

MAURÍCIO MAGALHÃES DE PINA
GUENTHER CARLOS F. DE ALMEIDA



Juventude, Ensino médio e Jogo



MAURÍCIO MAGALHÃES DE PINA
GUENTHER CARLOS FEITOSA DE ALMEIDA

JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E JOGO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	PINA, Maurício Magalhães de
P645j	Juventude, ensino médio e jogo / Maurício Magalhães de Pina, Guenther Carlos Feitosa de Almeida – – Anápolis: IFG, 2022. 32 p. Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2022. 1. Educação. 2. Educação Física. 3. Jogo. 4. Educação profissional. 5. Cultura corporal. I. ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa de. II. Título. CDD 370.7



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

No dia 30 (trinta) do mês de junho do ano de 2022, às 14 horas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "O jogo no ensino médio integrado: uma contribuição a partir da teoria histórico-cultural" e do Produto Educacional "Juventude, Ensino Médio e Jogo", de autoria de **Maurício Magalhães de Pina**, orientado pelo Prof. Dr. **Guenther Carlos Feitosa de Almeida**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência do Orientador, Prof. Dr. **Guenther Carlos Feitosa de Almeida - IFG/ProFEPT**, a Banca Examinadora teve como Avaliadora Externa a Profª. Drª. **Hellen Cristina Cavalcante Amorim**, do Instituto Federal de Brasília IFB e como Avaliadora Interna a Profª. Drª. **Claudia Helena dos Santos Araújo - IFG/ProFEPT**, docente credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT).

Em sessão pública realizada no Mini-Auditório, com a participação por webconferência da Avaliadora Externa, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pelo mestrando, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunirem em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública, com a presença online da Avaliadora Externa, para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProFEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **Aprovação** da Dissertação e do Produto Educacional de **Maurício Magalhães de Pina**.

Anápolis-GO, 30 de junho de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida - IFG/ProFEPT (Orientador e Presidente da Banca)
2. Drª. Claudia Helena dos Santos Araújo - IFG/ProFEPT
3. Drª. Hellen Cristina Cavalcante Amorim - IFB

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maurício Magalhães de Pina**, **Maurício Magalhães de Pina - Estudante - Ifg - Câmpus Anápolis (10670883000900)**, em 31/06/2022 17:45:34.
- **Guenther Carlos Feitosa de Almeida**, **PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO**, em 31/06/2022 17:35:17.
- **Hellen Cristina Cavalcante Amorim**, **Hellen Cristina Cavalcante Amorim - Professor Efetivo EBT - Ifb (10791831000182)**, em 31/06/2022 17:29:08.
- **Claudia Helena dos Santos Araújo**, **PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO**, em 31/06/2022 17:24:22.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/06/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <http://sua.pifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 317878

Código de Autenticação: 81d430663b





INSTITUTO FEDERAL

Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: E-book | |

Nome Completo do Autor: MAURICIO MAGALHÃES DE PINA, 20192060150219;
GUENTHER CARLOS FEITOSA DE ALMEIDA;

Título do Trabalho: JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E JOGO

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia

Local

29/09/2022

Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

DEDICATORIA

Às nossas famílias

Sumário

INTRODUÇÃO	8
1. Juventude ou Juventudes	9
2. Condicionais históricas do ensino médio: fragmentações e possibilidades.....	14
2.1 As relações fragmentadas na escola como aparente resultado da sociedade capitalista	15
2.2 A dualidade estrutural da educação brasileira no ensino médio	17
2.3 A dualidade estrutural revisitada a inclusão excludente	20
3. A relação do ensino médio e juventude com o mundo do trabalho	21
4. O jogo entre as teorias genéticas e históricas.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS.....	33

INTRODUÇÃO

As palavras podem nos encantar, mas também podem nos enganar, a princípio, pela aparência. Juventude, ensino médio e jogo recebem significados e sentidos singulares ou universais conforme o contexto histórico e as relações reais em que estão inseridas socialmente.

O sentido verdadeiro se aproxima ou se afasta do conceito original pela abordagem epistemológica e pela concepção de sociedade que se tenha, ou seja, estas palavras ou conceitos podem expressar diferentes disputas entre projetos societários que se traduzem nas formas de viver que permeiam a nossa sociabilidade. Em que condições sociais, econômicas e culturais nascem a juventude, o ensino médio e o jogo? Para quem são conceituadas e oportunizadas? Com quais marcas se desenvolvem a juventude, o ensino médio e o jogo? Como se relacionam estas categorias?

Vygotsky (2000) elucida as diferenças entre o sentido e o significado da palavra,

o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso [...] Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VYGOTSKY, 2000, p. 465)

No sentido de analisar as diferentes formas que juventude, ensino médio e jogo podem assumir entre si e diante dos nossos olhares, vamos procurar iluminar um pouco a discussão, mesmo que às vezes o significado não faça muito sentido.

1. Juventude ou Juventudes

Para Anne (2010, p. 19), o termo “juventude”, ao ser relacionado ao espírito do tempo adquire uma conotação de ser moderno, pois, é, “[...] a própria aceitação e valorização do sujeito concreto jovem, no que se refere à faixa etária, ou seja, etapa intermediária entre infância e a vida adulta, que convencionalmente se estende, com variações, em torno da faixa que vai dos 15 aos 25 anos [...]”. Para a autora, existe também “juventude” relacionada a um jeito de ser e estar no mundo, de se posicionar diante das condições/situações que são apresentados pelo poder hegemônico.

A juventude não diz respeito a um momento transitório e negativo, marcado inicialmente pela adolescência e encerrado na fase adulta como experiências de tentativa e erro, mas intrínseco à formação humana que o constituem integralmente como ser social contendo todas as vivências da infância à velhice conjuntamente sem excluir qualquer tempo vivido. Destarte podemos compreender a juventude como

parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Diante disso, esta categoria, passa a reivindicar por direitos, e melhores condições de vida. Neste sentido, percebe-se que o termo, pode ser usado também no plural, pois, “a condição juvenil é forjada na diversidade. À medida em que os jovens vão formando sua identidade individual, também contribuem para a construção de identidades coletivas daqueles grupos que fazem parte” (ANDRADE, 2019, p.12). Num processo de construção social e cultural no qual essa fase da vida ganha um novo sentido. Dayrell (2003, p. 42) enfatiza a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes.

Importa salientar que o conceito juventude é recente, de acordo com Anne (2010, p. 23), a partir da segunda metade do século XX, os jovens conseguiram

ganhar protagonismo, envolvendo-se em movimentos populares que reivindicavam um novo modelo de sociedade. A autora salienta que: os jovens ao ganhar visibilidade, diante da sociedade, um peso é colocado aos seus ombros. “Suas atitudes pouco convencionais, que buscam romper com os parâmetros instituídos, serão lidas como resistência ou como infantilidade” (ANNE, 2010, p.24). Neste sentido, gera-se um dilema; pois os jovens precisam lutar contra as instituições conservadoras e ao mesmo tempo, fazer uso delas. Pois,

uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. (SANTOS; RODRIGUES, 2011, p.44).

No Brasil os jovens enfrentam muitos desafios para se firmar enquanto categoria de direitos. Durante muito tempo, esses sujeitos foram negligenciados em suas necessidades básicas. Faltavam políticas públicas que tivessem esses indivíduos como destinatários. No entanto, esse cenário foi alterado recentemente, com a promulgação da Lei nº 12. 852, de 05 de agosto de 2013. Esta lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, apresenta os princípios e diretrizes que devem nortear as políticas públicas, para esse segmento da sociedade.

Tal documento é composto por 48 artigos os quais indicam as principais áreas que devem ser observados na implementação das ações para as juventudes. Tem caráter possibilitador, ao atender as especificidades de uma determinada fase da vida. Diferente do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que prima pela proteção; o Estatuto da Juventude, busca por oportunizar condições de acesso e garantir participação real e efetiva na sociedade. Dentre os direitos descritos no referido documento, discutiremos o seguinte artigo: “Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.” (BRASIL, p. 27).

A relevância deste documento se deve ao fato de que muitos jovens ainda estejam fora do espaço escolar; compreendendo esse espaço enquanto lugar de socialização,

A escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta (CARRANO, 2011, CARRANO; SANTOS, 2011, p. 44).

Todavia, é de extrema importância uma reflexão crítica da educação não só como direito legal e como formadora de culturas que devem estar implícito e explícito nos currículos escolares, mas como esses pressupostos legais se materializam na realidade, se de fato dialogam com as experiências de nossos estudantes, seus projetos de vida, suas vivências de trabalho e sobretudo se constroem novas possibilidades de práticas emancipadoras, de reconhecimento de si e do/da outro/outra como sujeitos de direitos, de uma vida justa e verdadeiramente cidadã.

Por conseguinte, é importante analisarmos e discutirmos o currículo proposto para ensino médio para em seguida falarmos do ensino médio integrado e da inserção do jogo como conteúdo potente para formação dos filhos dos trabalhadores, na perspectiva histórico-cultural, inclusive da sociabilidade do mundo do trabalho para a juventude do século XXI.

A discussão em torno da qual se estabelece que conhecimentos devem ser oferecidos aos jovens enfrenta inúmeros desafios para a sociedade contemporânea. Os educadores não estão alheios às reformas, mas precisam lutar para que suas vozes sejam ouvidas. O que dizer dos jovens? Estes fundamentalmente precisam de uma formação geral que permita participar da discussão política, sem cair ingenuamente em discursos hegemônicos de preparação para o mercado do trabalho. Para além dos conhecimentos básicos é preciso levar em conta os aspectos históricos, políticos e sociais na hora de definir um currículo para os jovens, em especial no ensino médio.

O currículo escolar tem origem etimológica na palavra *curriculum*, do latim, que significa caminho ou percurso, após o advento da escola refere-se à programação de um curso. Contudo se o seu significado é bem claro e simples,

o sentido ou melhor os sentidos que podem assumir são vários e é onde reside a disputa entre visões e concepções de mundo, de ser humano e de trabalho.

A palavra currículo, carregada de seus significados, aparece no século XVI, percorre um caminho que atravessa as mudanças do regime feudal para o capitalismo que em suas concepções idealistas vislumbra a formação de um novo homem para uma nova sociedade. Em seguida à segunda revolução industrial já no século XX, nos Estados Unidos, surgem as primeiras teorizações sobre o currículo.

Neste contexto do surgimento de novas fontes de energia como o petróleo e a eletricidade e das novas técnicas de trabalho que emergem novos conceitos que determinam fortemente as concepções de currículo e de escola: o fordismo e taylorismo que destacam o trabalho mecânico e dividido em etapas na indústria e ditam na escola uma educação disciplinada, de controle e fragmentada com era o trabalho nas fábricas. Tais características também atravessam o currículo da educação física durante o século XX visando,

um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social. No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da instituição militar. (Coletivo de autores, 1992, p. 36)

Estas concepções de mundo trazem ao currículo, inclusive da educação física, as ideias centrais da administração em desconsideração aos sujeitos em formação e suas perspectivas de vida. Bauman (2008) considera que

as pessoas em busca de trabalho precisam ser adequadamente nutridas e saudáveis, acostumadas a um comportamento disciplinado e possuidoras das habilidades exigidas pelas rotinas de trabalho dos empregos que procuram. (BAUMAN, 2008, P. 15)

A análise materialista-histórica da educação no mundo e no Brasil perpassam por reflexões e críticas ao modo de produção atual e aos sistemas Fordista, Taylorista e Toyotista, que não tratam diretamente da educação, mais determinam as condições econômicas e sociais que vão sendo implantadas pelo Estado, a serviço do capital, na organização dos sistemas escolares por meio de políticas públicas e ditames normativos, subordinando os currículos escolares.

Esta racionalização chega ao seu extremo nas analogias do espírito do Toyotismo ou novo modelo de produção flexível, com a valorização dos esportes em equipe como o voleibol ou as corridas de revezamento, pois o trabalho em equipe é fundamental para atingir um objetivo neste sistema de produção que ultrapassa o fordismo/taylorismo e passa a ser predominante não apenas na indústria, mas também na prestação de serviços e na organização do Estado.

Destarte impõe aos sistemas educacionais discursos que se originam na filosofia organizativa-administrativa que demandam da divisão de classes e da acumulação de capital, para tal teleologia “precisa-se de um tipo de homem para estudar e planejar um trabalho, e de outro completamente diferente para executá-lo” (Taylor, 1970, apud Santomé, 1998, p. 11). Disso decorre a fragmentação dos currículos, conteúdos e metodologias de ensino, desqualificando o processo educacional que passa a perpetuar a dualidade estrutural do sistema tão aludida pelos movimentos educacionais progressistas.

As novas exigências do mercado imperam mudanças na formação dos trabalhadores que agora precisam ser flexíveis e desempenhar várias funções. Novas dinâmicas em relação à formação docente, autonomia para os professores, ideais de democratização da escola e até revisões críticas dos conteúdos passam para o discurso dominante, contudo como alerta Santomé (1998) resta saber se esta nova linguagem é real.

Pode-se inferir que o Toyotismo não provoca uma “ruptura” com o padrão de desenvolvimento capitalista passado, mas uma reposição de elementos essenciais da produção capitalista em novas condições de desenvolvimento capitalista e de crise estrutural do capital (Alves, 2011, p. 15)

Em essência mudam-se as formas, mas não se alteram significativamente as concepções de lucro e a exploração dos trabalhadores. Tampouco altera-se a reconhecida dualidade estrutural que interfere propositadamente na educação para seus próprios interesses. Por isso, precisamos refletir criticamente sobre o trabalho e a educação, da sua integração e de sua inseparabilidade, na perspectiva de acesso aos saberes científicos-tecnológicos que permitam aos

jovens se apropriarem das condições culturais e produtivas para além do mercado de trabalho que os transformam em mercadorias úteis e disponíveis.

2. Condicionalidades históricas do ensino médio: fragmentações e possibilidades

A educação brasileira, em especial o ensino médio, sofre pela ocasião. A ocasião política que exara a lei conforme a moral de cada período histórico. De uma maneira geral tem-se uma história marcada pela disputa entre uma educação elitizada e outra educação voltada para o trabalho dependente do regime capitalista.

A escola aparenta o movimento da própria sociedade em que os sujeitos se relacionam por camadas desiguais dentro do mecanismo do sistema. O que torna a escola um lugar tão difícil de estar quanto é a empresa. Tanto o trabalho como a atividade escolar causam estranhamento e afastamento ou torna-se um pesar na vida de estudantes e trabalhadores. Mas isso ocorre de formas diferentes quando se trata de escolas: do tipo propedêutica, preparatória da elite para níveis superiores, e do tipo profissionalizante voltada para as camadas populares para servir ao propósito de formação de contingentes de mão de obra barata para o mercado.

Estas diferentes escolas, privadas e públicas, marcam a principal característica da educação brasileira: a dualidade estrutural. Esta dualidade pertence ao campo das relações de produção e não aos mecanismos da superestrutura que servem aos interesses de desenvolvimento econômico.

O marco histórico desta dualidade assumida é a criação dos primeiros cursos profissionais no Brasil em 1909, modificado e ampliado em 1940, que irão sofrer mudanças durante o regime militar, na retomada da democracia e continua a ser discutida, mas imposta por meio de decretos, leis e teorias pedagógicas que não assumem a dualidade existente entre trabalho manual e trabalho intelectual que conduzem ao que Kuenzer (2007) defina como inclusão excludente. Para a autora esta dualidade é caracterizada pelas novas formas de relação entre o trabalho e o capital. Uma dualidade negada, diferentemente

daquela própria do taylorismo/fordismo de caráter assumido e bem definido pelas formas rígidas da fábrica.

Nossa atual legislação exarada em 1996 que trata da educação brasileira já passou por várias reformas, a mais recente aprovada em 2017 e que está em processo de implementação por todo o país, mas que pouco se diferencia historicamente das anteriores porque desconsidera uma educação verdadeiramente integral para o ensino médio.

Para entendermos melhor tais condicionalidades históricas vamos explorar como se deu a fragmentação da escola e em especial no seu nível médio e buscar respostas possíveis para a construção de um ensino unitário e que ofereça uma formação com princípios gerais e específicos e tomem como princípio educativo a integração de ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

2.1 As relações fragmentadas na escola como aparente resultado da sociedade capitalista

As relações dos sujeitos no processo escolar, a saber professores e alunos dá-se como condição da sociedade e do próprio sistema capitalista, todavia a relação do homem com ele mesmo só é possível na relação com os outros, no caso da escola na relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Na escola percebemos os professores e professoras, os alunos e alunas se relacionando com base num sistema aparente da sociedade burguesa, figurado numa relação de poder, a mesma estabelecida socialmente e alienada.

A escola tradicional e os professores como detentores do saber e dos meios do saber e os alunos apartados destes, mas com determinação positiva para realizar o trabalho escolar, as tarefas para aprender. Contudo, da mesma forma que o trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho, também o estudante não se reconhece na tarefa de estudar, destarte o estudo

assemelha-se ao trabalho de forma hostil como afirma Marx (2004, p. 87) em relação ao produto do trabalho:

[...] Se ele se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com o seu trabalho objetivado, enquanto objeto estranho, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de tal forma que outro homem estranho a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com a própria atividade como atividade não-livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem.

Nas relações sociais, capitalistas, há uma troca injusta entre força de trabalho e capital. Existe um trabalho simples, dividido em partes, realizado de forma repetitiva e exaustiva, mas a troca é parcialmente garantida pelas partes e submetida a determinadas leis do estado.

Na escola, tradicional e capitalista, esta relação de troca ocorre na base de horas de estudo por conhecimento, ou pior notas, o processo é todo separado em disciplinas, em horários pré-determinados, com atividades, na maior parte das vezes, repetitivas e cansativas. Destarte Santomé (1998, p. 15) corrobora que:

o menos importante eram os processos de reconstrução cultural que deviam ocorrer nas salas de aula. Na verdade, o que realmente importava eram as notas escolares, que representavam a mesma coisa que os salários para os operários e operárias. O produto e o processo de trabalho não valiam a pena, só era importante o resultado extrínseco, o salário ou as qualificações escolares.

Ocorre que há um estranhamento por parte de quem estuda e de quem ensina, o processo de ensino e de aprendizagem não chega ao seu objetivo, por ser hostil, não há, portanto, desenvolvimento intelectual capaz de transformar as condições concretas para uma formação unitária, porque o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens (SAVIANI, 2011, p 13). Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (IDEM, 2011, 06)

Destarte o esforço de ir à escola de concepção burguesa, fragmentada, não produz a humanidade desejada pela educação integral, ou seja, não se concretiza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1991, p. 01). Daí decorrem dois tipos de evasão, aquela que afasta o estudante da escola ou aquela em que ele permanece na escola sem desenvolvimento aparente. De modo análogo ocorre também com os profissionais da educação, afastamento por doença e/ou permanência na escola sem ensinamento aparente.

Os Parâmetros que separam ensino-aprendizagem, ensino manual-intelectual, ensino privado-público, ensino profissionalizante-profissional, são frutos de uma historicidade baseada em concepções de homem e de mundo fundadas no pensamento das elites que permeiam a educação, seja no ensino fundamental, no médio ou superior. Salta aos olhos uma formação unilateral decorrente dos interesses dominantes da sociedade burguesa, voltada para formação de competências úteis ao mercado de trabalho. Concepção educativa incapaz de formar cidadãos pelas próprias contradições contidas na sua estrutura e nas propostas curriculares que mantém a dualidade na educação brasileira.

2.2 A dualidade estrutural da educação brasileira no ensino médio

A educação brasileira e suas disputas curriculares atravessam toda a história do Brasil no século XX até os dias atuais, fortemente influenciada pelo desenvolvimento capitalista que reivindica a preparação para o trabalho, de caráter eminentemente utilitarista em detrimento de uma educação ampla e para toda a população com vistas a romper com a dualidade entre trabalho manual e

trabalho intelectual e principalmente como ponto de partida para a diminuição das desigualdades sociais.

Esta dualidade, chamada estrutural, pertence ao campo das relações de produção e não aos mecanismos da superestrutura e tem sido a marca da educação brasileira (Kuenzer, 2007). Destarte coloca em jogo o desenvolvimento econômico contra a imensa pobreza e precarização do trabalho. A manipulação e organização da escola no Brasil não é o único fator dessa situação, mas serve aos interesses das classes dominantes que fortalecem as relações de poder estabelecidas pelos detentores dos meios de produção e de propriedade privada na cidade e no campo.

Colocado desta forma, o domínio sobre os currículos nacionais e a elaboração das legislações sobre educação tem determinado a permanência desta dualidade ao longo dos anos, pende para um lado e para o outro, mas prevalece uma diferenciação entre pobres e ricos nas formas que a escola se apresenta para formação de dirigentes e de trabalhadores.

Em 1909 foram criados os primeiros cursos profissionais no Brasil, porém estavam muito mais ligados a formação voltada aos pobres e desvalidos, enquanto formas de regeneração da população de seus vícios, crimes e ideologias do que propriamente para suprir as necessidades da indústria daquela época que ainda dava os primeiros passos para a modernização que vai ocorrer principalmente a partir das décadas de 30 e 40.

Na década de 1940 são redigidas as chamadas Leis orgânicas que dão nova forma as escolas técnicas, surgidas em 1909, e criam o SENAI (1942) Serviço Nacional de aprendizagem industrial e o SENAC (1946), Serviço Nacional de aprendizagem comercial, ambas separadas do ensino propedêutico, que marca definitivamente a dualidade da educação brasileira

até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC. Ambos se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino,

articulando-se a este através de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, representado pela "continuidade em cursos relacionados", só tardiamente definidos (1953) (KUENZER, 1991, p. 7).

As tentativas de correção ou de avanço feitas a seguir nas décadas de 60 e 70, esbarraram na dualidade estrutural do sistema e da própria sociedade que não aceitou uma escola única para todos. Mesmo a tentativa ocorrida no início do processo de redemocratização do país e logo após a promulgação da Constituição de 1988 que evidencia a luta entre os defensores de uma educação integral e politécnica e dos interesses corporativos e empresariais de uma formação flexível e pragmática, é vencida pelos segundos que dão texto a Lei de Diretrizes e bases da educação nacional de 1996, que apesar de alguns avanços guarda a dualidade que temos aludido desde o começo do texto. Mais à frente no capítulo discutiremos as características da LDB/96 e seus desdobramentos posteriores.

Ao considerar a incapacidade da escola de equacionar e resolver estas diferenças conceituais, visto a ingenuidade das propostas que tentam colocar os problemas estruturais para serem solucionados no chão escolar, acabam por confirmar a dualidade como fundamento da educação brasileira, ou seja, admite-se que haja uma educação para os trabalhadores nas mais variadas formas de treinamento, aperfeiçoamento, entre outras e uma educação oficial e básica de caráter seletivo e excludente.

Em geral admite-se uma educação dentro dos princípios técnicos-científicos, com formação teórica e prática, outra geral de preparação para os cursos superiores e principalmente que se aprenda na prática do trabalho "aprender trabalhando". Para Kuenzer (1991) a relação entre trabalho e educação no Brasil evidencia seu caráter excludente do sistema de ensino ao nível do trabalhador concreto e destaca a falta de clareza quanto à articulação do mundo do trabalho com as propostas de formação a nível do ensino médio.

As tentativas de se buscar uma formação integral e politécnica por meio da escola não passavam de formas diferentes de revestir a dualidade própria das relações de produção. Nesta última se encontra a questão estrutural básica

que define as leis e a moral deste período histórico. Conforme explica Santomé (1998, p. 10) muda-se apenas as aparências das propostas, mas continua se fazendo a mesma coisa.

2.3 A dualidade estrutural revisitada a inclusão excludente

A formação parcial, portanto, flexível ocorre por meio de uma educação propedêutica realizada conforme a origem social, caracterizada pelo modo de produção capitalista com vistas a acumulação de capital. Aos trabalhadores não se aplica os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvidos socialmente, mas apenas uma formação geral precária adequada a flexibilização do mercado que ora inclui, ora exclui conforme suas necessidades. Em um de seus artigos Kuenzer (2007, p. 1169) afirma que:

Ser flexível, para estes trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto. Não há, para estes trabalhadores que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não se justifica formação avançada.

A formação integral, reservada a poucos, e que articula formação geral e específica, neste caso, se aplicam os conhecimentos avançados das ciências e da tecnologia de ponta para atuarem no ápice das cadeias produtivas, onde a flexibilidade combina capacidade intelectual e prática. No mesmo texto citado anteriormente Kuenzer (2007, p. 1170) conclui:

Ser multitarefa, neste caso, significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica.

Para a autora esta dualidade é caracterizada pelas novas formas de relação entre o trabalho e o capital. Uma dualidade negada, diferentemente daquela própria do taylorismo/fordismo de caráter assumido e bem definido pelas formas rígidas da fábrica. Nesta lógica ela defende a ideia de uma categoria a que chama de inclusão excludente que ocorre nos processos pedagógicos dentro da escola que disponibiliza ou exclui conhecimentos sob o prisma das necessidades do mercado de trabalho como temos acompanhado, na flexibilização do novo ensino médio.

O aludido processo de flexibilização iniciado na década de 1990, por meio da disseminação da pedagogia das competências, posteriormente legitimado pela LDBEN/1996, uma lei minimalista, que deixou lacunas para adequação das ideologias neoliberais que resultou no Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 e recentemente renovado pela Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que organiza a reforma do ensino médio e justifica a aprendizagem flexível e os novos itinerários formativos com vistas a adequar os currículos a estrutura dos meios de produção atual.

3. A relação do ensino médio e juventude com o mundo do trabalho

Os três eixos que compõem essa análise se conformam a partir de uma perspectiva de totalidade. A juventude, enquanto categoria de análise social, não pode ser pensada fora da relação trabalho e educação, pois ambas são inseparáveis das formas de construção de nossa sociabilidade. E por que são? Porque remetem a vida material e espiritual dos indivíduos nos conduzindo ao percurso histórico da natureza humana. É nesse ponto que o trabalho emerge como categoria fundante da gênese social.

A ontologia do ser social constituída pelo trabalho é resultado das determinações e sobredeterminações que levaram os indivíduos ao longo da história a transformar a natureza no processo de sobrevivência. No ato de produção da vida, os homens e mulheres trabalhavam e se educavam. Ao transformar a natureza, esses indivíduos também eram por ela transformados.

Segundo Lukács, (1971) tal aspecto pautado na objetivação e subjetivação de ações a partir de um telos definido possibilitou o salto ontológico, isto é, ao interagir de uma forma peculiar com a natureza por meio do trabalho, o homem se distanciou de seu mundo natural, sem nunca o abandonar, numa inter-relação que caminhou para um processo de transição do ser biológico para o ser social.

Nesse complexo do qual as formas de sobreviver nos levaram às cadeias complexas cada vez mais pautadas pelo crivo social, determinaram não só como o indivíduo é, mas como o mesmo se organizou em sociedade. Os percursos históricos de produção da vida que caminharam vis a vis pautados na divisão social do trabalho, na complexificação da produção e na apropriação da terra possibilitou um mundo social sob as bases da mercadoria, do qual somos herdeiros, sob a égide do capital.

Os processos de trabalhar e educar inscritos na gênese da sociabilidade humana, com a divisão social do trabalho e a produção de excedentes em uma sociedade cada vez mais complexa, sofreram uma ruptura, ganhando formas e contornos específicos nas sociedades escravistas e feudais. Com a introdução da maquinaria, na fase industrial, a racionalidade moderna advinda da fábrica e da complexificação da produção, reorganizou a vida do conjunto social a partir das demandas da fábrica.

A escola, enquanto instituição formal e universal, foi responsável pela (re) produção do conjunto de conhecimentos socialmente necessários à produção da vida moderna. É dentro desse contexto, que a educação escolar, em especial no ensino médio, e os aparatos institucionais do Estado, cristalizaram em suas instâncias as funções sociais que cada grupo social iria desempenhar no mundo do trabalho.

O trabalho, agora entendido em sua forma de emprego, a partir da venda da força de trabalho daqueles e daquelas que produzem a riqueza social, sob o crivo do capitalismo moderno, caminhou ao longo dos contextos históricos, como um determinante hegemônico. Suas nuances sobre as formas de disciplinamento dos trabalhadores ganharam contornos pragmáticos sob a égide do fordismo/ taylorismo inserida na denominada sociedade salarial.

Dentro dessa organicidade, as formas de ser e de viver foram erguidas em uma estrutura rígida, pautada na especialização e com critérios definidos sob o mundo do trabalho. No cotidiano da vida, a “cristalização histórica das idades da vida” (Peralva, 1997, p. 16), uma das expressões da sociedade salarial, forjou valores e posturas que moldaram gerações.

A organicidade moderna se estendeu a cada grupo social, a partir de formas de disciplinamento, de práticas e de valores necessários ao mundo do trabalho, no qual os papéis sociais eram bem definidos. Ser um adulto trabalhador era um processo hierarquizado, construído nas fases da vida, a partir de uma espécie de consciência geracional, onde os processos de conhecimentos e valores eram funcionais a manutenção daquela sociabilidade.

É dentro dessa problemática que emerge a juventude. O molde erguido sobre o “ser jovem”, em processo de formação e concebido a partir de uma etapa de transição natural para a vida adulta, insere-se a partir de uma hierarquização definida e interdependente. Seu papel é permeado por um vir a ser, a partir de um futuro definido onde todos e todas cumprem uma função social pautada nas instâncias do valor mercadoria. O desvio na rota traçada, a partir das etapas de vida pré-estabelecidas, não permite mudanças drásticas, essas são vistas como rebeldia e disfunção.

Coube às instituições sociais encontrar formas de ajustar esses indivíduos a partir de práticas homogêneas e disciplinadoras. A educação escolar, que caminha sob o viés da dualidade estrutural, a partir de uma escola para o trabalho e uma escola propedêutica, consolida a partir de seus currículos as formas de perceber a juventude como uma etapa da vida cronológica, de transição para a vida adulta e conseqüentemente laboral. A perspectiva da homogeneização, do disciplinamento e o olhar sobre esse coletivo social atrelado apenas à dimensão de alunos ainda é um obstáculo em nossas diretrizes educacionais.

As dimensões que permeiam sobre o mundo do trabalho e os processos da vida, especificamente, a categoria juventude, não encontram mais concretude na atual fase do capital. O mundo que emerge permeado pela flexibilização da vida passa por um processo amplo de transformação. Como expressão social,

ela não se separa das complexas conformações da organicidade do capital na atual conjuntura.

A sociabilidade assentada sob o crivo do capitalismo tardio, da produção rígida, dos tempos cronológicos da vida, como resultados de uma sociedade salarial, erigido nas sociedades ocidentais, deram lugar a uma nova conformação social. Na atual fase, o trabalhador vive sob a égide da flexibilização, expressa nas inúmeras conformações inscritas em cadeias produtivas desiguais por competências diferenciadas. A inclusão/exclusão nos processos produtivos, desde o mais precarizado até às formas mais intelectualizadas, depende das demandas do mercado. Esse rearranjo incide sobre uma sociabilidade permeada pelo efêmero, pelo transitório, encabeçado pela volatilidade da sociedade da informação.

A pretensa construção de futuro nas sociedades modernas, cedem lugar a um presente estendido. Não há um aspecto da sociabilidade humana que não interaja com o que Alves (2018, p.22), denomina de “sociometabolismo da barbárie”. Na lógica de produção da vida material e simbólica, o trabalho informal, terceirizado e as subcontratações são a tônica hegemônica no setor de serviços. Todo esse reordenamento se constrói ancorado na captura da subjetividade do trabalhador, dessa forma, são criadas as formas de agir e interagir absolvendo novos valores e padrões sociais onde o conceito de cidadania, de proteção social é paulatinamente substituído pelo direito ao consumo.

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias. (BAUMAN, 2008, p. 20)

A emergência do trabalho é uma realidade para milhões de adolescentes e jovens no Brasil. A conciliação entre trabalho e ensino médio se apresenta para muitos como necessidade no primeiro caso e como possibilidade no segundo. Soma-se a isso, as influências de consumo que permeiam cada aspecto da vida social em sintonia com as utopias de mercado.

Todo esse complexo metabólico disciplina um perfil de jovem, adulto e/ou trabalhador inscrito e absolvido pela fluidez das relações, pelo presentismo, pelo transitório. A dimensão do coletivo é substituída por um individualismo extremo, presente em uma pretensa meritocracia, e na afirmação de um estilo de vida onde a imagem, o culto ao corpo, o belo e as expressões singulares substituem as metanarrativas e o próprio conhecimento.

Os significados que emergem desse conjunto de transformações, ainda em curso, podem ser sentidos nas práticas sociais, especificamente, nas práticas juvenis, a partir de uma sujeição engajada, adestradora, que mascara as contradições sociais.

Suas linguagens sobre o mundo juvenil são potencializadas por metamorfoses geracionais que atrelam os novos padrões de captura da subjetividade dos indivíduos a uma postura moderna, tecnológica, logo, dialogando com um padrão juvenil que é universalmente imposto por uma valorização da juventude associada a valores e estilos de vida que independe do ciclo de vida, constituído por um amplo mercado de consumo.

4. O jogo entre as teorias genéticas e históricas

O jogo é reconhecido como uma atividade própria da criança, como brincadeira, como forma de diversão, de lazer, fonte de prazer e satisfação, entre outros atributos. O verbo jogar indica uma ação. Na forma substantiva pode significar uma variedade enorme de atividades propriamente humanas e até entre os animais dependendo da concepção científica e da metodologia.

No dicionário Michaelis são encontrados 25 definições e empregos da palavra Jogo, desde seu sentido original de brincar, divertir, como de significados figurativos como “*As regras do jogo político são extremamente maleáveis*”, expressa também comportamento, estratégia, tecnologia. Forma expressões as mais diversas, sem nenhuma relação com outras, como por exemplo jogo americano e jogo cênico. Para Bréal,

À medida que uma significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valor. A esse fenômeno de multiplicação chamaremos a polissemia. Todas as línguas das nações civilizadas participam desse fenômeno; quanto mais um termo acumulou significações, mais se deve supor que ele represente aspectos diversos da atividade intelectual e social. (Bréal apud Zavaglia, 2003, p. 245)

Nesse sentido, é notório esclarecer que o “Jogo” a que nos referimos deve ser entendido como elemento da cultura corporal e conteúdo teórico-prático da área da educação física, inserido na escola, portanto elemento formativo pertencente a área da educação, contudo é necessário compreender sua origem, natureza e estrutura e sua relação com o desenvolvimento da criança e do adolescente.

O jogo para além da sua aparência de elemento de diversão, por vezes de satisfação, outras de desprazer, pode ser compreendido como uma atividade humana, originalmente criada para reconstruir as relações sociais (Elkonin, 2009, p. 19) como por exemplo um cenário de caça ou de luta, para o desenvolvimento das capacidades humanas para enfrentar e modificar a natureza, bem como de aprendizado do trabalho dos adultos e suas relações comunicativas e sociais. O jogo pode, intencionalmente, ser utilizado pelos adultos, em especial na escola para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Na primeira infância, até aproximadamente 3 anos, a criança age primeiro e depois brinca consigo mesma e principalmente com os objetos presentes no seu cotidiano e oferecidos pelos adultos, contudo nem sempre ocorre desta forma. Nas sociedades primitivas as crianças eram inseridas na vida cotidiana,

nos afazeres domésticos e alimentares desde a mais tenra idade aprendendo e colaborando coletivamente nestas atividades de sobrevivência, havendo pouco espaço para o jogo e a brincadeira.

O desenvolvimento da sociedade, a criação de utensílios, de ferramentas mais complexas, a agricultura e a pecuária e a transformação da vida nômade em sedentária propiciou o tempo e o espaço para o surgimento do brinquedo e da brincadeira como elemento da cultura e de reprodução das relações sociais tanto para adultos como para as crianças e adolescentes.

Durante seu desenvolvimento o jogo se confundia com o teatro, quando representava uma cena do cotidiano ou com os jogos esportivos, criados com fins utilitários. Na criança, porém, a partir do trabalho do adulto, de suas encenações, de seus jogos esportivos, o jogo se desenvolvia à margem da realidade, mas inserido nela, criando imaginariamente as mesmas relações presentes no mundo do adulto com ou sem a participação destes em suas atividades.

Neste aspecto o jogo tem uma relevância fundamental na vida da criança moderna e contemporânea, pois permite o desenvolvimento de suas funções mentais conjuntamente com o aprendizado da vida social e das relações tipicamente humanas de sua época.

A velha discussão sobre a maturação e o desenvolvimento, entre os fatores genéticos e históricos, ganham clareza quando entendemos a oposição de uma e outra. Primeiro a ação, a necessidade, os desejos, depois a imaginação, o jogo. Na verdade, existe uma relação entre os fatores genéticos e os fatores históricos no desenvolvimento da criança. No início existe um predomínio do primeiro sobre o segundo depois a relação se inverte, assim como no final da vida quando regredimos e os fatores internos sobrepõem os externos.

O jogo aparece de fato na vida da criança quando ela numa relação entre fatores genéticos e históricos já é capaz de falar, pensar e usar sua imaginação para recriar e criar situações vividas anteriormente e projetar novas possibilidades. Nesse sentido, a origem do jogo pode ser compreendida a partir daquilo que os estudiosos chamam de *jogo protagonizado*, ou seja, a ação e a

imaginação que reconstroem a vida familiar e social da criança em desenvolvimento.

Até a idade pré-escolar, aproximadamente 3 anos, a criança realiza suas atividades e seus movimentos por meio das sensações, necessidades, desejos imediatos de obter algo por razões funcionais, num período da vida em que predominam como já salientamos os aspectos genéticos sobre os históricos. Logo, essas atividades não devem ser consideradas em geral jogos, senão como possibilidade que se dará na relação com a sua história pessoal e social, mas não por atingir determinada idade.

Nos primeiros movimentos do jogo surge a imitação, mas um tipo de imitação diferente da imitação funcional, na qual a criança reage aos estímulos externos, mas sem ter consciência daquilo que realiza. A imitação a que nos referimos é aquela em que a criança protagoniza uma cena próxima a sua realidade local, na qual ela imagina e interpreta os papéis sociais com referência a vida adulta, seus afazeres domésticos e seu trabalho. Em geral estão presentes a fala, a imaginação e as regras sociais observadas pela criança, sem as quais se perdem o sentido.

Nos jogos infantis das crianças prevalecem as relações sociais tipicamente humanas, suas falas, suas funções, suas relações com as outras pessoas, e por último com os objetos que permitem a realização dos jogos protagonizados como o exemplo do brincar de “jardim zoológico”, na qual os estudos demonstraram que as ações dos adultos se destacam em relação às jaulas e aos próprios animais, a criança interessa mais em representar o tratador, o veterinário, o bilheteiro, do que simplesmente manipular miniaturas dos animais.

Mesmo em criança maiores, 6 a 8 anos, é possível observar que mesmo na presença do parquinho infantil, depois que se esgotam as ações repetitivas de balançar, escorregar, a atividade principal que prevalece é o jogo protagonizado, ora imitando as relações entre ladrões e bandidos, as relações familiares, os brinquedos transformam-se em prisões ou casas, contudo o mais importante são as ações e as falas dos adultos, mesmo que a origem venha por meio de interações midiáticas, sendo, contudo, uma encenação da realidade.

Na medida em que o jogo responde as regras sociais, considerando que as regras são fundamentais desde o início, pois a falta ou desobediência determinam a inexistência ou o final de um jogo, temos também os jogos com regras, em geral ensinados por adultos ou crianças mais velhas, desde pequenas corridas até jogos com bola ou esportivos em que a criança ou adolescente precisam seguir as regras estabelecidas para obter a satisfação ou a vitória, nestes casos com já salientamos o princípio da satisfação pode se transformar em frustração caso o jogo tenha resultado negativo.

Contudo tais jogos com regras são movimentos no sentido da emancipação da criança no seu desenvolvimento que deve frear seus instintos, sua vontade imediata de êxito, para alcançar um resultado superior. O jogo possibilita a tomada de consciência e a escolha do maior esforço. Nesse sentido as regras definem o objetivo. O jogo apresenta como potência a possibilidade de realizar algo que esteja acima da sua realização imediata, é preciso jogar para poder obter a satisfação em contradição com a possibilidade de frustração, controlar seus impulsos e realizar algo por consciência mesmo que não possa alcançar o resultado estabelecido.

Para essa característica do jogo Vigotski atribui o conceito de zona de desenvolvimento, ou seja, o jogo

cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTSKI, 2008, p. 35)

É nessa característica do jogo como mediação e possibilidade de zona de desenvolvimento que reside toda a potência e a relevância do jogo como conteúdo da educação física tanto na infância como na adolescência percorrendo pela práxis, primeiro na relação prática-teoria para a relação teoria-prática na fase de maior desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Negar a compreensão correta sobre a origem histórica do jogo e da natureza social do desenvolvimento da criança no jogo e pelo jogo, bem como

reduzir ou limitar a mediação da práxis do jogo na escola corrobora com a determinação do esporte como prioridade, ou seja, é jogar com a (im)possibilidade de transformação da sociedade por meio da compreensão da totalidade da cultura corporal e da educação física.

O jogo, nosso objeto de estudo no ensino médio integrado, tem natureza material e origem histórico-social. Visto deste ponto de vista deve ser conteúdo relevante para compreensão da realidade e dos desdobramentos históricos da sociedade atual e não mero ornamento de outros conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o jogo deve estar inserido no ensino médio integrado como elemento da cultura corporal, compreendendo seus limites e suas potências.

O ensino médio integrado tem como princípio norteador a formação omnilateral, ou seja, integral, por meio da compreensão da realidade do mundo do trabalho e das formas hegemônicas de dominação sobre os meios de produção, sobre a propriedade privada e a infundável exploração da classe trabalhadora, articulando educação, cultura, arte, ciência e tecnologia.

Desta forma cada disciplina curricular apresenta suas ementas pautadas nestes princípios gerais, no caso da educação física espera-se que os conteúdos históricos e sociais do jogo, da ginástica, da dança, do esporte, da luta, entre outras possibilidades da cultura corporal estejam presentes na forma de atividades teórico-práticas críticas ao painel da realidade social.

Contudo, temos clareza, que as formas desportivas permanecem incessantemente no ensino médio, com predomínio de modalidades específicas como o futebol, o basquete, o voleibol e o handebol.

Como podemos superar a permanência e a prioridade do esporte sobre outras formas de ensino-aprendizagem no ensino médio integrado? A resposta a esta indagação é complexa e com certeza demanda novas investigações e estudos.

Contudo, nossa contribuição para o ensino médio integrado e a aprendizagem do jogo conduz a crítica da abordagem deste objeto. A mudança na forma e no conteúdo, visando a formação de um trabalhador consciente, crítico e pensante passa pela compreensão da origem e da natureza do jogo.

O conhecimento teórico do jogo deve potencializar a formação de funções psíquica superiores, ou seja, as capacidades humanas desenvolvidas de interpretação, compreensão, conceituação, classificação, análise e síntese por meio de produções escritas e críticas, para além da experimentação e vivências puramente práticas.

O trato do conhecimento da cultura corporal, nesta perspectiva, é válido para os outros conteúdos, então porque o jogo teria esta relevância. Porque o jogo precede os demais conteúdos da cultura corporal, ele é o primeiro na experiência infantil e ontologicamente o primeiro a surgir coletivamente no ser social.

O jogo torna-se, do ponto de vista da educação física, o ponto de partida para compreensão e análise da história da constituição e desenvolvimento do ser humano e da sociedade capitalista atual.

Sobre essas determinações fundamentais do jogo Elkonin (2009) analisa o estudo dos etnógrafos russos que dividem os jogos em três grupos: dramáticos, ornamentais e esportivos que dão origem, em graus superiores de cultura: ao teatro, a dança e ao esporte, "parece-nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos e não o inverso." (ELKONIN, 2009, p. 19)

Com base em dados etnográficos, chegamos à conclusão de que na sociedade moderna dos adultos não existem formas evoluídas de jogo: elas foram desalojadas e substituídas pelas diferentes formas de arte, por um lado; e pelo esporte, por outro. (idem, p. 20)

Dada as condições atuais da sociedade burguesa e do próprio esporte a ela “atrelado” e ao considerar a natureza ontológica do jogo e a historicidade dos fatos que o transformou em instrumento de conformação e alienação vimos propor uma nova categoria além daquela já analisada por Bracht (2005) enquanto atividade de lazer para esporte enquanto **atividade de jogo-educação**, por entendermos que se o jogo e o esporte podem servir aos interesses da classe dominante, ele se insere também como possibilidade de educação, não apenas pela oportunidade lúdica, mas pela reflexão sobre o papel por ele desempenhado e os caminhos da sua superação que não está neste tipo de sociedade, mas naquela sociedade que advir pela conscientização e emancipação, esta contradição inscreve o jogo e depois o esporte no reino da liberdade, ou seja, para ampliar o acesso a população em geral, permitir sua participação para além de espectadores/consumidores, transformando as práticas e as relações sociais do jogo como elemento fundante da cultura corporal, em oposição ao esporte profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa de. **A formação do trabalhador em cursos a distância: um estudo sobre a Rede e-Tec**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

AYOUB, Eliana. **Ginastica geral e educação física escolar**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

BARBOSA, W.; MACHADO, F. P.; PIRES, L. L. A. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930–1990) In: BARBOSA, W.; PARANHOS, M. F.; LÔBO, S. A. (Orgs.). **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia: IFG, 2015. p. 13-44.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 2005. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, DF, Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 1.258, de 1988**. Diário do Congresso Nacional seção 1 de 29/11/1988 p. 4267. Brasília, DF: 1988. Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29NOV1988.pdf#page=9>

BRACHT, Valter. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n.1, p. 53-63 set. 2000.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. — Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005

CAIRES, Vanessa Guerra. **Política para a educação profissional e a articulação entre o ensino profissional e o ensino médio**: estudo comparativo sobre o ensino integrado, em uma instituição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica de Minas Gerais. PUC, MG: Belo Horizonte, 2016.

Em direção às novas diretrizes e bases da educação nacional. **Boletim ANPED**. 11. reunião anual. Volume 10 n. 2-3 abril-setembro, Porto Alegre, RS: UFRGS, 1988. Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/boletim_anped_v.10_n.2_3_abr._set.1988.pdf Último acesso em 16/01/2021.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, n.24, set-dez 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acessado em 23/09/2020.

ELKONIN, Danill B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral 2. ed. – São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, A. R.; GONÇALVES, G. Á. Meio século de história da Educação Física na Instituição: da ETG à ETFG. In: BARBOSA, W.; PARANHOS, M. F.; LÔBO, S. A. (Orgs.). **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo**: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990. Goiânia: IFG, 2015. p. 95-118.

FREIRE, João Batista. VENÂNCIO, Silvana (orgs). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Fundamentos do jogo**. Disponível em <https://docplayer.com.br/12233604-Fundamentos-do-jogo-joao-batista-freire.html> acessado em 13/10/2021.

_____. **O jogo entre o riso e o choro**. [livro eletrônico]: Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004.

GARIGLIO, J. A. **Educação Física no currículo de uma escola profissionalizante**: um caso sui generis. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 23. n. 2. p. 69-88, 2002.

HUIZINGA, Johan. **HOMO LUDENS**: O jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **História do IFG**. Disponível em <http://www.ifg.edu.br/estudenoifg/17-ifg/ultimas-noticias/10104-historia-do-ifg>: acessado em 22/06/2020.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico Institucional. PPPI/IFG**. Goiás: IFG, 2018. Disponível em: < <https://www.ifg.edu.br/documentos/2-uncategorised/11548-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-2018> > Acesso em 14 Set. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. 2. impressão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 21/12/2020.

_____. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 68, 1989, p. 21-28. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1118>.

LAKATOS, M. A. e MARCONI, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte:** uma história de práticas culturais. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

LOBO, Sônia A. Da Escola de Aprendizes Artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho In: BARBOSA, W.; PARANHOS, M. F.; LÔBO, S. A. (Orgs.). **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo:** conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990. Goiânia: IFG, 2015. p. 69-94.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo, 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: EPU, 2014.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física /** coletivo de autores. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física** [recurso eletrônico]. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

PERALVA, Angelina Teixeira. **O jovem como modelo cultural.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, 1997. Disponível em

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf. Acessado em 23/09/2020.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**; tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. – 4. ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro : LTC, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** - 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SEVCENKO, Nicolau. **A metrópole irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio**. In: História da vida privada no Brasil. 7. reimpressão São Paulo: Companhia das Letras, 2006. v. 3.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Mônica Ribeiro. SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721> Acesso em: 21/12/2020.

SHIROMA, Eneida Oto; Campos, Roseleane Fátima; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 15 dez. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Paulo A. C. **O Jogo e Piaget**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2010 2a edição revisada. (Edição Kindle).

VYGOTSKY, L. S. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos In: **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, pag. 1 a 50.

_____. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición In: **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, pag. 1 a 50.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. UFF, 2008.

ZANDONA JUNIOR, et. al. **Os conteúdos da educação física no ensino médio técnico integrado no ifg: um olhar sobre os planos de ensino**. Refise, Limoeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 171-189, abr. 2021.

ZAVAGLIA, Claudia. Ambigüidade gerada pela homonímia: revisitação teórica, linhas limítrofes com a polissemia e proposta de critérios distintivos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - PUC-SP, v. 19, n. 2, p. 237-266, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28874>>.