



**Renan Santos Furtado**



Universidade Federal do Pará (UFPA)

[renan.furtado@yahoo.com.br](mailto:renan.furtado@yahoo.com.br)

**Carlos Nazareno Ferreira Borges**



Universidade Federal do Pará (UFPA)

[enosalesiano@hotmail.com](mailto:enosalesiano@hotmail.com)

## **O TRATO COM O CONTEÚDO JOGO NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS, CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO**

### **RESUMO**

A presente pesquisa discute o trato com o conteúdo jogo, nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir de estudos e de experiências realizadas na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Por via da pesquisa bibliográfica, temos como objetivo: discutir as perspectivas, as metodologias, os possíveis conteúdos e as práticas de avaliação que podem direcionar o trato com o fenômeno do jogo no Ensino Médio. Apontamos que o ensino do jogo no Ensino Médio deve perpassar por três perspectivas, que são: 1) o jogo é um fenômeno que transcende a conceitualização de prática corporal. 2) é preciso produzir estudo e compreensão sobre o jogo, superar o fazer pelo fazer. 3) as experiências corporais devem provocar uma reflexão ampliada sobre o jogo.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Jogo. Ensino Médio.

### **THE TREAT WITH CONTENT GAME IN HIGH SCHOOL: PROSPECTIVES, CONTENTS, METHODOLOGIES AND EVALUATION PRACTICES**

### **ABSTRACT**

The present research discusses the treatment with the game content, in Physical education classes in High School, based on studies and experiences carried out at the School of Application of the Federal University of Pará. Through bibliographic research, we aim to: discuss the perspectives, methodologies, possible content and evaluation practices that can direct the teaching of game in high school. We pointed out that the teaching of the game in high school must go through three perspectives, which are: 1) The game is a phenomenon that transcends the conceptualization of corporal practice. 2) It is necessary to produce study and understanding about the game, overcoming doing by doing. 3) Body experiences should provoke a broader reflection on the game.

**Keywords:** School Physical education. Game. High school.

**Submetido em:** 11/10/2019

**Aceito em:** 26/12/2019

**Publicado em:** 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p667-684>



## I INTRODUÇÃO

O debate referente à ampliação dos conteúdos da Educação Física escolar é um elemento presente de modo embrionário no campo intelectual da área a datar do final da década de 1970 do século passado. De acordo com Caparroz (2007), no movimento que ficou conhecido como movimento renovador da Educação Física, em primeira instância a centralidade na crítica à tradição que legitimava o campo por via do desenvolvimento da aptidão física foi um aspecto que gozou de notório privilégio. Logo, a discussão propriamente curricular e didática foi um tanto quanto inexpressiva durante a década de 1980, na produção do conhecimento da Educação Física.

Todavia, notamos um comum acordo na área da Educação Física que a década de 1990 e o início do novo século reservaram para o campo escolar discussões eminentemente conectadas e inspiradas no acúmulo da área da Educação brasileira.<sup>1</sup> No bojo desse período, a preocupação com a construção de uma didática crítica, e com a incorporação de conteúdos que transcendessem o esporte em sua dimensão de alto rendimento foram elementos de notoriedade nesse novo momento. Como resultados desse período de autocrítica e de proposições presentes na área da Educação Física brasileira, podemos citar os clássicos trabalhos de Betti (1991), Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992), Kunz (1991; 1994), Freire (1994) e Lovisolo (1995).

Apesar de o debate construído nas décadas de 1980 e 1990 sobre as pedagogias críticas possuir uma série de tensões, de acusações e de distanciamentos intelectuais entre os seus protagonistas, é inegável o fato de que todas as propostas passaram a considerar que o objeto de intervenção da Educação Física deve perpassar por todo o universo simbólico da cultura corporal, cultural corporal de movimento, cultura lúdica ou cultura de movimento produzida historicamente pela humanidade. Como síntese, é possível dizer que a ala propositiva do movimento renovador concorda que, para além do esporte, temos também outros temas para serem trabalhados na Educação Básica, como por exemplo, a brincadeira, o jogo, a dança, a ginástica, a luta e as demais formas codificadas de experiências com o corpo.

Nesse trabalho, partimos da problematização realizada há dez anos por González e Fensterseifer (2009), de que a Educação Física, após a efervescência da crítica e a densidade das propostas oriundas do movimento renovador, perpassa por um momento de dificuldade de traduzir todo esse acúmulo para as práticas cotidianas na escola. Em síntese, de acordo com os autores, é possível dizer que estamos em um dilema entre o não mais acordo com as práticas tradicionais, ancoradas nas perspectivas biologicistas, da aptidão física, do esporte de alto rendimento e do exercitar-se para (saúde, desenvolvimento moral, etc.) e a ainda não legitimação da disciplina como componente curricular e integrante de um projeto educacional

---

<sup>1</sup> Segundo Bracht (2014) renomados autores da área da Educação como Paulo Freire e Dermeval Saviani começam a adentrar no discurso pedagógico da Educação Física, a datar dos meandros da década de 1980 do século XX.

democrático, republicano e formativo. No bojo desses acontecimentos, o presente texto é resultado de uma tentativa de pensar caminhos através do conteúdo jogo para superarmos o cenário (que se configura como um atraso histórico) do “ainda não” da Educação Física escolar.

No caso do jogo, grande parte da literatura especializada da área da Educação Física discute esse tema como um conteúdo/recurso primordial nas aulas de Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (FURTADO, *et. al.*, 2019), pois, como afirma Freire (1994), o jogo é primordial para a afirmação da cultura lúdica das crianças. Nesse sentido, adiantamos que pretendemos alargar a reflexão sobre o jogo e as suas possibilidades no Ensino Médio, considerando que a disposição humana para a atividade lúdica é algo que transcende o universo das crianças (SCHILLER, 1995).

O último autor supracitado é apenas uma das referências que evidenciam, em uma discussão historicamente construída, que o jogo é um conteúdo com elevado grau de aspectos que primam pelo protagonismo do sujeito em suas estruturas. A partir dessa ideia, já indicamos de que jogo falamos. Assim caracterizado, em termos filosófico-sociológicos, poderíamos chamar de uma atividade subjetiva, ou seja, aquilo que perpassa pelo maior domínio do sujeito. Podemos dizer que o jogo é uma atividade na qual o predomínio das ações e das formas de proceder pertence ao sujeito, porém, pensando a respeito da relação entre jogo e Educação Física, será que podemos afirmar que o jogo é exclusivamente uma prática corporal? Todo jogo é uma prática corporal? Podem existir jogos que não sejam práticas corporais?<sup>2</sup> E mais, se o jogo não for exclusivamente uma prática corporal, por qual motivo ele deve ser ensinado nas aulas de Educação Física no Ensino Médio?

A nosso ver, a área da Educação Física, historicamente, incorporou e tem incorporado o jogo como conteúdo, sem uma reflexão mais ampla sobre a natureza e a especificidade dessa atividade. Diversos autores em diálogo com Werneck e Ferreira (2003) fizeram associação do jogo à recreação, quando assim ocorria um uso funcional do tempo livre. Talvez, por isso, pode ser que a própria associação da Educação Física com a recreação e com o usufruto de atividades menos importantes tenha ajudado na falta de uma real discussão do jogo como componente curricular. Isso teria dado ao jogo a tarefa de ocupar, de distrair e de “relaxar” as crianças que se encontram sufocadas pelas exigências das outras disciplinas da escola.

---

<sup>2</sup> De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 publicada no dia 22 de dezembro de 2017, a Educação Física escolar deve oferecer aos estudantes uma série de experiências enriquecedoras com um campo de saber que se expressa corporalmente, que são as práticas corporais. Tais práticas se caracterizam pela presença do movimento corporal codificado, por uma lógica interna própria que nos permite identificar e realizar distinções entre as suas diferentes manifestações. A codificação do movimento ocorre também pela a sua vinculação como produto cultural na vida dos sujeitos, seja na forma de entretenimento e busca pela saúde, ou mesmo como um campo de trabalho. Em geral, os jogos e as brincadeiras, o esporte, as lutas, a ginástica, as práticas da aptidão física, as práticas de aventura e a dança são as manifestações mais conhecidas que podemos denominar de práticas corporais. Em González e Fensterseifer (2010) o leitor poderá encontrar a elaboração que fundamenta a concepção de Educação Física expressa na BNCC de modo mais organizada.

É importante mencionar que pretendemos discutir as possibilidades do conteúdo jogo, em diálogo com as experiências de um dos autores desse texto, como docente da disciplina de Educação Física no Ensino Médio na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Logo, lançamos a seguinte questão problema: que perspectivas, metodologias, conteúdos e práticas de avaliação podem estruturar o trato com o fenômeno do jogo no Ensino Médio? Assim, temos como objetivo desse trabalho: discutir as perspectivas, as metodologias, os conteúdos e as práticas de avaliação que podem direcionar o trato com o fenômeno do jogo no Ensino Médio.

Sobre o percurso metodológico da pesquisa que origina o presente produto, nossa perspectiva parte da abordagem qualitativa da ciência, possuindo o estudo uma dimensão exploratória, sendo as fontes que orientam nossas reflexões eminentemente bibliográfico-teóricas (SEVERINO, 2002).

Como modo de organizar a discussão apresentada acima, dividimos a continuação do texto em quatro momentos. No primeiro, apresentamos o quadro conceitual que norteia nossa reflexão sobre o jogo. No segundo, tratamos das perspectivas para o ensino do jogo no Ensino Médio. Em seguida, apresentamos alguns dos possíveis conteúdos, das metodologias e das práticas de avaliação que podem ser utilizados no Ensino Médio, no trabalho com o conteúdo jogo. Por último, faremos as nossas considerações finais.

## **2 O JOGO COMO FENÔMENO HUMANO E COMO PRÁTICA CORPORAL**

A primeira questão conceitual sobre o jogo, e importante para este trabalho, é que tal atividade é por natureza um fenômeno interdisciplinar. Desse modo, filósofos, sociólogos, historiadores, psicólogos, médicos e educadores em geral têm se interessado em compreender o ato de jogar (KISHIMOTO, 2011). Nesse sentido, ainda que jogar seja uma ação historicamente associada à área da Educação Física, já nos é possível dizer que o jogo não é única e exclusivamente uma prática corporal, pois, desde há muito tempo, o campo da teoria social, em especial os filósofos e os sociólogos têm se ocupado em compreender o jogo como uma atividade humana.

Fundamentado em uma perspectiva marxista da cultura, Benjamin (2012) afirma que o jogo está presente desde o surgimento da humanidade, no processo de desenvolvimento das primeiras formas de linguagem. Nesse sentido, o autor alemão aponta que os jogos são carregados das representações da própria vida, de potencial imaginativo e construtivo de significados, dimensão essa que o autor denominou de faculdade mimética (potencial de imitabilidade dos homens). Portanto, segundo a perspectiva benjaminiana, pode-se identificar a presença do jogo, desde quando os seres humanos passaram a imaginar, criar, gesticular e se comunicar devido às necessidades da própria vida.

Não distante da linha de Benjamin, dois importantes filósofos alemães do século XVIII nos deram substantivas contribuições para pensarmos o jogo em relação com a natureza humana. Kant (2010), quando trata das três grandes faculdades humanas, que são: a imaginação, o entendimento e a sensibilidade, coloca a disposição humana para o jogo dentro da dimensão da imaginação, justamente por essa ser a faculdade mais livre e criativa do agir humano. Em uma linha de continuidade ao debate de Kant, de acordo com Schiller (1995), o jogo é uma atividade que completa o sentido e a plenitude da existência humana. Dessa maneira, não somente de racionalidade vive o homem, mas também de sensibilidade (que se atrela à imaginação), sendo essa a dimensão primordial que possibilita o próprio jogo. Portanto, o argumento schilleriano é do jogo como algo que completa o sentido da existência do homem, pois, é o momento no qual a razão e a sensibilidade se imbricam, formando aquilo que Schiller (1995, p. 80) denominou de impulso lúdico. “Pois, para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”.

A consideração de que o jogo somente é possível devido à capacidade humana de imaginar, de criar e de recriar as situações da vida comum é um aspecto fundamental para pensarmos a presença do jogo para além da sua manifestação nas práticas da cultura corporal de movimento. Sendo assim, jogamos porque temos uma espécie de energia armazenada em nossas faculdades imaginativas destinadas para a ação lúdica. Podemos compreender essa ideia com um exercício de analogia. Assim, a nosso ver, tal como Marx (2013) afirmou que para a atividade vital humana (trabalho) executamos uma espécie de dispêndio de força humana (do cérebro, de músculos, de nervos, de mãos, etc.). No jogo acontece algo similar, pois, existe sempre em nosso espírito certa disposição para a busca pelo prazer e pela felicidade.

A reflexão acima nos permite a compreensão de que assim como existe o *Homo Sapiens* (homem que sabe), o *Homo Faber* (Homem que produz), existe também o *Homo Ludens*, termo que designa à representação da vontade humana de brincar e com isso produzir cultura (HUIZINGA, 1980). Nessa perspectiva, a ideia de identificar o homem apenas pelas suas virtudes da racionalidade e de suas potencialidades produtivas é questionada, a partir do momento em que a busca pela sensibilidade e pelo prazer ficam em segundo plano.

Outro aspecto que a nosso ver é fundamental no debate do jogo como fenômeno humano, refere-se a sua associação direta com a categoria da ludicidade. A palavra ludicidade tem origem no Latim, com o termo *Ludus*, que significa; jogo, diversão brincadeira, euforia, prazer e alegria. Assim, não é raro ouvirmos nas escolas alguém falar que tal atividade é mais ou menos lúdica, ou seja, mais ou menos divertida. Huizinga (1980) quando discute a categoria da ludicidade realiza um debate em associação com o conceito de liberdade. Assim, uma atividade é mais ou menos lúdica, de acordo com o grau de liberdade momentânea na qual os sujeitos estão inseridos.

Outro ponto, é que a ludicidade raramente é uma experiência que todos possam vivenciar do mesmo modo e com a mesma intensidade. Afinal, sensações como a liberdade, o prazer, a alegria e o divertimento variam entre os sujeitos, o que, em última instância, nos permite dizer que a busca pela ludicidade é algo subjetivo, que podemos encontrar não apenas no jogo ou nas práticas corporais, mas também em atividades artísticas, científicas, políticas, amorosas, etc. Portanto, a associação direta da ludicidade como sinônimo de jogo é equivocada quando compreendemos que o espírito lúdico é algo que pode estar presente em diversas situações da vida, inclusive no trabalho.

Com as passagens acima, apontamos os argumentos que sustentam a ideia de que o jogo é uma atividade que transcende o universo das práticas corporais, pois, manifesta-se como uma dimensão fundamental do agir humano. Todavia, conhecemos vários jogos que se apresentam como práticas corporais, ou seja, que se caracterizam pelo movimento corporal, possuindo uma determinada lógica interna e que se explicam por aspectos da cultura de cada local. Como exemplo, podemos citar: a “bandeirinha”; a “queimada”; o “pira-se-esconde”; o “cinco cortes” e outros jogos da cultura corporal de movimento. Desse modo, é possível afirmar que o ser humano, em vários momentos, busca a sua liberdade em ações que tradicionalmente conhecemos como jogos e brincadeiras populares.

Em uma das mais clássicas obras já escritas sobre a presença do lúdico na história da vida humana, Huizinga (1980) afirma que o jogo é uma atividade exercida dentro de determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, porém, absolutamente obrigatórias. Ainda segundo o autor, o jogo é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um clima de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana, que pode ser intitulada como “não-séria” e exterior à vida habitual.

Caillois (2017, pp. 37-39) concorda a respeito da intensidade e relevância do jogo em si mesmo, bem como com a seriedade das regras aplicadas.

[...] Com efeito, o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e geralmente realizada dentro de limites precisos de tempo e de lugar. [...] O jogo não tem outro sentido que ele mesmo. É por isso, aliás, que suas regras são imperiosas e absolutas e vão além de qualquer discussão.

Nessa perspectiva, Caillois (2017) sintetiza seu entendimento sobre o jogo em algumas características essenciais, sendo elas; atividade livre, improdutiva, que ocorre “separada da vida comum”, com certo grau de incerteza, que acontece sempre com a presença de regras e em uma dinâmica “fictícia”. Desse modo, tais características revelam que o jogo é uma atividade que absorve o sujeito da dinâmica rígida da vida cotidiana, pois, o jogo cumpre a tarefa de possibilitar que os sujeitos criem as suas próprias realidades.

No entendimento de Caillois (2017) o debate do jogo não pode ser realizado de modo dissociado da história das civilizações. De acordo com o sociólogo francês, os jogos de cada sociedade emergem

devido ao tipo de valores e atributos que cada civilização coloca como preponderante em uma determinada época histórica. Como exemplo, e usando categorias caillouisnianas, nas sociedades primitivas e antigas, o gosto pela simulação e pelo êxtase presente em rituais, adorações e festas privilegiava a presença da mimicry/simulação e da ilinx/vertigem. Nas sociedades modernas e democráticas, que são ordenadas pela ideia do mérito e por convenções espaciais e temporais dos aspectos da vida (arte, justiça, trabalho, educação, etc.), agôn/competição e alea/acaso acabam por ser as formas majoritárias dos jogos no nosso tempo.

Nesse sentido, compreendemos que a relação entre jogo e cultura é um elemento fundamental para uma caracterização efetiva das ações lúdicas nos diversos contextos culturais, pois, diferentemente do esporte (forma contemporânea do jogo), que pode ser compreendido como um fenômeno dotado de universalidades e de formas rígidas em suas estruturas internas e externas, os jogos somente podem ser entendidos por via da análise do espaço/tempo no qual se manifestam.

Desse modo, antes de falarmos se uma determinada atividade é ou não jogo, devemos compreender o sentido que os praticantes atribuem para suas ações. Como bem disse Kishimoto (2011, p. 28), "O jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador". Ou seja, somente quem joga sabe que está jogando. Com isso, definir o que é jogo perpassa pela consideração do que cada cultura delimita ou não como ação lúdica, pois, para Freire (2002, p. 115), "Jogo é tudo aquilo que minha percepção me disser que é jogo".

Agamben (2007) discute, do ponto de vista histórico, as mudanças ocorridas em certos jogos. De acordo com o filósofo Italiano, muitos jogos que conhecemos atualmente têm suas origens em adorações religiosas (sagradas). Por exemplo, brincar em roda era um rito matrimonial; jogar com bola reproduz a luta dos deuses pelo sol; e assim por diante. Todavia, o mundo contemporâneo desencantou<sup>3</sup> uma série de atividades lúdicas. Com isso, a dimensão do sagrado deu lugar a outros interesses, como, por exemplo, as demandas da indústria cultural, que busca sempre vender os seus jogos digitais e os seus grandes espetáculos televisivos.

Dando continuidade, a reflexão sobre jogo e cultura, é instigante quando verificamos que para certas culturas indígenas o arco e flecha é uma necessidade de sobrevivência, assim como a canoagem, porém, a sociedade baseada na produção de mercadoria foi capaz de transformar tais atividades, vitais para os indígenas em conduta lúdica, para outras culturas. Com isso, avançamos para outra reflexão, o que nos permite dizer que o jogo é sempre um fenômeno da linguagem.

Outro pensador que compreende o jogo por via da dimensão da cultura, dando ênfase no elemento da linguagem, chama-se Ludwig Wittgenstein. Nessa perspectiva, o autor afirma que jogo é um termo que pode se tornar impreciso para categorizar uma série de condutas e ações humanas. Assim,

---

<sup>3</sup> No sentido de Weber (2013).

segundo o autor (1975, p. 42), mais importante do que tentarmos conceituar o jogo por intermédio de caracterizações abstratas, para o filósofo austríaco é considerar que os jogos formam uma família (no sentido de agrupamento), pois:

[...] considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos e etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam jogos” –, mas, veja se algo é comum a eles todos – pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo comum a todos, mas semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja!.

A partir dessa última ideia e, considerando as características da Educação Física e suas linguagens, seguimos nossa reflexão especificamente com olhar voltado ao Ensino Médio.

### **3 PERSPECTIVAS PARA O TRATO COM O JOGO NO ENSINO MÉDIO**

Antes de pensarmos sobre o ensino do jogo no Ensino Médio, é preciso evidenciar que a própria Educação Física, nesse nível de ensino (e na Educação Básica em geral), necessita se legitimar por si mesma. Com isso, queremos dizer que a importância dessa disciplina na Educação Básica se deve a sua demanda pela socialização do universo das práticas corporais. Logo, preceitos como a formação física e moral, o desenvolvimento da aptidão física, a formação para o trabalho, etc., adquirem menor importância e devem ser superados como fundamentos que orientam e conferem sentido à Educação Física na escola.

No limite, a razão de ser da Educação Física nas instituições educativas perpassa pela consideração de que os seres humanos necessitam se apropriar de uma parcela da cultura produzida, codificada e expressa pelo movimento, para que, paulatinamente, compreendam e tomem para si toda a humanidade que tem sido produzida coletivamente ao longo da história, nos mais diferentes contextos sociais, políticos, culturais e econômicos. Na perspectiva de Darido (2011), a cultura corporal de movimento, que conhecemos por via de manifestações como o esporte, o jogo, as lutas, a ginástica e a dança são impreteríveis no processo de formação dos estudantes na Educação Básica.

A respeito do Ensino Médio, esse nível de ensino precisa ser compreendido como uma etapa em que a reflexão ampliada sobre os conteúdos torna-se uma exigência. Logo, os conhecimentos socializados nessa etapa devem ser pensados de acordo com o grau de desenvolvimento cognitivo e motor dos educandos, pois, um dos caminhos para a legitimação da Educação Física no currículo da Educação Básica no Ensino Médio perpassa pela seleção de conhecimentos que possam ser realmente estudados e aprofundados pela comunidade estudantil.

Para o Coletivo de Autores (1992, pp. 23-24), o Ensino Médio corresponde ao ciclo/etapa de aprofundamento da sistematização do conhecimento, tendo em vista que:



[...] nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa.

Nessa perspectiva, e não pensando tanto pela via de identificação das regularidades científicas presentes nos diferentes conteúdos da Educação Física, o Ensino Médio se apresenta como uma etapa na qual o protagonismo dos alunos como sujeitos do conhecimento pode se evidenciar nas práticas cotidianas. No sentido de Freire (2016), tão importante quanto o processo conduzido pelo professor de socialização do conhecimento historicamente produzido, é o processo coletivo de produção de compreensão e de inteligência acerca dos fenômenos estudados.

Ainda que a produção do conhecimento científico e a apreensão das regularidades possam ser sínteses importantes para os estudantes do Ensino Médio, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem nessa etapa deve possibilitar que os alunos sejam produtores de significados acerca das práticas corporais historicamente construídas, tendo em vista o usufruto delas nos seus contextos comunitários. Não cabe mais falar de uma escola que apenas socializa conhecimentos sem conexão alguma com a vida prática dos educandos. Sendo assim, para além dos formalismos da ciência moderna, a pesquisa pensada como uma via do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar deve fazer parte do processo de descoberta, de ressignificação e de produção de compreensão a respeito das práticas da cultura corporal de movimento.

No Ensino Médio, a relação entre teoria e prática necessita estruturar todo o planejamento e a organização do conhecimento ao longo das três séries previstas. Tal aspecto não tem sido simples para a área da Educação Física, pois, a associação da disciplina com o fazer corporal tem revelado uma perspectiva que de certo modo secundariza a demanda do estudo e da compreensão ampliada sobre as práticas corporais. Vejamos o que diz o Coletivo de Autores (1992, p. 48) sobre o sentido do ensino do jogo no nível de ensino em questão:

a) jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos; b) jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar. c) Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade.

Notamos que, até mesmo em uma clássica obra do chamado movimento renovador da Educação Física, a associação direta da disciplina e do conteúdo jogo com o fazer corporal se fazem presentes. Essa atração fatal pela “vivência” e pelo fazer corporal que vem orientando a área da Educação Física nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica tem prejudicado a legitimação do professor de Educação

Física como um intelectual capaz de pensar e de construir a sua prática pedagógica articulando, de modo uniforme e propositivo, os termos que tanto nos assustam, que são, teoria e prática.

Nesse sentido, propomo-nos a apresentar três grandes perspectivas que se configuram como orientações para o trabalho com o conteúdo jogo no Ensino Médio. As perspectivas são: 1) o jogo é um fenômeno que transcende a conceituação de prática corporal; 2) é preciso produzir estudo e compreensão sobre o jogo, superar o fazer pelo fazer; 3) as experiências corporais devem provocar uma reflexão ampliada sobre o jogo.

Referente à primeira perspectiva, considerar que o jogo é, por sua natureza, um fenômeno que transcende a conceituação de prática corporal é um aspecto fundamental para a construção de planejamentos e de atividades condizentes com a demanda de aprofundamento e de produção de compreensão ampliada que o Ensino Médio requer de qualquer área do conhecimento. Desse modo, o aluno do Ensino Médio precisa ter acesso aos autores clássicos do debate do jogo, para assim, tomar conhecimento que tal discussão se constituiu essencialmente dentro da problemática filosófica de identificação dos elementos que compõem a natureza humana. Outro aspecto, é que, principalmente a datar do século XX, a reflexão sobre o jogo passou a ser tema de ocupação de historiadores e de sociólogos/antropólogos, devido à presença da atividade lúdica em diversos contextos culturais ao longo da história.

Caso a perspectiva não seja a de uma real aproximação com os fundamentos mais densos do debate do jogo, é provável que o professor de Educação Física ao trabalhar com esse conteúdo, repita clichês que costumeiramente ouvimos nas instituições formativas, como, por exemplo, o jogo é sinônimo de alegria, o jogo é uma atividade livre, o jogo difere do esporte devido à presença de regras flexíveis, etc. Ainda que tais afirmações não sejam equívocos teóricos, elas se configuram como conhecimentos mais coerentes com o processo de escolarização que ocorre na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Aliás, sobre o último tópico mencionado, é justamente o não aprofundamento do campo da Educação Física no debate do jogo que tem produzido distinções didáticas e conceituais pouco consistentes entre o jogo e o esporte. Por exemplo, se o futebol é por excelência um esporte, por qual motivo nenhuma pessoa diz que hoje irá “esportear” um futebol, e sim que irá jogar uma partida de futebol? No sentido de Wittgenstein (1975), o jogo necessita ser compreendido como um fenômeno da linguagem, pois, mais importante do que tentarmos falar por intermédio de conceituações abstratas o que é ou não jogo, precisamos compreender aquilo que nós mesmos, em nossos contextos de vida, atribuímos e designamos como atividades lúdicas, formando uma espécie de jogo com a própria linguagem.

Essa possibilidade de um debate mais ampliado do jogo, e da consideração do esporte como uma expressão contemporânea, codificada e secularizada de jogo (CAILLOIS, 2017), é um elemento que

somente poderá ser tematizado na Educação Básica, se partimos do pressuposto/perspectiva de que precisamos produzir estudos e compreensão sobre o jogo, superar o fazer pelo fazer.

Com esse aspecto, defendemos uma concepção de Educação Básica que considera a escola um espaço privilegiado para a aprendizagem e socialização da cultura. Logo, se o jogo é por excelência uma atividade cultural, é necessário que a escola possibilite aos alunos um entendimento desse fenômeno para além dos elementos do senso comum. Assim, o estudo e a produção de compreensão sobre o jogo no Ensino Médio é um aspecto que pode estar presente em diferentes disciplinas. Por exemplo, o aluno pode na filosofia compreender o jogo como uma pulsão/impulso no sentido de Schiller (1995) que compõe a natureza humana, e, na sociologia, discutir e analisar os diversos usos que os indivíduos fazem das atividades lúdicas, ao longo da história nos diferentes contextos culturais conforme sugerem Huizinga (1980), Brougère (1998) e Agamben (2007).

Na Educação Física, toda essa discussão não deve estar ausente, pois, isso faria com que a disciplina rebaixasse a complexidade do fenômeno em questão. Contudo, nossa disciplina quando se apropria da densidade conceitual do jogo se ocupa também em compreender as diversas formas de jogos que se expressam como práticas da cultura corporal de movimento. Com isso, afirmamos que o jogo no Ensino Médio nas aulas de Educação Física não pode ser ensinado de modo dissociado da experiência corporal. Assim, apresentamos a terceira perspectiva que acreditamos ser estruturante para o ensino do conteúdo jogo no Ensino Médio: as experiências corporais devem provocar uma reflexão ampliada sobre o jogo.

Nesse sentido, acreditamos que todo e qualquer jogo que seja proposto nas aulas de Educação Física deve transcender a esfera da vivência e do fazer pelo fazer, ou a mera escolha de uma atividade por ela ser, a priori, divertida. Na área da Educação Física, a redução conceitual da ideia de ludicidade a termos como brincadeira e diversão acaba por realizar uma associação que coloca para as aulas da disciplina a necessidade de ela ser divertida e prazerosa, o que não significa que seja uma aula com finalidades formativas e com objetivos educacionais explícitos.

Portanto, defendemos para as aulas de Educação Física no Ensino Médio uma espécie de jogo problematizador, ou seja, uma atividade corporal capaz de orientar uma reflexão ampliada sobre ela mesma e sobre o fenômeno jogo e as suas relações com aspectos da vida cotidiana. Assim, mais importante do que o possível grau de divertimento e de satisfação que um determinado jogo pode causar nos alunos, como critério para seleção das experiências corporais com os jogos da cultura corporal de movimento, propomos que seja pensado o potencial de reflexão e de conexão dos jogos tematizados (vivenciados), com o campo conceitual e com os eixos temáticos trabalhados durante a unidade em questão.

Por exemplo, se em uma determinada aula o professor quer explicar sobre um dos quatro grandes instintos humanos que de acordo com Caillios (2017) levam o humano ao jogo (agôn, alea, mimicry e ilinx), a aula em questão necessita de experiências corporais que possibilitem a reflexão sobre o mérito, o

acaso, o simulacro ou a busca pela vertigem presentes nos jogos e na vida cotidiana. Se não tivermos preocupação com a correspondência entre os elementos conceituais e as experiências corporais selecionadas para cada aula, é possível que a atração pela vivência domine o nosso fazer pedagógico, o que certamente nos levará paulatinamente aquilo que Machado et. al. (2010) denominam de desinvestimento pedagógico nas aulas de Educação Física.

## **4 CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO COM O FENÔMENO DO JOGO NO ENSINO MÉDIO**

O campo da Educação brasileira tem discutido de modo intenso nas últimas décadas os processos de seleção, de organização, de transmissão/socialização e de avaliação da aprendizagem dos conhecimentos escolares, sendo esses alguns dos elementos debatidos tradicionalmente na área da didática. Segundo Libâneo (1990) quando pensamos na educação escolar em uma perspectiva crítica e transformadora necessitamos articular de modo coerente e lógico os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino que serão utilizados em um determinado contexto educativo.

Referente aos objetivos traçados, eles podem se apresentar em diferentes escalas. Assim, podem tanto ser ligados às políticas e diretrizes educacionais, aos objetivos da escola expressos no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no currículo e aos objetivos específicos do professor no processo de ensino de um determinado conteúdo. No caso do trabalho com o jogo, nesse momento não aprofundaremos a discussão referente aos seus objetivos, pois, o debate realizado no tópico anterior sobre as perspectivas dessa prática corporal/atividade humana no Ensino Médio contempla elementos fundamentais dos nossos objetivos de ensino.

A respeito da conceituação de conteúdo, de início, o compreendemos como uma série de elementos científicos, históricos, estéticos, corporais, simbólicos, éticos e políticos oriundos da prática social humana ao longo da história. Na forma de conhecimento escolar, Libâneo (1990) sinaliza que os conteúdos representam um conjunto de habilidades, de hábitos, de modos valorativos e de atitudes de intervenção social que se organizam tendo em vista à práxis dos sujeitos na vida cotidiana. Sendo assim, os conteúdos englobam conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades, atitudes, valores e ações corporais que a humanidade tem produzido coletivamente ao longo da história.

Aprofundando a discussão da didática e da organização dos conteúdos escolares, Coll (1997) avança na sistematização dos conteúdos, ao discutir as suas três dimensões, sendo elas: conceitual (quais conceitos, categorias, ideias, leis, etc. os alunos devem aprender?); atitudinal (que conjunto valores se pretende repassar?) e procedimental (quais ações e atividades práticas são necessárias para o alcance dos objetivos?). A nosso ver, tal sistematização desempenha um papel fundamental e pode ajudar na

construção do planejamento dos docentes na Educação Básica. Assim, o professor pode sistematicamente pensar a estruturação das suas aulas, a partir das dimensões do conteúdo, equilibrando e, ao mesmo tempo, relacionando os aspectos conceituais, com os valorativos e com as ações práticas da cultura corporal de movimento.

No campo do debate acadêmico da Educação Física escolar, Darido (2001; 2011) incorpora tal modo de organização/estruturação dos conteúdos. Bregolato (2007) rediscute as três dimensões dos conteúdos para a especificidade da Educação Física ao falar de: práticas dos movimentos corporais (técnicas e diversas formas de expressões corporais da cultura corporal de movimento); contextualização teórica (conceitos, história, fundamentos, classificações, etc.) e princípios de valores e atitudes (solidariedade, respeito, cooperação, união, liberdade, igualdade, participação, iniciativa, autonomia, etc.).

De acordo com Libâneo (1990) não é suficiente para a prática educativa transformadora que o educador tenha total domínio dos conteúdos e de todas as suas formas de manifestação, pois, é necessária também a escolha das melhores formas e procedimentos de socializar esse conhecimento. Melhor dizendo, o educador necessita selecionar métodos de ensino condizentes com o nível de escolarização dos estudantes e com os objetivos previamente estabelecidos. Assim, podemos entender método como os meios, os procedimentos e as técnicas utilizados pelo professor junto com os alunos, no intuito de alcançar os objetivos estabelecidos no planejamento de cada conteúdo em cada nível de ensino.

No que diz respeito à nossa experiência com o ensino do jogo no Ensino Médio, temos acumulado nos últimos dois anos um arsenal de conteúdos e de métodos apresentados no quadro I, que, a nosso ver, dialogam de modo satisfatório com o nível de ensino em questão. Cabe destacar, que a síntese exposta a seguir é também baseada em um amplo processo de investigação bibliográfica sobre o fenômeno jogo, além de reflexões e ações sobre como ele pode ser tematizado no tempo e espaço da Educação Básica.

Também não estamos dizendo que o professor para trabalhar de modo satisfatório com o conteúdo jogo necessita impreterivelmente seguir ou estar acordo com todos os elementos apresentados no quadro I, pois, sabemos que o fenômeno em questão pode ser estudado a partir de vários enfoques e perspectivas teóricas, perspectivas essas que fatalmente apontam para novos conteúdos, metodologias e práticas de avaliação. Contudo, acreditamos que, para além do corrente debate sobre a necessidade do professor ter que escolher entre uma das abordagens pedagógicas da Educação Física escolar (desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, etc.), para atuar na Educação Básica, o olhar filosófico e antropológico que apresentamos sobre o conteúdo jogo pode ser

incorporado por todos aqueles que buscam construir práticas pedagógicas inovadoras, reflexivas e dialógicas no sentido de Faria et al. (2010).<sup>4</sup>

**Quadro I - Conteúdos e metodologias do jogo**

Contextualização teórica	Princípios de valores e atitudes	Práticas dos movimentos corporais	Metodologias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos sobre jogo oriundos das áreas da filosofia, da sociologia/antropologia e da Educação Física.</li> <li>- Conceitos e diferenciações entre Jogo, brinquedo e brincadeira.</li> <li>- A ludicidade como elemento do jogo e como experiência humana subjetiva.</li> <li>- Classificação do jogo que faz distinção entre jogos cooperativos e jogos competitivos.</li> <li>- Classificação do jogo a partir do impulso/instinto humano para a competição (agôn), o acaso (alea), o simulacro (mimicry) e a vertigem (iinx).</li> <li>- Caracterização do jogo como atividade humana e como prática corporal.</li> <li>- Jogo e cultura.</li> <li>- O jogo no mundo contemporâneo: a difusão dos jogos/games eletrônicos.</li> <li>- Distinções e aproximações entre o jogo, o esporte e a luta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito às regras do jogo.</li> <li>- Consideração do outro como parceiro no jogo.</li> <li>- Tomadas de decisão tática e aprofundamento do uso de estratégias coletivas e individuais nos jogos.</li> <li>- Postura crítica e reflexiva em situações de vitória e de derrota.</li> <li>- Cuidado e compreensão do outro, considerando que todos podem ser importantes de diferentes modos durante o jogo.</li> <li>- Desenvolvimento de autoconfiança e perseverança.</li> <li>- Entendimento da cooperação e da competição como valores humanos, e não como aspectos positivos ou negativos deslocados de um contexto concreto.</li> <li>- Foco e experiência formativa com a competição e com a cooperação.</li> <li>- Controle emocional durante as situações de jogo.</li> <li>- Socialização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência com os jogos cooperativos e competitivos.</li> <li>- Experiência com os jogos tradicionais brasileiros ou praticados no Brasil.</li> <li>- Jogos Africanos.</li> <li>- Experiência com os jogos em que existe o predomínio do uso de habilidades treináveis e da competição (agôn).</li> <li>- Experiências com os jogos em que o jogador domina menos os resultados do jogo (alea).</li> <li>- Experiência com os jogos em que os sujeitos buscam o simulacro, a imitação e a encenação (mimicry).</li> <li>- Experiência com os jogos em que os sujeitos buscam o êxtase e o desequilíbrio corporal e emocional (iinx).</li> <li>- Jogos pré-desportivos.</li> <li>- Experiência com práticas esportivas tendo como foco mostrar a dimensão inalienável do jogo nos esportes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconstrução de regras e de formas de jogar.</li> <li>- Construção coletiva de oficinas de jogos a partir das diferentes classificações do jogo.</li> <li>- Uso de vídeos e documentários.</li> <li>- Slides com imagens, introdução e aprofundamento dos conteúdos.</li> <li>- Discussão, estudos e resenhas de apostilas e de textos especializados ou construídos pelo professor.</li> <li>- Seminários temáticos com assuntos inerentes ao universo do jogo.</li> <li>- Novas tecnologias (Jogos virtuais de aventura no Xbox).</li> </ul>

Fonte: elaboração dos autores (2020).

respeito das possíveis práticas de avaliação com o conteúdo jogo no Ensino Médio, a partir da contribuição de Freitas (1995), acreditamos que elas necessitam dialogar com os objetivos de ensino pensados e planejados para cada conteúdo. No caso da discussão em questão, as práticas de avaliação que citaremos se relacionam com as perspectivas para o ensino do jogo que tratamos acima. Ou seja, pensamos esse processo de avaliação como uma possibilidade constante de averiguarmos o modo como os alunos produzem compreensão a respeito do fenômeno jogo durante um bimestre. Para tal, é

<sup>4</sup>De acordo com Faria et al. (2010) as práticas pedagógicas inovadoras apresentam a característica de não reproduzirem modelos e perspectivas críticas de educação. O que ocorre, é justamente a reorganização das abordagens teóricas transformadoras tendo em vista o êxito no contexto no qual ocorre a prática educativa. Assim, acreditamos que a apropriação e o estudo por parte do docente dos conteúdos que serão socializados é uma condição impreterível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

necessário que o aluno tenha a oportunidade de expressar seu entendimento a respeito do tema estudado de diferentes modos e ao longo do bimestre, tornando a avaliação realmente processual, reflexiva, propositiva, formativa e diagnóstica.

Como exemplos de práticas de avaliação com o conteúdo jogo, temos concretizado experiências como: construção de redação e rodas de conversa (a partir da leitura de textos especializados e apostilas) sobre as categorias centrais desse conteúdo, como, por exemplo, jogo, ludicidade e brincadeira;<sup>5</sup> atividades de registro e experiências corporais em que os alunos apresentam as características de jogos construídos/reconstruídos coletivamente; produção de resenhas e debates sobre apostilas e textos especializados; construção coletiva de oficinas de jogos, a partir de alguma das classificações estudadas durante o bimestre; provas de múltipla escolha e discursivas, dialogando também com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e como esse processo seletivo tem abordado o tema do jogo.

Cabe destacar, que acreditamos que as práticas de avaliação devem se apresentar no sentido de possibilitar que o aluno possa expressar a sua compreensão sobre os conteúdos de diferentes modos. Nesse sentido, o instrumento da redação se configura como uma rica possibilidade no Ensino Médio, ainda mais quando o tema discutido permite ao aluno realizar a discussão conceitual em diálogo com suas experiências práticas com o conteúdo. No caso do jogo, trabalhamos com uma redação em que os alunos têm a tarefa de abordar conceitualmente as categorias jogo e ludicidade e, posteriormente, apresentarem uma experiência lúdica marcante em sua vida. No mesmo dia da entrega da redação, realizamos juntamente com o docente da disciplina de Filosofia uma conversa breve sobre o conteúdo até então ministrado a cada aluno, justamente para possibilitar a manifestação desse conhecimento para além da dimensão escrita.

Outra perspectiva interessante de avaliação, diz respeito à construção de oficinas de jogos por parte dos alunos. Em geral, fazemos uso da elaboração de Caillois (2017) sobre o *agôn*, a *alea*, a *mimicry* e a *ilinx*, e após a explicação sobre esses conceitos, os alunos são divididos em quatro grupos para elaborarem uma oficina de jogos com cada um desses temas. Para tal, o professor organiza uma ficha de orientação didática para a oficina, que deve ser preenchida e entregue após a apresentação e vivência coletiva dos jogos propostos por cada equipe.

No contexto escolar que temos desenvolvido essas experiências, no final de cada bimestre, os alunos fazem uma prova de múltipla escolha. Assim, temos a oportunidade de verificar a forma como eles dialogam com a interpretação de textos e com a utilização dos conceitos apreendidos na situação de resolver uma determinada questão. Outro ponto para discussão, é que no Ensino Médio existe a necessidade de trato dos conteúdos tendo em vista o diálogo com o ENEM. Cabe destacar, que não organizamos os conteúdos visando ao “treinamento” para o êxito no exame. Contudo, acreditamos que

---

<sup>5</sup> Essa atividade tem sido realizada em conjunto com a disciplina de filosofia.

o direito do aluno de ter acesso aos conhecimentos necessários para que ele possa adentrar na Educação Superior deve ser tratado com responsabilidade por parte do corpo docente.

A nosso ver, os instrumentos/processos de avaliação acima mencionados são condizentes com as demandas dos alunos do Ensino Médio, que, para além de serem sujeitos capazes de assimilar/armazenar conhecimentos, possuem a capacidade e a vontade de criticar, de reconstruir e de produzir novos saberes sobre os temas estudados. Mais do que isso, a avaliação pode ser um momento de extrema importância para identificarmos o modo como os conteúdos estudados no tempo/espaço da escola se imbricam com as questões da vida prática dos alunos.

Desse modo, em uma espécie de avaliação das nossas ações nos últimos dois anos com o conteúdo jogo no Ensino Médio, acreditamos que a experiência didático-pedagógica que tem sido desenvolvida contribui significativamente com os educandos na apreensão e reconstrução coletiva do conhecimento. Portanto, a nosso ver, as experiências e as posições teóricas assumidas podem também se apresentar como acúmulo em possíveis reelaborações e debates coletivos sobre o currículo da Educação Física na Educação Básica em outras instituições educativas e regiões do Brasil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas, apontamos que muitos são os desafios para legitimação da Educação Física no currículo da Educação Básica e para o ensino do conteúdo jogo no Ensino Médio. Neste trabalho, arriscamo-nos a apresentar perspectivas, conteúdos, metodologias e práticas de avaliação que temos acumulado nos últimos anos no trabalho com turmas de 1º e 2º ano de Ensino Médio.

Como três grandes perspectivas/pressupostos para o trabalho com o conteúdo jogo no Ensino Médio, defendemos que: 1) o jogo deve ser abordado como um fenômeno que transcende a conceituação de prática corporal; 2) é preciso produzir estudo e compreensão sobre o jogo, superar o fazer pelo fazer; 3) as experiências corporais precisam provocar uma reflexão ampliada sobre o jogo.

Dialogando com essas perspectivas, os conteúdos, as metodologias e as práticas de avaliação apresentadas representam a demanda pelo aprofundamento da reflexão teórica e pela a experiência corporal contextualizada com o jogo no Ensino Médio. Por fim, reafirmamos que um trabalho nessas bases somente será possível, a partir do momento que o professor de Educação Física passar a compreender a sua prática como uma atividade intelectual, dotada de objetivos e de intencionalidades formativas.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.



- ALMEIDA, F. Q. GOMES, I. M. Traçados analíticos e esforços de autointerpretação: uma entrevista com Valter Bracht. IN: ALMEIDA, Felipe. GOMES, Ivan (orgs.). **Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento**. Vitória: EDUFES; Ijuí, RS: Unijuí, 2014.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhida v. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M; GOMES-DA-SILA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magister, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal do jogo**. São Paulo: Ícone, 2007.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. vol. 24 n. 2 São Paulo July/Dec. 1998.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- CAPARROZ, E. F. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, C. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. São Paulo: Editora Artmed, 1997.
- DAOLIO, J. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.
- DARIDO, S.C. **Educação Física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo, Phorte, 2011.
- FARIA, Bruno et al. Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la EF y el deporte**, N°12 (1) 2010, 11-28
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. ed. 4. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- FURTADO, R et al. O jogo nas aulas de educação física na educação infantil: do interesse pedagógico da educação física à produção de compreensão das crianças. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 37, p.01-12, 2019.

GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”. Penando saídas do não-lugar da EF na escola I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”. Penando saídas do não-lugar da EF na escola II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2010.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. IN: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortes, 2011.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuf, 1991.

KUNZ, E. **Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte**. Ijuí: Unijuf, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LOVISOLO, H. R. **Educação Física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

MACHADO, T et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16n n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

WERNECK, C; FERREIRA, H (orgs.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autênci, 2003.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril cultural e Industrial, 1975.