

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Saraa César Mól

E-mail: saraa_mol@gmail.com

Instituição: Centro Universitário Celso Lisboa, Brasil

Submetido: 30/12/2021

Aprovado: 22/02/2022

Publicado: 01/07/2024

 10.20396/rho.v24i00.8668015

e-Location: e024029

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

MÓL, S. C.; LINO, K. de L.; VASCONCELOS, J. de M.; LIMA, M. P. dos S. O brincar no ensino fundamental: para além do (neo)produtivismo e do salvacionismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-21, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8668015.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668015>. Acesso em: 1 jul. 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: PARA ALÉM DO (NEO)PRODUTIVISMO E DO SALVACIONISMO¹



Saraa César Mól*

Centro Universitário Celso Lisboa



Karen de Lima Lino**

Centro Universitário Celso Lisboa



Jéssica de Moura Vasconcelos***

Centro Universitário Celso Lisboa



Milena Pereira dos Santos Lima****

Centro Universitário Celso Lisboa

RESUMO

O presente artigo parte da problemática subjacente à associação do brincar ao salvacionismo dos problemas da educação, no que tange, por exemplo, à melhoria do desempenho dos estudantes ou ao aumento do seu interesse pela escola, reduzindo a resolução disso a uma questão de método. O estudo busca compreender, nesse sentido, o lugar do brincar nas concepções pedagógicas contemporâneas, apresentando seus encontros e desencontros com uma concepção histórico-social de ludicidade. Numa abordagem qualitativa, lança mão da pesquisa bibliográfica e documental, sendo, neste último caso, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto no primeiro, em diálogo com autores que discutem as concepções pedagógicas contemporâneas. A conclusão aponta que, no contexto do neoprodutivismo, o brincar adquire um significado pragmatista e utilitarista, expressos na BNCC, numa perspectiva de mascaramento, contraposta à concepção histórico-social, a qual tem em vista um brincar para o desvelamento e para a consciência histórica das relações sociais, numa perspectiva de totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Ludicidade. Concepções pedagógicas contemporâneas. Concepção histórico-social. Base Nacional Comum Curricular.

PLAYING IN ELEMENTARY EDUCATION: BEYOND (NEO) PRODUCTIVISM AND SALVATIONISM

Abstract

This article starts from the problem underlying the association of playing with the salvationism of education problems, regarding, for example, improving student performance or increasing their interest in school, reducing the resolution to a question of method. The study seeks to understand, in this sense, the place of playing in contemporary pedagogical conceptions, presenting its encounters and disagreements with a historical-social conception of playfulness. In a qualitative approach, it uses bibliographic and documentary research, in the latter case, based on the National Common Curricular Base (BNCC), while in the former, in dialogue with authors who discuss contemporary pedagogical concepts. The conclusion points out that, in the context of neoproductivism, playing acquires a pragmatist and utilitarian meaning, expressed in the BNCC, from a perspective of masking, opposed to the historical-social conception, which aims to play for unveiling and historical consciousness of social relations, from a perspective of totality.

Keywords: Play. Playfulness. Contemporary pedagogical concepts. Historical-social conception. Common National Curriculum Base.

JUGAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA: MÁS ALLÁ (NEO) PRODUCTIVISMO Y SALVACIONISMO

Resumen

Este artículo parte del problema que subyace a la asociación del juego con el salvacionismo de los problemas educativos, relacionados, por ejemplo, con la mejora del rendimiento de los estudiantes o el aumento de su interés por la escuela, reduciendo la resolución a una cuestión de método. El estudio busca comprender, en este sentido, el lugar del juego en las concepciones pedagógicas contemporáneas, presentando sus encuentros y desacuerdos con una concepción histórico-social de la lúdica. En un enfoque cualitativo, utiliza investigaciones bibliográficas y documentales, en el último caso, basadas en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), mientras que en el primero, en diálogo con autores que discuten conceptos pedagógicos contemporáneos. La conclusión señala que, en el contexto del neoproductivismo, el juego adquiere un significado pragmático y utilitario, expresado en el BNCC, desde una perspectiva del enmascaramiento, opuesta a la concepción histórico-social, que apunta a jugar para el desvelamiento y la conciencia histórica de lo social. relaciones, desde una perspectiva de totalidad.

Palabras clave: Jugar. Alegría. Conceptos pedagógicos contemporáneos. Concepción histórico-social. Base de currículo nacional común.

INTRODUÇÃO

É comum observarmos em documentos curriculares, ou mesmo em discursos diversos na sociedade civil, a ludicidade sendo apresentada no seio de métodos salvacionistas para os problemas da educação, como se sua resolução fosse uma questão apenas de mudança metodológica. Nesse sentido, a ludicidade é atrelada, ora à melhoria dos resultados de aprendizagem, ora ao aumento do interesse dos alunos pela escola, em ambos os casos individualizando o processo de aprendizagem e, muitas vezes, responsabilizando o professor e fatores intraescolares.

Se entendemos a escola como determinante e determinada no seio das relações sociais, políticas e econômicas, sua função social não pode ser estudada de forma apartada dessas determinações, ainda que consideremos as contradições e mediações subjacentes à educação escolar. Partindo de uma perspectiva histórica da realidade, Frigotto (2010) concebe a educação como prática social, como atividade humana e histórica definida no conjunto das relações sociais, no contexto do embate dos grupos ou classes sociais. Ela é, assim, um campo de disputa, no plano das determinações e relações sociais, constituída e constituinte destas relações.

Nesse sentido, é necessário termos em vista a função social atribuída à escola no capitalismo contemporâneo, entendendo que tal questão requer constantes ajustes quanto a essa função, tendo em vista o trabalhador esperado no cenário produtivo. Partindo da sociedade civil como componente do Estado, compreendemos que a burguesia disputa um projeto de educação na luta pela hegemonia na arena da consciência, já que o desenvolvimento das forças de produção é insuficiente para o desenvolvimento burguês (Gramsci, 1999).

O Estado capitalista guarda, assim, um espaço de consenso concomitantemente ao da violência, sendo aquele obtido por meio dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil e esta, por meio da ação do Estado, em sentido restrito. Atuando na promoção e generalização do projeto da fração de classe hegemônica, constitui-se uma inseparável ligação entre política, Estado e cultura (Mendonça, 2014).

Nesse contexto, a função da escola revela um sujeito que busca ser formado para um tipo de sociedade, com determinados valores e compreensão sobre a educação. Dependendo disso, são articulados determinados métodos, processos e procedimentos, visando uma certa organização do processo de ensino. A articulação dessas dimensões caracteriza as concepções pedagógicas, conforme Saviani (2013).

É importante destacar tal aspecto porque o significado atribuído ao brincar, nas políticas educacionais, depende das concepções pedagógicas que hegemonicamente pautam a educação em determinado momento histórico.

A partir dessa problemática, como produto de um projeto de iniciação científica², este artigo tem, como objetivo, compreender o lugar do brincar nas concepções pedagógicas

contemporâneas, apresentando seus encontros e desencontros com uma concepção histórico-social de ludicidade.

A partir de uma abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica e a documental, sendo, neste último caso, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), enquanto no primeiro, em diálogo com autores pertinentes ao tema.

A abordagem qualitativa carrega uma dimensão descritiva, uma vez que os dados colhidos são em forma de palavras e imagens, não de números, possibilitando a abordagem do mundo de forma minuciosa, não considerando nada como trivial. No que tange aos dados produzidos por sujeitos, importam o modo e as circunstâncias em que foram produzidos. O ato, a palavra ou o gesto não são divorciados de seu contexto, sob pena de se perder de vista seu significado (Bogdan; Biklen, 1994).

Realizada a partir “[...] do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica se fez presente em todo o percurso da pesquisa, inclusive quando da análise dos dados fruto da pesquisa documental, que “[...] pode se constituir numa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

No caso da pesquisa documental aqui proferida, foi realizada uma aproximação da BNCC. Aproximação porque o levantamento dos dados do documento se circunscreveu a uma contextualização de sua concepção de educação a partir de sua introdução, da sua fundamentação em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, da apresentação da etapa do Ensino Fundamental e, então, da busca da presença dos descritores “brincar”, “brincadeira”, “brinquedo” “jogo”, “lúdico” e “ludicidade” nas competências específicas de cada área do Ensino Fundamental³.

Buscamos, nas análises dos dados bibliográficos e documentais, considerar a totalidade histórica, apreendendo suas contradições e reconhecendo o caráter mediador dessas contradições na constituição histórica da realidade, sendo o conhecimento produzido, aberto a novas apreensões (Ciavatta, 2014).

Num primeiro momento, realizamos um panorama das concepções pedagógicas contemporâneas para, em seguida, apresentarmos uma fundamentação teórica acerca da brincadeira e do brinquedo na perspectiva histórico-social, bem como seus encontros e desencontros em relação àquelas concepções, discussão tal ilustrada por meio de uma aproximação com a BNCC. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre a investigação efetuada, fomentando reflexões.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: UM PANORAMA NA CONTEMPORANEIDADE

No início da década de 1990, a educação era considerada um pilar fundamental para estruturar o desenvolvimento econômico imposto pelo neoliberalismo. Organismos internacionais defendiam uma educação voltada para a competitividade, com vistas a elevar a qualificação dos trabalhadores, porém assegurando o controle sobre eles (Evangelista; Shiroma, 2006).

Contemporaneamente, o aumento da pobreza, do desemprego, da precarização do trabalho e da desigualdade social trouxeram a descoberta de que desigualdades de acesso geram instabilidades políticas, colocando em risco a governabilidade e a coesão social. Neste contexto, a intensificação do pauperismo evidenciou obstáculos à legitimidade das políticas econômicas neoliberais por parte de setores dominantes. Por isso, esse movimento ganha novo marco de ajustes, em âmbito superestrutural, na dinâmica de hegemonia do projeto neoliberal para o novo milênio (Motta, 2012).

No processo de crise do capitalismo, no final da década de 1990, e com a virada do século, da ‘educação para a competitividade’, é encampado o discurso da ‘educação para o alívio da pobreza’, proposto por órgãos como o Banco Mundial e seus correlatos. Pautado(s) nas premissas da inclusão e da justiça social, em busca da cidadania ativa e amparados pela solidariedade, caridade e voluntarismo, esse(s) organismos conceberam a educação como redentora e atrelada à solução de problemas econômicos e de conflitos (Evangelista; Shiroma, 2006).

Se consideramos a função atribuída à escola, no neoliberalismo, visando o referido processo, isso fica mais claro quando compreendemos a lógica das políticas educacionais do novo milênio⁴:

- 1) conservação da ideologia da empregabilidade no contexto da “sociedade do conhecimento” porém, voltada para a camada da classe trabalhadora que ainda dispõe de potencial competitivo (competências e habilidades) para disputar os poucos postos de trabalho no mercado formal;
- 2) direciona-se a ideologia do empreendedorismo, acrescida da “ideologia do capital social”, para a grande massa de trabalhadores descartados da expansão do capitalismo; que já não possui potencial competitivo para disputar no mercado de trabalho formal, mas ainda possui capacidade produtiva realizável na informalidade, em cooperação ou arranjos produtivos locais (Motta, 2011, p. 135).

Nessa perspectiva, há uma responsabilização dos próprios pobres por sua inserção no mercado de trabalho, bem como pela falta de lugar nesse mercado. Tal situação social mascara a desigualdade, que é a base da estrutura do sistema capitalista, e que necessita do antônimo da extrema pobreza e riqueza para sustentar-se (Zanardini, 2014). Com essa assertiva, compreendemos a falta de interesse dos grupos hegemônicos em pautar

uma educação que contribua para o movimento dessa pirâmide social e que proporcione um pensamento crítico e emancipatório a partir dos interesses reais dos estudantes.

Entendemos que as políticas educacionais revelam subjacentes concepções pedagógicas respaldadas em sua lógica. O panorama político econômico que apresentamos evidencia políticas educacionais pautadas no neoprodutivismo, o qual, para Saviani (2013), alcança hegemonia na educação a partir de 1990, incluindo suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Para o autor, o neoescolanovismo remete ao núcleo das ideias do escolanovismo. Aludindo ao lema “aprender a aprender”, no seio do qual o aluno deve buscar conhecimentos por si próprio, esta concepção é adequada à demanda da sociedade neoliberal voltada à empregabilidade por meio do desenvolvimento de competências e novos saberes voltados, assim, para a adaptação ao imprevisível.

Evidenciando forte afinidade com o escolanovismo, o neoconstrutivismo retoma a formulação da Psicologia da Infância de Jean Piaget; mas, se nessa concepção valoriza-se a ação do sujeito como ponto de partida no seu processo de conhecimento, agora, para que o sujeito se adapte à sociedade, é preciso que ele aprenda a “saber-fazer”. Para a adaptação ao meio material e natural, deve-se desenvolver competências cognitivas, enquanto que ao meio social, favorecem-se competências afetivo-emocionais (Saviani, 2013).

Outra variante do neoprodutivismo, conforme o referido autor, é o neotecnicismo, que evolui a partir da premissa de garantia da eficiência e da eficácia por meio da avaliação de resultados, de forma que, para alcançar a “qualidade total” na educação, todos são avaliados: a escola, os alunos e os professores. Essa qualidade total admite a formação de sujeitos flexíveis, polivalentes e que dominem conceitos gerais, a fim de adquirirem meios que lhes permita ser competitivos, tendo em vista a empregabilidade.

Importante destacar, com Freitas (2014), que no início da década de 1990, na primeira onda neoliberal, a avaliação é levada em consideração não apenas para verificação do processo pedagógico da sala de aula e da escola, mas como norteadora e tratada com centralidade, impactando diretamente tanto os elementos objetivos/avaliação quanto modulando conteúdos/métodos. Dessa forma, o primeiro passo dado pelos grupos hegemônicos que “reformam” a educação brasileira, - os empresários -, foi assegurar o papel da avaliação externa e censitária.

Na segunda onda neoliberal, pelo controle dos objetivos, pretendeu-se reforçar o papel da avaliação por meio da revisão das matrizes de referência e da defesa de uma “base nacional comum”, onde são definidas as aprendizagens necessárias por série. Nesse caminho em que o protagonismo é dos reformadores empresariais, nota-se que as avaliações externas orientam o processo ensino-aprendizagem nas escolas, tendo o desempenho como o objetivo principal do processo e direcionando métodos e conteúdos como forma de controle e padronização, numa lógica empresarial. Essa ótica reforça a visão de que o indivíduo deve adaptar-se ao seu meio e oculta diversos fatores que influenciam o desempenho dos

estudantes, desconsiderando aspectos essenciais para o seu desenvolvimento integral como ser social (Freitas, 2014).

Trata-se de uma educação eficiente para o alívio da pobreza, educação essa muito em voga no final da década de 1990. Avaliada de modo meritocrático, cumpre um papel de conformadora frente às desigualdades sociais. A perspectiva, posta como promotora da mobilidade social, é vinculada tanto à premissa de que por meio da educação de qualidade os pobres podem sair da pobreza os pobres podem sair da pobreza, quanto à de que a educação ineficaz não fornece condições para a superação da pobreza (Zanardini, 2014).

Referimo-nos, assim, a uma educação “eficiente”, que busca essa eficiência e eficácia e que tem sido orientada por organismos internacionais como estratégia para o alívio da pobreza, principalmente a partir do final dos anos 1990, considerando a avaliação escolar meritocrática um instrumento de conformação social. Trazendo novamente Zanardini (2014), esse discurso, que não contextualiza a pobreza no âmbito das relações produtivas, veicula a ideia de que a educação é capaz de tirar os sujeitos da pobreza e que uma educação ineficaz, com baixos resultados, não gera condições de superação da pobreza.

Com este panorama, pretendeu-se evidenciar que a função atribuída à escola é ajustada conforme as necessidades do capitalismo, forjando concepções pedagógicas que articulam valores, métodos, processos e procedimentos coerentes com a formação do trabalhador requerida, não sem disputas, claro! Tais aspectos constroem práticas afinadas a essas demandas; todavia, isso não se dá sem contradições e mediações no seio da sociedade civil. Nesse contexto, qual é o lugar do brincar?

O BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE: DA PERSPECTIVA INSTRUMENTAL À HISTÓRICO-SOCIAL

Para aprofundarmos a reflexão sobre o lugar do brincar nas concepções pedagógicas contemporâneas, faz-se mister entendê-lo no contexto capitalista, considerando que, como outros aspectos e dentro da perspectiva relacional com a qual trabalhamos, ele possui uma função social.

Assim como desenvolvido no decorrer do tópico, partimos do entendimento sobre os brinquedos, não como meros objetos, mas como artefatos culturais implicados de valores, significados, práticas e sentidos para as crianças, interferindo, assim, na construção das identidades infantis (Lira; Dominico; Nunes, 2019). Compreendendo que as brincadeiras têm início na ação concreta das crianças, são determinadas pelos significados, não pelos objetos, (Vygotsky, 1979 *apud* Da Ros, 1997), sendo o brincar composto por operações reais e sociais executadas na ação, não de forma instintiva (Leontiev, 2010, p. 121).

Ao contextualizar o brincar e os espaços que utiliza na sociedade capitalista, Piassa; Montagnini (2013) identificam a brinquedoteca⁵ como um espaço de contradição, atrelado, tanto ao controle da infância, como ao reconhecimento do direito ao brincar. Segundo essas

autoras, contemporaneamente o cuidado com a infância foi uma “[...] solução para a urbanidade adultocêntrica que não previu a criança como cidadã e, portanto, co-partícipe da cidade, necessitando de espaços especiais para se desenvolver. Espaços este institucionalizado e controlado [...]” (Piassa; Montagnini, 2013, p. 24149).

No sentido de controle, a brinquedoteca configura-se, assim, como uma concessão através da qual a burguesia busca consentimento social de seu projeto, com vistas a conter ameaças no âmbito social. Entretanto, apesar disso, ela também se apresenta como espaço potencial para o desenvolvimento da criança, além de laboratório para os professores em formação, auxiliando-os em suas pesquisas e reflexões sobre a prática. Dessa forma é potencial para a construção de uma cultura contra hegemônica (Piassa; Montagnini, 2013).

De toda forma, como a dimensão do consenso é organicamente relacional à da coerção, no sentido gramsciano, é necessário problematizarmos e situarmos os valores subjacentes aos brinquedos. Isso porque os consideramos mais que objetos, mas artefatos culturais, uma vez que carregam um conjunto de significados, práticas e sentidos para as crianças. Dado que os objetos lúdicos cooperam com a configuração de um estatuto para a infância, ao instaurar um conjunto de normas e regras quanto aos usos dos brinquedos e suas possibilidades, temos uma regulamentação que ‘orienta’ os sujeitos infantis (Lira; Dominico; Nunes, 2019). Numa sociedade de classes, há, assim, uma disputa em torno dos valores que atravessam os brinquedos, bem como quanto às normas e regras afeitas aos seus potenciais, sendo os hegemônicos carregados do consenso e da coerção em torno/a partir do brincar, o que é regulamentado pelo Estado, conforme veremos no próximo tópico.

Percebemos a profunda ligação entre a criança, o brinquedo e a sociedade, não sendo a criança algo isolado, nem provida de conhecimentos ‘a priori’ de suas relações com o mundo externo (Gonçalves, 2014, p. 13). Que valores são pretendidos de serem postos como universais a partir do brinquedo? É necessário considerar, assim, as condições de fabricação dos brinquedos, a racionalização de sua produção, seus esquemas de divulgação e suas intenções, não apenas enxergando a aparência, mas a essência desse processo. Para tanto, mister faz-se pararmos para pensar sobre como a própria mídia influencia nesse processo (Lira; Dominico; Nunes, 2019).

Consideramos, com as referidas autoras, que no contexto contemporâneo a mídia utiliza os brinquedos como forma de controle, a fim de modular e interferir nos processos identitários das crianças. Nesse sentido, a publicidade desses artefatos opera sobre os modos de pensar e de brincar infantis. A produção em larga escala de brinquedos automatizados, que parecem ter vida própria, projeta a criança a um desligar, de forma que ela passa a ser um expectador, não um sujeito, comprometendo o desenvolvimento de sua imaginação e criatividade. Nesse sentido, o consumismo configura-se elemento estratégico para que determinados grupos sociais possam impor seus interesses e valores aos outros (Lira; Dominico; Nunes, 2019). É importante apreendermos a que fins interessa a falta de criatividade infantil, além de situarmos os prejuízos que essa lacuna acarreta, não deixando de considerar as condições de acesso diferenciado aos brinquedos.

Nesse sentido, é importante destacar que

O que faz o brinquedo é a situação imaginária. Porém, quanto mais a industrialização controla a fabricação dos brinquedos, mais a situação imaginária que antes era uma criação livre da criança, põe-se a serviço da imitação do mundo adulto. Com isso, a própria atividade de brincar, que é livre, fica refém desta situação (Gonçalves, 2014, p. 12).

Entendemos, assim, que as normas e regras imputadas às infâncias pelos grupos hegemônicos cerceiam a criatividade infantil e isso espraia na escola, especialmente se consideramos que as concepções pedagógicas hegemônicas na educação escolar revelam valores subjacentes ao “estatuto da infância” interessantes para tais grupos.

Se nos remetemos aos pressupostos pedagógicos hegemônicos nas políticas educacionais contemporâneas apresentados no primeiro tópico compreendemos que a criatividade parece incompatível com a lógica neoprodutivista, isso se consideramos aquela num sentido crítico. E aí não nos referimos à criatividade, tal como aquela que qualifica o indivíduo, por mérito, pelo seu sucesso, nem àquela defendida como acessória para tornar a educação mais “interessante” para o sujeito, considerando-o em sua singularidade de forma desatrelada das tramas coletivas que a atravessam.

[...] É assim que parece ilusório tanto a transfusão da criatividade do *mundo* para a escola - porque, nessa perspectiva instrumental, não há, simplesmente, desenvolvimento de criatividade -, quanto as concepções que se desejam emancipatórias negarem o atual quadro histórico, que tem na ideologia da criatividade um dos sustentáculos. Aqui, emancipar significa desenvolver sujeitos criativos em um mundo que tem na criatividade mais um obstáculo para a criatividade e a emancipação (Raslan Filho; Barros, 2018, p. 1511).

É no contexto dessa ideologia da criatividade que o brincar tem lugar na perspectiva neoprodutivista, de encontro à criatividade ontologicamente constitutiva do ser humano.

A ludicidade, que se relaciona ao prazer e ao não imposto, especialmente com a influência da visão capitalista de produtividade, se coloca em oposição ao trabalho, sendo considerada, então, como tempo perdido, passatempo, como não séria. Isto justifica muito da dificuldade de ser incorporada aos processos de formação humana e de construção do conhecimento. Para validá-la, os professores se sentem obrigados a lhe atribuir um caráter utilitário, a usá-las como meios para alcançar objetivos determinados (Pereira, 2016, p. 701).

Isso porque, conforme vimos, a educação eficiente para o alívio da pobreza sob a hegemonia do neoprodutivismo e de suas variantes, atribui um foco no aluno, não para a sua emancipação, mas para a sua adaptação às necessidades do capitalismo, responsabilizando o indivíduo por se tornar empregável e conformar-se com a sua situação. Não se trata da ação para construção do conhecimento, mas para o desenvolvimento de competências

cognitivas e emocionais para a empregabilidade e conformação social. Trata-se do controle do resultado (avaliações), subordinando conteúdos, objetivos e métodos aos interesses do capitalismo.

Se não no sentido utilitarista, circunscrito à esfera cotidiana sem considerar a prática social no sentido mais amplo; se não atrelado aos resultados educacionais e ao desenvolvimento de competências socioemocionais adaptativas, ou, ainda, se não solução para o problema do interesse da criança pela escola, que significado defendemos para o brincar?

Primeiramente, consideramos pertinente destacar que “[...] existe uma profunda ligação entre a criança, o brinquedo e a sociedade, pois a criança não é algo isolado, nem possui conhecimentos ‘a priori’ de suas relações com o mundo externo. É um ser cultural, e que demonstra traços de cultura nas suas brincadeiras” (Gonçalves, 2014, p. 13).

Nesse sentido, consideramos o brincar como atividade social e o concebemos, com Da Ros (1997), não como atividade natural de satisfação dos instintos infantis ou como algo meramente espontâneo, nem, ainda, como forma de elaboração dos conflitos clássicos da humanidade, mas como atividade psicológica de apropriação de signos sociais, como postulado por Vygotsky. Os argumentos anteriores, inclusive, podem ser considerados como a-historizados, homogeneizando a atividade do homem. Para Vygotsky (1979, *apud* Da Ros, 1997), são os significados que determinam as brincadeiras, não os objetos, posto que a brincadeira começa na ação concreta da criança. Assim, a realidade interna é expressão da realidade externa, não se tratando de resolução de conflitos internos e intrapsíquicos (Da Ros, 1997).

Assim, o brincar não é instintivo nem natural, mas é composto por operações e ações reais e sociais, executadas na própria ação de brincar. A partir de quando o mundo objetivo da criança se expande, a brincadeira deixa de ser secundária, se transformando em atividade principal, como forma de se relacionar com o mundo adulto. Nesse nível não há representação abstrata das atividades, mas sim a real ação e como esta se apresenta, esforçando-se ela para agir com esse objeto, de acordo com as suas vivências com o mundo do adulto. Assim, “[...] agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano” (Leontiev, 2010, p. 121).

Contudo, é importante chamar a atenção para o fato de que as crianças, apesar de agirem conforme a vivência com o mundo adulto, quando estão brincando não procuram imitar ou dramatizar uma ação, mas sim, reproduzir o típico, o geral, o que veem ou ouvem. Agem a partir de uma ação real para dar início ao processo da brincadeira e, assim, começam a “dar asas” à sua imaginação. Nessa ótica, não é por meio de um pensamento fantástico que a criança imagina uma situação de brinquedo. Ela precisa estar brincando para que consiga dar sentido e significado ao brinquedo (objeto) que está sendo manuseado por ela (Leontiev, 2010). De acordo com Benjamin (2004⁶ *apud* Gonçalves, 2014, p. 14), “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer de novo’”.

Dessa forma, o brincar guarda relação com situações concretas. Em virtude disso, de acordo com Da Ros (1997), as situações objetivas e imaginárias da criança sempre proveem das relações humanas, que estão intrínsecas nas normas e princípios da sociedade. A autora compreende a brincadeira como a relação de homens historicamente caracterizados, sendo ela uma atividade teórica baseada em atividades cotidianas da realidade que possibilita a assimilação objetiva real, com sua história e cultura. Neste processo, a sociedade com a qual a criança se relaciona aparece nas questões sensoriais e motoras, se transpondo também para a área emocional e cognitiva. Seu conteúdo é revelado pela forma como a criança se apropria dos objetos culturais, possibilitando a reelaboração das relações sociais (Vygotsky, 1979 *apud* Da Ros, 1997, p. 150):

Mas na sociedade da contradição comumente as coisas convivem com suas máscaras, onde aquilo que é social aparece como natural, daí que no brinquedo ou no desenho da TV, expressa-se o fetiche das relações sociais, mascarando-se personagens, papéis e ações conduzindo a criança à aprendizagem do mascaramento.

Que brincar defendemos: aquele que atua para o mascaramento ou o que impulsiona o desvelamento da realidade? Na ótica da segunda opção, é importante que no processo da brincadeira, o educador possa mediar a procura pela compreensão do significado social, rompendo com o que nos é apresentado de forma superficial e contribuindo para o estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1979⁷ *apud* Da Ros, 1997, p. 152), o que possibilita a ressignificação da realidade pela criança.

Essas mediações, que estão presentes no âmbito coletivo, também sugerem questionamentos, discussões, interações entre professores e alunos, a fim de permitir abstrações, relações do brincar com a vida real. Para tanto, deve-se partir da experiência prévia da criança, acessando o significado das ações realizadas pelo lúdico para que elas situem historicamente. Cabe, nesse sentido, humanizá-las, dando novas perspectivas e mediações, a fim de possibilitar a consciência histórica das relações presentes na vida das crianças, o estabelecimento da consciência do elo entre a criança e a totalidade social de suas vivências e realidades (Da Ros, 1997).

Contrapondo a lógica instrumental do brincar, que coíbe a criatividade ontologicamente constitutiva do ser humano, àquela histórico-social, que possibilita o desvelamento do real, perguntamos: qual o lugar do brincar na concepção pedagógica materializada na educação escolar brasileira contemporânea, no que tange às proposições políticas? Na busca de tal reflexão, o próximo tópico aborda o brincar na política curricular brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O BRINCAR NA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA MATERIALIZADA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No contexto do neoprodutivismo e de suas variantes é importante considerar que a produção da BNCC esteve pautada pelos interesses de grandes grupos privados, ancorados na educação como mercadoria para atender as demandas do capitalismo, o que implica a capacitação de novos trabalhadores.

Isso se dá no contexto do golpe de 2016⁸, em que o Ministério da Educação (MEC) é entregue à coligação liberal conservadora, quando as teses da reforma empresarial da educação tomaram seu rumo mais radical. Posta com o intuito de alcançar a qualidade e a equidade da educação, a proposta é pautada em interesses privados⁹ de grupos empresariais, organizações não governamentais que atuam no campo educacional, disputando a educação pública. Esses grupos são presentes também na produção de materiais didáticos e na organização da Base na formação de professores e para o trabalho docente (Andrade, Neves; Piccinini, 2017).

Ao analisá-la, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) considera que a partir do objetivo de padronizar a organização dos componentes curriculares da educação brasileira por meio de habilidades e competências, a BNCC configura-se como um instrumento de silenciamento, marginalização e exclusão, estabelecendo critérios e sequências de aprendizagens bastante rígidos, com foco em avaliações cujos números são descontextualizados. Portanto, é essencial entender como a qualidade está proposta no documento e a ANPED se posiciona, afirmando que ela é entendida como controle e os currículos, como listas de conteúdos. A solução para os problemas da educação no Brasil é posta, a despeito do enfrentamento das adversidades das condições materiais das escolas, da vida dos estudantes e do trabalho dos professores (ANPED, 2017).

Importante destacar que o discurso presente no documento da BNCC, na busca de alcançar o consenso, procura disfarçar a padronização curricular, mas a ANPED analisa que:

A proposta da BNCC estabelece um comum nacional (universal), que prevê abordagens contextuais, segundo questões culturais e sociais em âmbito local [...]. Mesmo que estas diferenças estejam presentes nas construções curriculares locais, o poder hegemônico do comum, do nacional, do universal, estabelecido e constantemente reforçado por políticas de avaliações, distribuição de materiais didáticos e formação de professores, tenderá a promover hierarquização entre conhecimentos, dando legitimidade àquilo que é de todos fazendo silenciar e desaparecer o que é local e sugerido como parte diversificada (ANPED, 2017, p. 14).

Como essa concepção de educação apresenta-se no documento? A Base Nacional Comum Curricular (2017), em sua introdução, apresenta objetivos para a educação brasileira rumo ao direito dos alunos a aprender e a se desenvolver e à plena cidadania, visando um

desenvolvimento humano integral, tendo em vista uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem “educação integral” com “educação ou escola em tempo integral (Brasil, 2017, p. 14).

Entendemos que a ênfase no rompimento com uma concepção reducionista de educação integral pode estar atrelada à busca pelo consenso em torno da Base, considerando que a profusão de conceitos e projetos de educação integral no Brasil já gerou descredibilização de muitos deles. Se nos remetemos aos grupos que pautaram hegemonicamente a concepção de educação presente na BNCC, nos perguntamos: que educação integral interessa a eles? A simples alusão a não separação entre a dimensão cognitiva e a afetiva não sustenta uma educação integral emancipatória, que rompa com a função social atribuída à escola pública pelo empresariado.

Também é importante ressaltar que não à toa a dimensão afetiva é ressaltada, se consideramos que, sob a hegemonia do neoconstrutivismo e do neoescolanovismo (Saviani, 2013), a ênfase nas competências socioemocionais têm sustentado uma concepção de educação para a adaptação social, à luz dos interesses empresariais afeitos à resiliência dos sujeitos formados pela escola pública.

Ainda sobre a educação integral, aponta o documento:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (Brasil, 2017, p. 17).

Também é preciso contextualizar a finalidade de formar pessoas autônomas mencionada na BNCC, já que, sob a hegemonia do neoescolanovismo, Saviani (2013) aponta como a perspectiva pedagógica contemporânea enfatiza a importância do aluno buscar conhecimentos por si próprio, sendo capaz de aprender a aprender para adaptar-se ao imprevisível, às demandas da sociedade capitalista. Mais uma vez uma reivindicação tão cara das massas, ou seja, a autonomia dos estudantes, é apropriada num documento alinhado aos interesses empresariais. Que tipo de autonomia da massa trabalhadora interessa aos grupos empresariais? Considerando as concepções pedagógicas hegemônicas na contemporaneidade entendemos que, na essência, a autonomia revela-se como responsabilização, ou seja, esta se traveste daquela.

A pedagogia das competências se apoia em alguns valores do pragmatismo, para o qual as aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo, devendo ser dirigidas pelos seus próprios interesses e necessidades, de forma que os conhecimentos descobertos por outras pessoas são menos importantes do que aqueles construídos pelo próprio estudante, por meio de método de elaboração e descoberta desenvolvido por ele mesmo (Ramos, 2010). Esse discurso parece coadunar-se com o “medo” dos grupos empresariais acerca de uma percepção crítica da realidade por parte dos estudantes, então defende-se a ação pautada nos interesses deles. Mas, quais interesses? Esse discurso, mascarado pela apropriação de outra reivindicação histórica dos sujeitos da escola pública, a saber, uma escola que faça sentido para os estudantes, não revela que uma consideração dos interesses e das necessidades desses estudantes, no âmbito metodológico, não é capaz de emancipá-los, e ainda mascara a função da educação. Como reduzir a métodos utilitaristas e pragmatistas o problema da falta de interesse dos estudantes pela escola, sem levar em conta a falta de valor de uso do conhecimento para os estudantes na escola capitalista? (Bruno, 2011).

Segundo Saviani (2013), somada à ideia do “aprender a aprender” no contexto do neoescolanovismo, temos o “saber-fazer” como fundamento do neoconstrutivismo, no qual a fonte de conhecimento não está na percepção, mas na ação. E isso é retratado na BNCC, quando aponta para a necessidade da “[...] indicação clara do que os alunos devem saber e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem” (Brasil, 2017, p. 13).

Essa busca pelo resultado relaciona-se também ao neotecnicismo apontado por Saviani (2013), que objetiva garantir a eficiência e a eficácia por meio das avaliações, onde escolas, professores e alunos são avaliados. Nesta perspectiva, busca-se um perfil de indivíduos trabalhadores e cidadãos com competências e habilidades para assegurar sua inserção no mercado de trabalho ou conformá-los, emocionalmente, à sua realidade, inclusive de falta de trabalho.

Ainda no documento da BNCC, acrescenta-se o fato que “[...] ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (Brasil, 2017, p. 16). Nesse sentido e, correlacionando com o princípio pedagógico utilitarista explicado por Duarte (2010), é importante entender que esses problemas precisam estar consentidos no cotidiano desse sujeito, apresentando conteúdos significativos e relevantes. Mas, diante disso, nos perguntamos: que problemas? Em se tratando de uma proposta empresarial, certamente não seriam os problemas estruturais que atravessam a realidade brasileira, cuja resolução poderia frear o processo de acumulação do capital.

A partir desse panorama, nos perguntamos então: qual é o lugar do brincar e da ludicidade nesse seio? Na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC aponta a importância de valorizar as situações lúdicas de

aprendizagem, articulando as experiências vivenciadas na primeira etapa da Educação Básica, dando continuidade ao processo de aprendizagem do aluno.

A tônica conferida a tais experiências é elucidada quando a BNCC, ao remeter-se ao Ensino Fundamental, aponta que:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se **organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas** para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2017, p. 54-55, grifo nosso).

Faz-se necessário ressaltar que a organização didática em torno dos interesses das crianças na perspectiva imediatista, no contexto do pragmatismo e do utilitarismo, não garante a apreensão crítica do mundo. Além disso, o trabalho pedagógico a partir do contexto dos estudantes, não necessariamente contempla seus interesses. No sentido utilitarista:

[...] o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (Duarte, 2010, p. 37).

Assim, o professor não é considerado como aquele que realiza a mediação entre o aluno e o patrimônio intelectual da humanidade, mas que apenas organiza atividades que promovam a negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (Duarte, 2010). Dessa forma, qualquer trabalho com o conhecimento que não se inscreva na esfera da imediatividade é considerado enfadonho, característico da escola tradicional, não havendo uma problematização acerca daqueles conhecimentos necessários para que os alunos enxerguem para além de seu cotidiano, ou relacione-o à prática social global. O mesmo autor salienta ainda, a partir de Marx, que a prática social humana não se reduz à prática cotidiana. Ao contrário, na concepção pragmática de prática social, ela não é diferenciada das outras esferas dessa vida social.

No documento da BNCC, mais especificamente na introdução ao Ensino Fundamental, a questão da ludicidade não é mais mencionada. Interessante notar que, no que tange às competências específicas da área de Linguagens, de Língua Portuguesa, de Arte, de Educação Física, de Língua Inglesa, de Matemática, de Ciências da Natureza, de Ciências Humanas, de Geografia e de História, apenas nas relativas à Arte e à Educação Física a questão da ludicidade e das brincadeiras aparece explicitamente. É importante questionar por que não cabe a ludicidade nas competências das demais áreas e componentes¹⁰. Será que é uma ‘perda de tempo’ o brincar, no Ensino Fundamental?

No que tange à área da Arte, a BNCC apresenta a competência de “[...] experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (Brasil, 2017, p. 198). Já em relação à Educação Física, a competência é a de “Utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017, p. 223).

A partir desses dois exemplos, problematizamos a perspectiva de “[...] experienciar a ludicidade” (Brasil, 2017, p. 198) e de “[...] utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos [...]” (Brasil, 2017, p. 223) na esfera de uma competência, já que esta, no âmbito da BNCC, refere-se à mobilização e à aplicação dos conhecimentos, entendidos (para menos?) como conceitos, procedimentos, valores e atitudes. Se ser competente, como vimos, tem a ver com a capacidade do estudante, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (Brasil, 2017), a ludicidade parece estar atrelada a um sentido utilitarista, ligada a problemas do cotidiano em detrimento dos da prática social, o que descaracteriza o lúdico como atividade criativa num sentido histórico-social.

CONCLUSÃO

Entendemos, com esse estudo, que a compreensão do brincar no contexto educacional contemporâneo não pode ser descontextualizada das concepções pedagógicas hegemônicas, sob pena de se apreender, apenas na aparência, seu “lugar” no Ensino Fundamental.

Identificamos, no seio das concepções pedagógicas contemporâneas, que a perspectiva de valorização da ludicidade é articulada à experiência cotidiana, a uma perspectiva de brincadeiras e jogos atrelada à sua utilização, desfrute, apreciação, e resolução de problemas, coerentemente com as perspectivas neoescolanovista, neotecnicista e neoconstrutivista, que reduzem a prática social ao cotidiano, ao imediato, de forma que o processo de ensino é flexibilizado, mas seu resultado, avaliado. A ludicidade, assim, se distancia da possibilidade de proporcionar a reelaboração das relações sociais no sentido do desvelamento do real, perpetuando seu mascaramento.

Diferentemente da BNCC, que contraditoriamente defende uma educação integral concomitantemente à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas imediatos de forma pragmática e utilitarista, defendemos um Ensino Fundamental a partir das inflexões gramscianas, tendo como referência a sociedade atual, a partir de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos para a participação ativa da vida da sociedade, dentre eles a linguagem escrita, a matemática, conhecimento das leis que regem a natureza e as ciências sociais. Nessa perspectiva, o currículo escolar constitui-se em função das exigências na vida em sociedade e a escola é vista como um mecanismo em que seus integrantes se apropriam desses elementos para compreensão do mundo em que se vive (Saviani, 2007).

Também de encontro com o panorama das competências específicas das áreas do Ensino Fundamental da BNCC, entendemos que a partir da ludicidade, há a possibilidade de construção de abstrações em todas as áreas do conhecimento, já que todas permitem relações do brincar com a vida real a partir das experiências das crianças. Cabe ressaltar que não se trata de conduzir à resolução de problemas do cotidiano, mas à consciência histórica das relações sociais, numa perspectiva de totalidade. Nesse contexto, personagens, papéis e ações são mediados rumo a uma aprendizagem do desvelamento, não do mascaramento, sentido este último utilitarista e pragmatista, tal como o subjacente à proposta empresarial de educação da BNCC.

Pretendemos, com essa investigação, ampliar as possibilidades crítico-compreensivas acerca do brincar, contribuindo para a formação dos professores que lidam cotidianamente com o brincar e que, no contexto pedagógico contemporâneo, ao mesmo tempo que têm sua prática orientada para a flexibilização dos processos de ensino-aprendizagem, são responsabilizados pelos resultados desse processo.

Salientamos, com Saviani (2004), que não se trata de passar de um otimismo ingênuo para um pessimismo, pois esse é igualmente ingênuo de modo a retirar da educação qualquer chance de contribuir para a transformação social. Defendemos, com ele, que a partir da consciência dos condicionantes objetivos e, com isso, destruindo o poder fictício, constrói-se um poder efetivo, sendo, assim, possível superar o otimismo ingênuo tanto quanto o pessimismo ingênuo, em direção ao entusiasmo crítico.

É nesse sentido que, lançando mão da consciência social do lugar do brincar na sociedade e na educação escolar, operamos. Ou seja, no sentido do desvelamento de sua lógica neoprodutivista, que o restringe a um método intraescolar para resolução de problemas sociais e educacionais, bem como para melhoria do desempenho dos estudantes e para o despertar do interesse das crianças pela escola. Entusiasmadas criticamente, esperamos, também com Paulo Freire, com o verbo esperar, não com o verbo esperar, buscando e construindo práticas contra hegemônicas nos meandros das contradições e mediações, juntando-nos aos outros e às outras, ensejando um brincar que desvele o fetiche das relações sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C.; NEVES, R. M. C.; P. PICCININI, C. L. Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO: DO CAPITAL À REVOLUÇÃO DE OUTUBRO (1867-1917)*, 2017, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), 2017. p. 1-30. Disponível em: <https://niepmarx.blog.br/anais-mm2017/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ANPED. *A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Rio de Janeiro, 2017. p. 1-19.

Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf.

Acesso em: 29 jan. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. 4. ed. Tradução de Maria J. Alvez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ClAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 7-30.

DA ROS, S. Z. Brincadeiras infantis e relações sociais. **Perspectiva**

(**Erexim**), Florianópolis, SC, v. 1, n. 22, p. 139-155, 1997. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10747/10262>. Acesso em: 14 jan. 2024.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-24, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2024.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-49. v. 1, Disponível em:

<https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, p. 43-54, 2006. Disponível em:

<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 14 jan. 2024.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 240 p.

GONÇALVES, C. A. O brinquedo: as perspectivas de Walter Benjamin e Vygtsky para o desenvolvimento social da criança. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - CENTRO-OESTE*, 12., 2014, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Anped Centro-Oeste, 2014. p. 6-17. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Carlos-Augusto-Pereira-Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; NUNES, M. A. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? *Revista HISTEDBR On-line*, v. 19, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653568>. Acesso em: 14 jan. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, S. R. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, p. 27-43, 2014. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MOTTA, V. C. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://ppgssufrj.wordpress.com/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MOTTA, V. C. Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em defesa da Escola Pública? *In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. D. (org.). Anuário Educativo Brasileiro: visão retrospectiva*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 123-148.

MOTTA, V. C. **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. 310p. v. 1.

PEREIRA, L. H. P. Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades. **Educação (UFSM)**, v. 40, p. 697-709, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9225>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PIASSA, Z. A. C.; MONTAGNINI, R. C.; Brinquedoteca: uma interpretação crítica desse espaço no contexto da sociedade capitalista. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCER*, 11., 2013, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC Paraná, 2013.

Curitiba. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8134_6980.pdf . Acesso em: 14 jan. 2024.

RAMOS, M. N. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos em saúde. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ: EPSJV: Fiocruz, 2010. 290p. v. 1. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1148.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

RASLAN FILHO, G. S.; BARROS, J. V. Criatividade na escola: emancipação ou instrumentalização? **Educação e Realidade Edição eletrônica**, v. 08, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/75477>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 262p. v. 1.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 503p. v. 1.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. *In*: Evangelista, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 245-282. v. 1.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora auxiliar em Educação do Centro Universitário Celso Lisboa. Contato: saraa_mol@ymail.com

** Graduação em História pelo Centro Universitário Celso Lisboa. Pesquisadora independente. Contato: lino.karen@gmail.com

*** Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Celso Lisboa. Pesquisadora independente. Contato: jessimooura@gmail.com

**** Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Celso Lisboa. Pesquisadora independente. Contato: milena_pslima@yahoo.com.br

COMO CITAR ABNT:

MÓL, S. C.; LINO, K. de L.; VASCONCELOS, J. de M.; LIMA, M. P. dos S. O brincar no ensino fundamental: para além do (neo)produtivismo e do salvacionismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-21, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8668015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668015>. Acesso em: 1 jul. 2024.

Notas

- ¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa de Iniciação Científica (PIC Júnior) do Centro Universitário Celso Lisboa.
- ² Trata-se de um projeto no âmbito do Edital de pesquisa do Centro Universitário Celso Lisboa, na modalidade Pesquisa Júnior, a qual tem a possibilidade de ser elaborada a partir do interesse dos alunos, que convidam os professores a orientá-los.
- ³ No âmbito desse trabalho nos referimos apenas aos quadros das competências específicas das áreas do Ensino Fundamental e não ao conteúdo e orientações presentes em cada uma delas no documento.
- ⁴ Referimo-nos às “[...] políticas de desenvolvimento do milênio” (PDMs), que se constituem materialização das alterações operadas nas abordagens das políticas públicas para os países “de capitalismo dependente” na virada do século, assim como definiu Motta (2007).
- ⁵ É válido destacar que a primeira brinquedoteca aparece em Los Angeles, em 1934, com o intuito de “guardar os brinquedos” para não serem furtados por crianças, enquanto a segunda aparece em Estocolmo, na Suécia, com vistas a auxiliar crianças com necessidades especiais. No Brasil surge em 1973, na figura de uma Ludoteca, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Pode-se perceber, assim, que as brinquedotecas historicamente focalizaram certos grupos de crianças (Piassa; Montagnini, 2013).
- ⁶ BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34, 2004.
- ⁷ VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Espanha: Grijalbo, 1979.
- ⁸ Trata-se do “[...] golpe de Estado, materializado no processo de impeachment da presidente Dilma, e pela intensificação de políticas de ajuste fiscal conservadoras que caminham na contramão da consolidação das políticas sociais, resultando, em muitos casos, numa minimização dessas políticas” (Dourado, 2019, p. 9).
- ⁹ Como da Fundação Cesgranrio, do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Lemann, da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Natura, do Instituto Unibanco, do Itaú Social (Andrade, Neves; Piccinini, 2017).