como importantes, ainda abordava o desenvolvimento integral da criança de uma maneira nunca debatida até então.

Embora os PCNs (BRASIL, 1997) e os RCNEIs (BRASIL, 1998) sejam considerados importantes, sentiu-se a partir da década atual a necessidade de aprimoramento das discussões sobre essas etapas da Educação brasileira. Em 2010 surgem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – DCNEIs (BRASIL, 2010). O documento expõe que a prática pedagógica nos espaços de Educação Infantil deve contribuir para o desenvolvimento de aspectos sociopolíticos, que implica oferecer recursos humanos para exercer seus direitos sociais, entre eles o de brincar (BRASIL, 2010).

Para que tais objetivos sejam atingidos, o documento dá algumas orientações importantes sobre a organização do espaço pedagógico, que deve prover uma ampliação do conhecimento de mundo das crianças. Com relação ao movimento corporal, tão importante para as crianças nesta fase, o documento é claro em afirmar que o espaço das instituições de Educação Infantil deve facilitar o deslocamento das crianças de forma a promover a interação entre elas, além de possibilitar o acesso a materiais diversos. Entende-se como “acesso a materiais diversos”, a oferta de brinquedos e outros equipamentos que propiciem o brincar respeitando as características ambientais e socioculturais da comunidade em questão, por exemplo (BRASIL, 2010).

Ainda sobre os DCNEIs (BRASIL, 2010), vale lembrar que sua proposta curricular compõe dois eixos centrais – as interações e as brincadeiras. Para isso, é preciso que as crianças tenham garantidas pelas instituições e pelos professores a oportunidade de ampliar suas experiências sensoriais, expressivas e corporais que favoreçam o progressivo domínio dessas capacidades na Educação Infantil.

Já o Ensino Fundamental teve sua proposta atualizada pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2013). O documento reconhece que a brincadeira é uma atividade importante desde a Educação Infantil e no Ensino Fundamental e menciona que os conteúdos que compõem sua base nacional comum tem origem em várias áreas, entre elas as atividades desportivas e corporais. O currículo de base nacional comum deve observar o artigo 26 da Lei nº 9.394/96 – LDBEN que inclui a Educação Física como área do conhecimento e, portanto, disciplina obrigatória nas escolas brasileiras.

Um destaque interessante a ser dado é que o documento (BRASIL, 2013) afirma que a presença do lúdico nas escolas não deve se restringir apenas às aulas de Artes e de Educação Física, já que a proposta é que a escola considere seus alunos como indivíduos plurais e, portanto, partindo dessa questão, é reconhecível

que a escola tem sentido mais dificuldades a cada dia em proporcionar um ensino prazeroso aos alunos.

Vendo por esse ponto de vista, a atual Legislação garante que as crianças possam se desenvolver também por meio do movimento e outras práticas lúdicas nos contextos escolares desde a Educação Infantil. Considerando então as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013), que menciona a presença do lúdico também em atividades como leituras de livros, debates históricos e outras que não se restringem apenas às áreas das Artes e da Educação Física, podemos inferir que a criança hoje tem direito ao lúdico dentro e fora da sala de aula e em vários ambientes dentro da escola. Em resumo: as falas, os pedidos e as reivindicações de aulas mais dinâmicas feitas pelas crianças estão totalmente de acordo com os atuais documentos norteadores da Educação nacional.

Por fim, menciono a divulgação da “Base Nacional Comum Curricular” – BNCC em 2017 (BRASIL, 2017), que em meio a um contexto político tumultuado e sendo resultado de discussões advindas de instituições mais ligadas a organizações neoliberais do setor empresarial e financeiro, pouco discute a questão da ludicidade na formação da criança.

Segundo Triches (2018), a BNCC teve contribuições em sua versão final de instituições como o Banco Itaú, a fundação Roberto Marinho, a Volkswagen entre outras instituições ligadas à globalização e ao mercado de trabalho. Pensada, segundo a autora, como norteador de uma educação que impõe um estilo de vida a ser seguido, que enxerga pessoas como consumidores e pautado em ideários neoliberais, o documento pouco considerou a opinião de professores e especialistas para identificar as reais necessidades de nossas crianças, especialmente as pequenas.

Também é preciso mencionar a clareza que a BNCC (BRASIL, 2017) tem em acelerar o processo de escolarização das crianças, especialmente a partir da Educação Infantil. A meta em alfabetizar as crianças cada vez mais cedo, aumenta o risco do “furto do lúdico”, definida por Azevedo (2022) como um processo acelerado de escolarização das crianças por meio de atividades consideradas “mais importantes” que as práticas lúdicas, como a alfabetização e o ensino da metamática, por exemplo.

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) demonstra em vários momentos, que sua proposta não contempla uma formação crítica, visto que sua organização curricular são centralizadas em grupos sociais específicos, negando os conhecimentos que o

aluno já possui e contemplando a classe de professores como profissionais que não sabem ensinar (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Sendo assim, questões relacionadas à importância do conhecimento corporal e de práticas lúdicas com as crianças não ocuparam um espaço relevante de discussão na BNCC, sendo esse espaço ocupado pelas metas de se alfabetizar cada vez mais cedo já a partir da Educação Infantil.

É preciso, entretanto, lembrar de que grande parte desses documentos aqui citados foram pensados, organizados e divulgados com a influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial – BM, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Organização Mundial de Comércio – OMC, e a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Isso significa nas palavras de Mota Júnior e Maués (2014) entender tais documentos com grande influência neoliberal em várias áreas, incluindo a da Educação.

Segundo Mota Júnior e Maués (2014), a partir da década de 1970 a Educação ganhou mais visibilidade perante esses organismos, pois era entendida por muitos como uma ferramenta funcional a serviço da expansão do capitalismo, ou seja, pela Educação havia uma grande oportunidade de se formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem ser úteis às novas exigências capitalistas do mundo.

Tais organismos passaram, então, a investir na Educação: lançaram padrões a serem seguidos pelas escolas dos países em desenvolvimento; promoveram fundos de investimentos que incentivaram a descentralização da gestão e a centralização das avaliações escolares que, por sua vez, se tornaram cada vez mais pautadas em resultados e fixações de metas de desempenho; incentivaram a formação docente como eminentemente prática por meio de cursos de treinamento; inseriram padrões nos quais a escola é analisada por critérios mercadológicos; passaram a conferir a qualidade da educação pautada por medições de resultados; elaboraram um currículo que é resumido a conteúdos; aplicaram propostas pedagógicas generalizadoras; priorizaram a capacitação em serviço, deixando a formação inicial em segundo plano; dentre outros (ALTMANN, 2002; MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Isso implica entender que esses mesmos organismos que garantem às crianças o direito de brincar, de jogar, de participar de um lazer e de ter condições dignas de viver a infância por meio de muitos documentos e Leis, também exigem de instituições diretamente ligadas a elas algumas ações para que a Educação caminhe conforme seus preceitos e objetivos, como é o caso da escola, que diretamente

sofre influências diversas advindas das condições impostas e exigidas por esses mesmos órgãos.

Nesse sentido, Mota Junior e Maués (2014) são categóricos em afirmar que o Banco Mundial, por exemplo, se tornou um Ministério da Educação à parte desses países periféricos – entre eles, o Brasil -, e é ele quem dita muitas das ações a serem adotadas na Educação, pois sua capacidade de emprestar recursos o tornou o centro mundial de desenvolvimento a ser seguido pelos emergentes.

No caso específico do Brasil, a partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), essas ações norteadas pelo Banco Mundial significaram

[...] a radicalização da libertação da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1142).

Portanto, não podemos nos esquecer de que ao mesmo tempo em que a criança tem vários direitos, entre eles o da vivência do lúdico em contextos educacionais, a escola é pressionada numa lógica neoliberal que promove uma ascensão social por meio de uma educação que se limita a padrões que atendem à economia e à estabilidade política sustentada por muitos organismos multilaterais. Trata-se de uma perspectiva em que a Educação deve ser pautada na ideia de que o capital humano (quantidade ou grau de educação e de qualificação tomado como indicativo de um volume de conhecimentos) é essencial para a potencialização da capacidade de produção (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Para Altmann (2002), tais medidas apenas reforçam a má qualidade da educação além de contribuir para a permanência da desigualdade no sistema escolar. Em uma engrenagem em que a prioridade é dada apenas à Educação Básica, trazendo uma mensagem sutil de que essa modalidade de ensino basta para que todos tenham a garantia de oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida, pensar na Educação como ascensão social e econômica é pura ilusão – está, sim, incentivando que tudo permaneça como está inclusive o *status* em que cada um se encontra na sociedade.

O fato, é que nossas crianças estão expostas a todos esses fatores, que vão desde políticos, econômicos, sociais, culturais e até materiais. Porém, nenhum

deles, em nossa opinião, justifica a ausência cada vez mais acentuada do lúdico na infância. Que possamos optar pela presença do brincar e jogar em nossas aulas, independente das pressões políticas e econômicas, das tradições históricas, das condições sociais, das crenças individuais e de inúmeros outros fatores que porventura quiser nos convencer do contrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a criança hoje, como um ator social, como uma categoria geracional que tem suas particularidades, é pensar na criança como um ser que quer brincar, jogar, ter experiências lúdicas fora da escola, mas, principalmente, ela quer vivenciar isso também dentro dela. A escola, como espaço promotor da ordem e do controle, não permite, em muitos momentos, que tais vivências ocorram. Não estamos nesse momento afirmando que na escola não precisa ter ordem de nenhum tipo. A questão a ser discutida parece ser em **como** tais ordens se estabelecem ainda hoje no contexto escolar.

É preciso ressaltar que o jogar e o brincar são reconhecidos como direitos das crianças por diversas Leis no âmbito nacional e internacional. Porém, como bem nos lembra Lima (2008), o fato de existirem leis que assegurem esses direitos implica entender que eles estão sendo negligenciados de alguma maneira. Caminhando nesse sentido, esse estudo propõe a seguinte reflexão: se existem leis que apontam as práticas lúdicas como direito das crianças, precisamos fazer valer tal legislação, independente de existirem pressões políticas, pedagógicas, e por aumento de índices, como já vimos. Primeiro porque não há, então, nenhum impedimento legal que impeça que nós, professores, usemos da ludicidade em nosso cotidiano escolar – pelo contrário: legalmente as práticas lúdicas não estão impedidas de adentrarem as escolas ou qualquer outro ambiente frequentado pelas crianças.

Segundo, pois se reclamamos em nosso cotidiano que a Educação precisa quebrar paradigmas antigos e superar atitudes pautadas em valores “tradicionais” de nossa prática pedagógica para que ela se transforme, podemos sim começar pela garantia do jogar e brincar nas escolas. Se existem muitas Leis nesse país que não funcionam na prática por vários motivos como a burocracia, a falta de recursos etc., essas, porém, dependem muito mais de nós, professores e gestores do tempo, currículo e rotina escolar, do que de qualquer outra engrenagem do sistema.

Não podemos deixar de inferir que, independentemente da época, do contexto, da política vigente e da proibição das manifestações lúdicas infantis pelos adultos ao longo dessa história, as crianças sempre encontram um meio de continuar sendo crianças, manifestados por meio de práticas lúdicas que não podemos interferir, como o caso “fictício” da “menina que aprendeu a voar” (“fictício” entre aspas, pois sabemos que apesar de se tratar de uma história inventada, como frisada no início desse capítulo, acontece com muita frequência em várias instituições escolares) e que serviu de ilustração para iniciarmos nossa discussão sobre a realidade de muitas escolas hoje. Podemos, muitas vezes, tentar abolir o lúdico, mas não conseguiremos, pois ele sempre existirá nos sonhos da maioria das crianças.

Lúcia começou a olhar pela janela e as nuvens passavam, tão brancas, e o céu era tão azul, e em algum lugar do mundo as ondas do mar batiam na praia e levantavam espuma, e no parque tinha roda-gigante e montanha-russa.

E na esquina tinha o pipoqueiro e o homem que vendia algodão-doce e tinha um gordo que vinha pela rua assobiando uma música tão bonita e Lúcia se distraiu e soltou os pés da carteira e começou a subir, a subir...

E quando Lúcia olhou, viu que a Tábata também estava voando, e o Zé Bento também, e o Cassiano, a Denise, o Davi, o Pedro, a Juliana... (...) Tinha crianças gordas e magras, altas e pequeninas, louras, mulatas e morenas, tinha crianças inteligentes e burras, e voavam todas, rindo-se muito, alegres pelo céu.

Só uma ou outra criança não conseguiu voar e ficou tristonha, sentada na classe.

Dona Isolda chegou à janela, olhou para o alto e chorou uma lágrima salgada (Ruth Rocha – *A menina que aprendeu a voar*).

Independente de permitirmos ou não, de proibirmos ou não, as crianças continuarão a brincar nem que seja em um local em que nós, adultos, muitas vezes não podemos entrar a não ser que as próprias crianças nos convidem: dentro da cabecinha delas, pela imaginação, em seus sonhos... Que tal nos lembrarmos de nossa velha infância e participar junto com elas desse momento?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. D. **Metodologia do trabalho científico**. Recife: UHPE, 2021.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77 – 89, Jan./Jun. 2002.

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas lúdicas infantis na escola**: entre a proibição e a criação. Curitiba: CRV, 2022.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. A Educação Física na escola brasileira. São Paulo: Hucitec, 2009, 238 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 69.450 de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Diretoria Legislativa. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 1. Brasília, 1997, 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010, 36p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília, 2013, 565 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**. A história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1994, 225 p.

CURY, C. R.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, J. B. Da criança, do brinquedo e do esporte. **Motrivivência**, Jun. 1993, p. 22 – 29.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**. Corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 2001, 197 p.

LARROSA, J. O enigma da infância. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 183 – 198.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.4, p. 1137 – 1152, Out./ Dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959.

PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: UFSM, 2018.

ROCHA, R. **A menina que aprendeu a voar**. São Paulo: Moderna, 2012, 32 p.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas, Autores Associados, 2007, 310 p.

VASCONCELOS, M. S. Ousar Brincar. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006, p. 57 – 74.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n.48, ago.1999, p. 30 – 46.

TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Dourados. Dourados, 2018.