

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI – FREDERICO WESTPHALEN-RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO EM EDUCAÇÃO-URI FW

ALESSANDRA ZANINI DA SILVA RODRIGUES

O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DA CULTURA DO
MOVIMENTO: DIALÉTICA ENTRE COMPETIÇÃO E COOPERAÇÃO

RONDONÓPOLIS -MT

JUNHO DE 2021

ALESSANDRA ZANINI DA SILVA RODRIGUES

**O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DA CULTURA DO
MOVIMENTO: DIALÉTICA ENTRE COMPETIÇÃO E COOPERAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

Orientador: Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol.

RONDONÓPOLIS -MT

JUNHO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Claudionei Vicente Cassol (PPGEDU/URI)

Prof. Dra. Hildegard Susana Jung (UniLaSalle)

Prof.ª Dra. Luci Mary Duso Pacheco (PPGEDU/URI)

DEDICATÓRIA

À toda minha família e amigos pelo apoio incondicional em todos os momentos dessa caminhada. Em especial aos meus pais Aparecida Zanini e Leandro Xavier que me ensinaram a importância da família, o caminho da honestidade e persistência e a minha irmã de coração Anny Keli que esteve ao meu lado, dando força e me encorajando nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amparar nos momentos difíceis e me dar forças para superar as dificuldades e seguir em frente.

Ao Professor Doutor Claudionei Vicente Cassol, pela orientação fornecida durante a elaboração deste trabalho e pela oportunidade de trabalhar ao lado de alguém de tamanha sabedoria, que se fez presente num momento em que eu estava desmotivada e me sentindo só na busca pelo conhecimento.

Estendo meus agradecimentos a todos os docentes que ministraram as disciplinas do mestrado. Faço menção a professora Doutora Luana que mesmo não sendo minha orientadora oficial contribuiu de forma significativa para que esse momento acontecesse. A professora Doutora Luci Mary Duso Pacheco que foi sempre pontual para esclarecer dúvidas passando segurança e conduzindo a contento os entraves e dissabores no decorrer do curso apresentando soluções pontuais, e seu total companheirismo e motivação.

Agradeço a IBG e a URI pela iniciativa feliz de trazer para a nossa cidade o mestrado em educação que veio num momento oportuno, uma vez que somos carentes de cursos nesse sentido e pela excelência do curso ofertado.

A minha família e amigos por me amparar nos momentos difíceis e sempre me apoiar em minhas escolhas. Ao meu esposo Alcione Rodrigues Pereira e meu filho Antônio Lucas Zanini Rodrigues que estiveram ao meu lado durante essa caminhada me dando apoio e me impulsionando a seguir em frente.

Obrigada

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen.

Direção do Campus

Diretor Geral: Prof.^a Silvia Regina Canan.

Diretora Acadêmica: Prof.^a Elisabete Cerutti.

Diretor Administrativo: Prof. Ezequiel Albarello.

Departamento/ Curso

Departamento de Ciências Humanas - Chefia: Prof.^a Maria Cristina GubianiAita.

Curso de Programa de Pós-Graduação - Mestrado em educação – Coordenadora: Prof.^a Luci
Mary Duso Pacheco.

Disciplina

Dissertação.

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

RESUMO

O texto dissertativo em apresentação, analisa o jogo na Educação Física escolar a partir da cultura corporal do movimento sob o viés da dialética entre cooperação e competição. Expõe as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as de Educação Física em seu trabalho pedagógico e debate sobre a natureza do jogo no componente curricular da Educação Física considerando a dialética entre competição e cooperação como acontecimento da vida. A pesquisa desenvolve-se em três movimentos: o primeiro trabalha a trajetória histórica da Educação Física no contexto escolar, o segundo a cultura corporal do movimento como forma de expressão e linguagem e, o terceiro, o jogo como possibilidade de aprendizado e vivências humanas, pensando o ensino, a aprendizagem e a formação para cidadania. Realiza-se um inventário nas proposições curriculares da Educação Física com a finalidade de compreender as diferentes formas de expressão do jogo em escolas públicas. O trabalho se desenvolve a partir do levantamento bibliográfico da legislação vigente e do debate veiculado em artigos científicos de periódicos com estrato elevado. A tradição da Educação Física remete à ancestralidade humana praticante de atividades físicas durante tarefas cotidianas como a caça, a pesca, a fuga de predadores, a conquista de novos territórios, entre outras atividades necessárias para a sobrevivência. Como disciplina, a Educação Física tem sua origem vinculada a atividades militares e médicas, devido a necessidade de formar homens fortes e saudáveis para defender territórios e para as finalidades reprodutivas. A Educação Física sofre muitas transformações, mas assume espaço como disciplina intelectual e passa a ser reconhecida e introduzida como obrigatória no currículo da educação básica. Compreende-se que os discentes são agentes condutores e prosseguidores das transformações, e é nesta perspectiva que educadores/as incorporam o compromisso de propagar, difundir e realizar uma educação de horizonte ético, que desperte, motive e realize a inclusão social e cultural. A forma com que a cultura corporal é trabalhada nas escolas, influencia diretamente no aprendizado e no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. O jogo é um dos principais conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, razão dessa discussão acerca de suas práticas educativas. Ao analisar os *prós* e *contras* dos jogos cooperativos e competitivos observa-se a necessidade de um equilíbrio entre as duas modalidades, uma vez que a essência dos jogos cooperativos contribui para uma formação mais humana, pois, prepara os/as estudantes para relações e interações sociais, para o trabalho em equipe, os ensina valores da cooperação, proporciona aumento da autoestima, auxilia na resolução de problemas e no desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, os jogos competitivos contribuem na aptidão, força e disciplina, assim como, na compreensão de que a realidade da vida, do mundo cotidiano e dos tensionamentos biológicos e culturais, se processam também nestes movimentos. Dessa forma, a competição e a cooperação são perspectivas para o jogo no âmbito do currículo escolar e, desse modo, investigar estas perspectivas pode contribuir para o/a profissional de Educação Física pensar seu trabalho pedagógico.

Palavras-chaves: Currículo; Educação Física; Jogo; Competição; Cooperação.

ABSTRACT

The dissertation text in presentation analyzed the game in Physical Education at school from the body culture of movement under the bias of the dialectic between cooperation and competition. He exposed the difficulties faced by Physical Education teachers in their pedagogical work and discussed the nature of the game in the Physical Education curricular component, considering the dialectic between competition and cooperation. The research was developed in three movements: the first working the historical trajectory of physical education in the school context, the second the body culture of movement as a form of expression and language and the third the game as a possibility of learning and human experiences, considering teaching, learning and training for citizenship. An inventory of the curricular propositions of Physical Education was carried out in order to understand the different forms of expression of the game in public schools. The work was developed from the bibliographical survey of the current legislation and the debate published in scientific articles from high-ranking journals. The tradition of Physical Education refers to the human ancestry practicing physical activities during everyday tasks such as hunting, fishing, fleeing predators, conquering new territories, among other activities necessary for survival. As a discipline, Physical Education had its origins linked to military and medical activities, since it was necessary to train strong and healthy men to defend territories and for reproductive purposes. Physical Education underwent many transformations but assumed space as an intellectual discipline and was recognized and introduced as mandatory in the curriculum of basic education. It is understood that students are conducting agents and pursuers of transformations, it is in this perspective that educators incorporate the commitment to propagate, disseminate and carry out an education with an ethical horizon, which awakens, motivates and achieves social and cultural inclusion. The way body culture is worked on in schools directly influences the learning and psychosocial development of individuals. The game is one of the main contents taught in Physical Education classes, reason for this discussion about their educational practices. When analyzing the pros and cons of collaborative and competitive games, there is a need for a balance between the two modalities, since the essence of collaborative games contributes to a more human formation, as we understand that it prepares students for relationships and social interactions, teamwork, it teaches the values of cooperation, provides increased self-esteem, helps in solving problems and developing critical thinking. On the other hand, competitive games contribute to aptitude, strength and discipline and to the understanding that the reality of life, the everyday world and biological and cultural tensions are also processed in these movements. Thus, competition and cooperation are perspectives for the game in the scope of the school curriculum and, in this way, investigating these perspectives can contribute for the Physical Education professional to think about their pedagogical work.

Keywords: Curriculum; Physical Education; Game; Competition; Cooperation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS:

Quadro 1 –Teses e dissertações defendidas no Brasil, quantificadas por área de avaliação “educação física” do catálogo de teses de dissertações da CAPES.....	22.
Quadro 2 –Dissertações e teses do catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	23
Quadro 3– Principais influências na perspectiva de estudos da antropologia social realizada por Daolio	26
Quadro 4 – Principais marcos históricos em relação a educação e Educação Física.....	36
Quadro 5 – Observações para o profissional de Educação Física ponderar no momento de se instalar a competição entre os alunos.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CF – Constituição Federal de 1988.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PESSOALIDADES, CONTEXTUALIZAÇÕES E DELINEAMENTOS	16
1.1 Movimentos biográficos: a gênese da proposta de investigação.....	16
1.2 Tema, Problemática e Objetivos	17
1.3 Metodologia: o horizonte dialético em evidência	18
1.4 Primeiros movimentos da pesquisa: consulta às Produções Acadêmicas	22
2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DO SOCIAL AO CONTEXTO ESCOLAR	25
2.1 Histórico da Educação Física no cenário mundial: influências para a sociedade brasileira	27
2.2 Introdução da Educação Física no Brasil: influências europeias	31
2.3 A Educação Física na cultura escolar: entre a competição e a cooperação	34
2.4 A Educação Física na atual Base Nacional Comum Curricular: uma análise pedagógico-educacional.....	38
2.5 Educação Física como disciplina didático-pedagógica	40
3. O JOGO E A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	43
3.1 Corpo e cultura corporal do movimento: a expressão corporal como linguagem	44
3.2 Cultura corporal nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na atual BNCC: possibilidades de pensar a condição humana.....	47
3.3 Cultura corporal: ensino, aprendizagem e formação para a cidadania	50
4 O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZADO PARA AS VIVÊNCIAS HUMANAS	55
4.1 O jogo na Educação Física: interação e diversidade favorecidas em escolas públicas	55
4.2 Competição e Cooperação: Práticas Educativas na Educação Física Escolar	57
4.2.1 Jogos Cooperativos: possibilidade de desenvolvimento do imaginário e das relações humanas	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

INTRODUÇÃO

Estudar o jogo nas aulas de Educação Física a partir da cultura do movimento através de uma abordagem dialética entre competição e cooperação é uma das premissas desse estudo. Para isso percorre um caminho que toma corpo com uma contextualização histórica e legal, passando pela cultura do movimento até chegar às aulas de Educação Física discutindo aspectos relevantes da cooperação e da competição e suas influências enquanto possibilidades educadoras desde as práticas escolares e as vivências nos jogos propostos como atividades curriculares.

O percurso para chegar ao objetivo estabelecidos inicia-se com uma contextualização histórica da disciplina de Educação Física, procurando mostrar que a mesma está conquistando espaços como disciplina intelectual na matriz curricular da educação básica desde o século XIX. No Brasil, os primeiros avanços notáveis em termos de legislação se deram a partir Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1961. Nesse momento histórico, a disciplina de Educação Física é implementada como obrigatória para o ensino de 1º e 2º graus pela LDBEN 4.024/1961. Essas obrigatoriedades sofrem alterações de compreensão com a LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 e, especialmente, com a lei 10.793, de dezembro de 2003, que altera a redação do art. 26, § 3º e do art. 92 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. Entre as orientações, implementadas recentemente, a lei torna facultativa a prática da Educação Física escolar para estudantes com jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, para maiores de trinta anos, para quem estiver prestando serviço militar, para as mulheres que tenham prole ou a estudantes que estejam amparados pelo Decreto Lei n.º 1.044 de 1969, portadores de afecções (BRASIL, 1961; BRASIL, 1996; BRASIL, 2003).

A partir do debate acerca da perspectiva de jogo presente no contexto escolar da disciplina de Educação Física em escolas públicas, este estudo compreende a Educação Física como importante para uma formação mais humanizadora. Atenta aos objetivos presentes na LDBEN/1996 e na BNCC (Portaria BRASIL, 2017 e texto final BRASIL, 2018), a pesquisa discute a importância de preparar aulas interessantes e variadas para tornar o aprendizado mais amplo, assegurando uma convivência igualitária dos discentes e contribuindo para a harmonia das relações sociais desde a escola. Desse modo, a Educação Física traz para dentro da escola a possibilidade formadora presente na vida, na existência e nas relações entre os indivíduos que podem, a partir do jogo enquanto competição, compreender os enfrentamentos que a vida lhes exige e os modos que lhe são sugeridos para resolvê-los.

Abordar o jogo como um dos eixos da cultura corporal presente na Educação Física escolar ressalta sua relevância por ser um dos conteúdos mais trabalhados nessa disciplina em toda a educação básica. Compreender a forma como o jogo é abordado e em que perspectiva é desenvolvido, soma-se à possibilidade de investigar os seus benefícios tanto à convivência humana quanto à saúde. Neste sentido, esta dissertação procura atender o objetivo de investigar o jogo no currículo da Educação Física na educação básica, a partir da cultura corporal do movimento, sob o viés da dialética entre cooperação e competição, para a formação cidadã. Para atingir o objetivo, o texto apresenta a trajetória histórica da Educação Física no contexto escolar, analisa a perspectiva de jogo presente nas políticas curriculares da Educação Física e aborda o jogo como um dos eixos da cultura corporal do movimento considerando aspectos cooperativos e competitivos. A arquitetura textual está assim organizada para responder à pergunta: a partir da perspectiva de jogo (competição ou cooperação), que contribuições podem ser desenvolvidas, no componente curricular de Educação Física, para a formação cidadã? Para tratar desta questão, o jogo está delimitado à dimensão escolar enquanto presença no componente curricular em referência.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da introdução. Nesta organização, o primeiro apresenta as perspectivas pessoais, profissionais, as contextualizações e os delineamentos primeiros para a compreensão da gênese da problemática proposta na dissertação, bem como os objetivos, a metodologia e os movimentos iniciais da pesquisa que incorpora diálogos com as produções em circulação nas bases de dados e no mundo acadêmico, acerca da focalização temática em estudo.

O segundo capítulo tece um perfil histórico da Educação Física no cenário mundial e exhibe os primeiros relatos de atividades físicas desenvolvidas na ancestralidade como marcas históricas humanas da construção da disciplina e seus objetivos. Apresenta informações sobre as escolas de ginástica europeias e sua importância em disseminá-las pelo mundo. Busca mostrar que as atividades físicas foram introduzidas, no Brasil, pelos militares, e indica a forma com que foram conquistando espaço no currículo escolar, bem como as principais legislações e suas contribuições para a consolidação da disciplina de Educação Física. Neste capítulo são debatidas as trajetórias da Educação Física desde o campo social até o contexto escolar. Para isso, o debate serve-se de um relato histórico da Educação Física no cenário mundial e análise das influências para a sociedade brasileira a partir das construções europeias. Como movimento central do capítulo, trazemos a Educação Física na cultura escolar: entre a competição e a cooperação, especialmente à luz da Base Nacional Comum Curricular.

O terceiro capítulo apresenta o jogo e a cultura corporal do movimento e debate as principais habilidades e objetivos que parecem dever ser desenvolvidos na disciplina de Educação Física. Tematiza, igualmente, a cultura corporal do movimento como forma de expressão e linguagem e mostra a forma com que a cultura corporal está inserida nos PCNs e na BNCC considerando o ensino, a aprendizagem e a formação para cidadania. O debate, nesse âmbito, também menciona a importância do/a professor/a e suas experiências para adaptar, pedagogicamente, os conteúdos e as atividades sempre considerando a realidade da escola e dos/as alunos/as.

O quarto capítulo, disserta acerca do jogo como possibilidade de aprendizado e vivências humanas de crescimento e operações corporais, habilidades e relacionamento a partir das relações dialéticas entre a competição e a cooperação e, nesse sentido, potencializar a relevância das abordagens que favoreçam a interação, a diversidade e a sociabilidade. O capítulo apresenta, ainda, uma discussão a respeito de jogos cooperativos e competitivos e suas implicações para a formação humana de estudantes desde o interior da educação básica na prática da Educação Física, compreendida no âmbito da práxis. Desse modo, o capítulo quatro, tematiza, o jogo na Educação Física Escolar como possibilidade de aprendizado para as vivências humanas e se esforça em visualizar essa questão na interação e diversidade favorecidas em escolas públicas. É desse modo que surge a competição e a cooperação como práticas possíveis, vitais e promotoras dos processos de construção do conhecimento intelectual e para as vivências dos/das estudantes. Compreendemos que, pelo trabalho pedagógico, se desenvolvem possibilidades da constituição do imaginário e das relações humanas.

Inserida na escrita da dissertação, a autora assume o foco narrativo do texto na perspectiva da narração na primeira pessoa do plural, a partir do primeiro capítulo, como envolvimento no diálogo com sua prática na escola pública e pensadores e pensadoras em debate no texto da dissertação e, também, para valorizar os indivíduos que subjazem na práxis cotidiana da mestranda e em suas memórias pedagógicas e epistêmicas ao preparar aulas, ao conceber as atividades, ao desenvolver e relacionar os objetos do conhecimento, pensar e desenvolver esse texto dissertativo. Nessa mesma concepção, faz um esforço de valorizar as questões de gênero e tematizar a necessidade de fazer pensar sobre a hegemonia masculina da linguagem ao dissertar sobre a temática eleita para este estudo. Desse modo, o texto, poderá parecer não fluente, mas traz para o debate, também, as formas de expressão e a formação, a cultura e a naturalização da linguagem dominante que se instala histórica e culturalmente no mundo comum e no mundo da ciência.

Como a educação também se propaga pelos modos de expressão da linguagem, o texto coloca-se neste debate como possibilidade educadora para a igualdade dos gêneros em dignidade e para a valorização das diferenças enquanto constituintes da rica diversidade humana. Esses recursos, tanto o foco narrativo na primeira pessoa do plural quanto o uso dos artigos “o” e “a”, ocorrem sempre em que o texto seja de propriedade da autora; não estarão presentes em citações, pois poderia alterar os sentidos contidos nas obras originais.

1. PESSOALIDADES, CONTEXTUALIZAÇÕES E DELINEAMENTOS

1.1 Movimentos biográficos: a gênese da proposta de investigação

Ao assumir a perspectiva narradora nesta dissertação, em primeira pessoa do plural, porque, enquanto autora, sou uma construção que envolve a noção de conjunto a partir de meu contexto socioeconômico e emocional, das relações, reflexões e escolhas. Por isso, não sou eu, mas uma forma de coletivo que se estabelece, constrói história e me faz ser Alessandra Zanini da Silva Rodrigues, natural de Santo Inácio Paraná, nascida no dia 25/07/01984 e, hoje, com 36 anos. Meus estudos ocorreram, no Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Dom Pedro II, na cidade de Santo Inácio e, o Ensino Médio, no Colégio Estadual Gastão Vidigal, em Maringá, no estado do Paraná.

Em janeiro de 2005 prestei vestibular para Educação Física na Universidade do Oeste Paulista, na cidade de Presidente Prudente-SP. Iniciei o curso em fevereiro de 2005 na modalidade Bacharelado/Licenciatura. Nesse período ocorreu uma grande mudança em minha vida, com a troca de residência, precisando sair do Paraná passar a residir em São Paulo, em uma cidade distante da minha família. Tive que aprender, por força da situação, a me virar sozinha, tomar conta da minha vida e do que estava ao meu redor e implicava a minha existência e meu trabalho. Foi um grande desafio, mas também, um grande aprendizado. Conheci e aprendi novos costumes e cultivei grandes amizades. Concluí meu curso em janeiro de 2009.

Em fevereiro de 2009 mais mudanças ocorreram. Rondonópolis, no estado de Mato Grosso, passou a ser minha cidade. Nela iniciei minha carreira profissional ministrando aulas nas escolas Municipais e na SEDUC (Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso). Nesta cidade vivi as conquistas e desafios que a profissão nos proporcionada enquanto docentes: a luta por melhores condições de trabalho, o desafio social da realidade dos/as nossos/as alunos/as, a burocracia, o trabalho em equipe, as políticas públicas que impactam a vida da gente. Aqui realizei projetos de melhoria nas aulas práticas de Educação Física nas escolas onde atuei, acolhi os/as meus/minhas alunos/as, fiz papel de amiga, psicóloga, dei broncas, cobrei participação, envolvimento e aprendizado; fiz muitos/as amigos/as e convivi com excelentes profissionais, gente de todas as áreas que estão dispostos a unir conhecimento para que a aprendizagem seja significativa.

Em Rondonópolis constituí minha família ao me casar. Organizei minha casa e, aprendi, também – estou aprendendo – a ser mãe. Aprendi a amar essa cidade e estabeleci minhas raízes,

embora o Paraná ainda seja meu estado do coração. Sinto falta dos familiares e amizades. Para amenizar a saudade faço visitas anuais.

Em 26 de abril de 2009 iniciei o curso de Pós Graduação *lato sensu*, nível de especialização em Educação Física Escolar, na Faculdade Integrada de Jacarepaguá com término em 26 de dezembro do mesmo ano, desenvolvendo uma carga horária de 360 horas. Mais um desafio em minha vida que superei com a ajuda da minha família.

Em novembro de 2019, realizei o processo seletivo para ingressar no Mestrado em Educação na URI, campus de Frederico Westphalen no Rio Grande do Sul. Iniciei o curso em 15 de janeiro de 2020. De todos os desafios da vida profissional este foi o mais intenso. Por muitas vezes me levou ao limite emocional e, ao quase esgotamento. A pandemia dificultou muito, a além da ansiedade que o estudo do material, os questionamentos e as discussões dos assuntos, das temáticas tanto dos seminários no curso quanto da dissertação, produzem. A insegurança diante de tudo aquilo que têm se desenvolvido no Brasil e no mundo abalava constantemente o psicológico. A garra, a força de vontade, a ajuda dos/as amigos/as, além da compreensão da minha família foi essencial para que eu vencesse mais esse desafio.

Sou grata a tudo que vivi e aprendi no Mestrado. Com certeza o maior desafio da minha vida profissional até hoje. Foi difícil, mas hoje a sensação de conquista é doce, deixa a alma leve e alegre. Isto significa que não sou eu, apenas, que estou envolvida comigo e com o mundo. Mas o mundo me envolve e as relações me constroem. Não sou eu, mas nós.

1.2 Tema, Problemática e Objetivos

O movimento de tematização dessa dissertação esforça-se em abordar o jogo na Educação Física escolar. Para isso, delimita o jogo no componente curricular da disciplina de Educação Física e investiga perspectivas de jogo, cooperação ou competição e quais contribuições podem ser desenvolvidas no componente curricular de Educação Física, para formação cidadã. Essa problemática surge das experiências vivenciadas no decorrer da graduação cursada pela autora e reiteradas em mais de uma década de aulas ministradas em escolas públicas da rede estadual do Mato Grosso.

A dissertação tem como objetivo geral investigar o jogo no currículo da Educação Física na educação básica, a partir da cultura corporal do movimento, sob o viés da dialética entre cooperação e competição, para a formação cidadã. Para atingir esse objetivo trabalhamos alguns objetivos específicos como: Conhecer a trajetória histórica da Educação Física no contexto

escolar baseando na legislação e na conquista de espaço como disciplina intelectual; abordar a cultura corporal do movimento como forma de expressão e linguagem com base nos PCNs e na BNCC; e trabalhar o jogo como possibilidade de aprendizado e vivências humanas, considerando o ensino, a aprendizagem e a formação para cidadania;

1.3 Metodologia: o horizonte dialético em evidência

O desenvolver da problemática e o caminhar para dar conta dos objetivos, conduziu a análise dos dados e a problematização das situações em perspectiva sócio e historicamente contextualizadas e elegeu o método crítico-dialético, que no caso da Educação Física, é caracterizado por pesquisas que entendem o homem como um elemento social transformador da realidade, movido por interesses emancipatórios (AMARAL, 2012). Quanto à tipologia, o texto caracteriza-se como bibliográfico por compreender, segundo GIL (2010, p.29), que esta modalidade de produção é “elaborada com base em material já publicado e [...] inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Nesta mesma perspectiva, Neto (2004, p. 53) ensina que a pesquisa bibliográfica

[...] coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os outros envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir idéias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social.

As referências de investigação são consideradas uma fonte não-reativa, mantendo as informações constantes em uma longa escala temporal. Também são consideradas naturais por terem origem em um determinado contexto histórico, econômico e social, e, deste modo, retratam e fornecem dados sobre o mesmo contexto sem perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação, como aponta Godoy (1995). A opção, nesta compreensão, é por trabalhar com documentos oficiais, de livre acesso, a partir de uma análise qualitativa baseada em Godoy (1995), em que se busca a compreensão de características e estruturas das informações. Quanto à finalidade trata-se de uma pesquisa básica que “reúne estudos que têm como propósito preencher uma lacuna do conhecimento”. (GIL, 2010, p. 26), o que resulta em uma dissertação para finalização do Mestrado em Educação.

Como procedimento de análise, de interpretação e de compreensão dos sentidos dos termos, a pesquisa recorre à abordagem qualitativa de seu conteúdo. O estudo pensa a ação de

docentes de Educação Física no planejamento e na orientação de seu trabalho pedagógico, incluindo atividades cooperativas que contribuam para melhorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes e as interações a partir do ambiente escolar. Mas, especialmente, conforme expresso nesta parte do texto, esta dissertação atende a problemática proposta pela autora e opera no sentido da pesquisa para pensar o problema proposto acerca da dialética entre a competição e a cooperação nos jogos escolares no componente de Educação Física. Desse modo, o texto dissertativo é, em primeiro modo, constituinte do estudo e aprendizado da própria autora.

A proposta metodológica exige um posicionamento acerca do trânsito dialético, eleito para pensar a temática. Nesses termos, todo o discurso busca objetivar uma mensagem. Porém, esta situação é ideal ou, pelo menos, pressuposta como ocorrência no processo de exteriorização da subjetividade, de quem emite um discurso, desenvolve uma narrativa. A mensagem parece ser possível com mais eficácia e transparência quando há a possibilidade efetiva de diálogo. Na situação contrária, grande parte do discurso permanece no subjetivo, velado. Nesta dissertação, a dialética é compreendida como diálogo entre teses que, em tensionamento, em conflito, em oposição, revelam possibilidades e amplitudes. Assim, cooperação e competição estão presentes na existência dos humanos, nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e se evidenciam, particularmente, como quer debater esse texto, no currículo escolar. Nas atividades pedagógicas e nas manifestações que decorrem da prática da Educação Física escolar.

Então, conhecer, aprender, relacionar-se e tomar conhecimento da existência do outro, da outra, do diferente, como uma possibilidade que pode ser aplicada a um si mesmo se o horizonte for de outro prisma, é também ser conhecido, dar-se a conhecer e esses campos, do subjetivo e do objetivo, se equivalem na libertação do ser, do indivíduo, que se torna conhecido na ânsia de conhecer e conhece na possibilidade de ser conhecido. Há diálogo neste nível que revela dois horizontes em relações efetivas e potenciais. Conhecer somente é possível na relação dialógica e nela, também, se desenha o movimento do aprender. Os indivíduos envolvidos, aqueles e aquelas que iniciam as ações e os/as outro/as precisam se expor, se fazer compreender – embora nunca serão iguais – para que haja diálogo e, a partir disso, se desenvolva o conhecimento. O conhecimento é democrático e à medida que há negação de diálogo, então há também negação da possibilidade do/ da outro/a de conhecer e o que é apreendido nessa relação se configura ato dominador. Aí está a exploração da essência do outro e da vida do/a outro/a, a expropriação das potencialidades da alteridade e o bloqueio da capacidade educativa, pedagógica do diálogo que ensina pela relação de crescimento possível com o diferente, com a diversidade e as adversidades.

Ao não se desenvolver o conhecimento democrático, aquele em que ocorre a participação da alteridade, da pluralidade, a efetividade da escuta e da comunicação, as ciências se tornam veículos de exploração, ciências de ditadura e violação. A educação escolar, e a própria Educação Física, se situam nessa seara. A democracia presente no conhecimento, nas ciências, expõe a validade do conhecer presente em cada uma das práticas pedagógicas. Não há domínio de algumas sobre as outras, nem de ninguém sobre alguém ou vice-versa, mas somente saberes diferentes, modos diferentes de compreender, de entender, de chegar ao diálogo desvelador, multi-revelador porque tem, pelo menos, duas direções: do sujeito que inicia a ação conhecente e do sujeito que passa também a conhecer, no momento que é desvelado e se abre ao conhecimento e a ser conhecido e, desse modo, também conhece. Essa propriedade democrática do conhecer, exige a igualdade na observância do ato de conhecer que é pedagógico, que é relação, que não é finito porque não pleno enquanto movimento absoluto. Precisa ser acontecimento permanente e de aprofundamento. É preciso sempre uma aproximação maior, mais intensa. Um diálogo mais profundo, criação de vínculos. Quem conhece se enamora.

Em nossa analogia do conhecimento, do aprender e da democracia do conhecer, com a dialética, não nos é permitido, então, rotular outros seres, outras pessoas, de ignorantes, de “burros”, porque não os há à medida que deve haver respeito pelos tempos, espaços e modos de conhecer e cada ser, cada indivíduo, conhece na sua crença, na sua ciência, assim como, o/a professor/a, o/a médico/a, o/a químico/a, o/a artista. O processo pedagógico na Educação Física escolar, a partir da cooperação e da competição ensina a dialética da existência, a pluralidade das existências, as possibilidades das diferenças e, inclusive, suas necessidades. A dialética se revela nesse movimento que supera a ignorância, enquanto desconhecimento, e aproxima a vida, as existências, das concretudes sociais dos indivíduos. É essa diferença e possibilidade que fazem da dialética o conhecimento e sua riqueza. Como não é possível saber, conhecer tudo, sempre há um se dar, um devir, no processo de conhecer, de educar, de aprender, de se relacionar. Há, também, um saber e um conhecer diferente, uma forma de compreensão, apreensão do *conhecer-sendo-conhecido*, igualmente diferente. A cooperação e a competição expõem a vida humana e a vida como um todo, na sua ocorrência natural e cultural. A Educação Física, ao desenvolver o currículo, compreende e ensina que a vida é relação dialética e que essas dimensões do cooperar e do competir, são biológicas, culturais e humanas e se apresentam como possibilidades em cada indivíduo, em cada relação e cada circunstância. Dialética é, no horizonte pedagógico, diálogo que apresenta as diferenças e possibilidades humanas e instaura

o ato pedagógico do aprendizado no movimento cultural, educacional, do jogo, da oposição, da diversidade de compreensões e elege a vida como uma espécie de produto final.

Na dialética se reconhece, pela ação do jogo na atividade da Educação Física escolar, a realidade da presença constante das oposições e conflitos enquanto competição e cooperação, portanto, ambivalências da existência e das atitudes pedagógicas que carregam o movimento de tensionamento e a perspectiva de construção de sentidos. São as ambivalências, as dialéticas, as os paradoxos, dos trabalhos escolares, pedagógicos, educacionais, realizados pela Educação Física que efetivam o possível para pensar e transitar em compreensões do contraditório e com o contraditório porque a dialética envolve categorias de totalidade, contradição e ação recíprocas. Simultaneamente, é possível apreender sentidos e estabelecê-los nessa dinâmica do movimento, da mudança, da transformação. O diálogo com o diferente, entre os distintos modos de compreender e agir no cotidiano das existências individuais e sociais, está presente no jogo da vida e no jogo das atividades educacionais desenvolvidas pela Educação Física. Assim, se põem não só válidas, mas necessárias ante a fluidez das relações e a fugacidade dos conhecimentos, suas transitoriedades e seus valores relativos.

Nessa dinâmica da dialética, da ambivalência – em que as teses todas assumem um valor que pode não o consensual, que pode não ser o de determinado indivíduo, mas o é de outro – o diálogo se apresenta trabalho pedagógico possível e central na Educação Física que opera, em suas atividades, com as oposições. Especialmente ao se tratar da temática jogos, pois aí, se revelam situações conflituosas que expressam, dialética e hermeneuticamente, possibilidades de sentidos, de significações para a harmonias, convivências, consensos. Nessa realidade, debate aquilo que teimosamente tende a permanecer e, de outro lado, insistentemente a diluir para viabilizar novos aprendizados, novos conhecimentos. Almeida; Gomes; Bracht (2009, p. 75), ensinam, nessa relação e a partir das potencialidades da Educação Física que, “[...] o que mais necessitamos não é adaptar a educação ao mercado de trabalho, mas sim ressuscitar a arte de interação e diálogo com os outros e fomentar uma educação para a cidadania ao longo de toda a vida”. O potencial dialético da Educação Física, enquanto disciplina do currículo escolar ou componente, na linguagem da nova BNCC, situa-se no campo paradoxal. Reconhece a necessidade e o valor do educar e sabe que sua ação se dá na luta cotidiana entre a realidade, sempre de ignorância, de desconhecimento, total, absoluto, da verdade, do conhecimento, da ciência; mas enfrenta essa saudável impermanência para educar na perspectiva de que o jogo da vida se anima na diferença e desde esse lugar, é possível uma nova humanidade, um novo ser, novos indivíduos.

1.4 Primeiros movimentos da pesquisa: consulta às Produções Acadêmicas

Estudos no campo da Educação Física são relevantes uma vez que o Brasil é carente de trabalhos nessa área. Vanessa Amaral (2020) realizou um levantamento no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de produções que olharam “o corpo nas políticas curriculares do componente curricular de Educação Física” e encontrou alguns trabalhos no país, a saber, 108 dissertações e 51 teses em 56 instituições de ensino pelo Brasil, no período de 2013 a 2018. A autora foi além, separou os trabalhos por região e constatou que o Centro Oeste foi o que apresentou a menor produtividade e o menor número de instituições, a saber 6 e 5 respectivamente, sendo três no Estado de Goiás, uma em Brasília e uma em Mato Grosso do Sul.

Analisando o painel de informações quantitativas de teses e dissertações da CAPES, usando como filtro apenas a área de avaliação da Educação Física, há um total de 6909 dissertações e 1973 teses. Destas, apenas 4,99% das dissertações e 4,00% das teses foram desenvolvidas em instituições do Centro Oeste, conforme apresenta a tabela abaixo.

Quadro 1. Teses e dissertações defendidas no Brasil, quantificadas por área de avaliação “educação física” do catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Região	Dissertações	% do subtotal de Dissertações	Teses	% do subtotal de Teses	Total	% do subtotal de Teses e Dissertações
Total	6.909	100,00%	1.973	100,00%	8.882	100,00%
Centro Oeste	345	4,99%	79	4,00%	424	4,77%
Nordeste	810	11,72%	104	5,27%	914	10,29%
Sudeste	3.701	53,57 %	1.195	60,57%	4.896	55,12%
Sul	2.053	29,71 %	595	30,16%	2.648	29,81%

Fonte: Painel de informações quantitativas de teses e dissertações da CAPES (http://analisevisual.capes.gov.br/SASVisualAnalyticsViewer/VisualAnalyticsViewer_guest.jsp?reportName=Banco+de+Teses). Acesso em 09/11/2020.

Em busca nos mesmos diretórios (CAPES e BDTD) pelas palavras “jogo e educação física escolar”, “jogo e currículo”, “jogo e competição” e “jogo e cooperação”, encontrou-se diversos trabalhos. Os mais relevantes para pesquisa estão citados em ordem decrescente em relação ao ano de publicação.

Quadro 2. Dissertações e teses do catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	Ano
Jogos e brincadeiras na ação do professor de educação física: uma leitura fenomenológica dos contextos de aprendizagem	Autor: Kelly Cebelia das Chagas do Amaral Orientador: Jucimara Silva Rojas	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	2014
Os jogos cooperativos e os processos de interação social	Autor: Igor Barbarioli Muniz Orientador: Carlos Nazareno Ferreira Borges	Universidade Federal do Espírito Santo	2010
O jogo na educação física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores	Autor: Kleber Tüxen Carneiro Orientador: Ricardo Leite Camargo	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2009
Conflitos em jogo: a visão das crianças	Autor: Lídia dos Santos Zacarias Orientador: Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo - USP	2009
O jogo na educação física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores	Autor: Kleber Tuxen Carneiro Orientador: Ricardo Leite Camargo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	2009
Currículo, educação física e diversidade de gênero	Autor: Fábio Alves dos Santos Pereira Orientador: Mere Abramowicz	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009
Jogos cooperativos na escola: A concepção de professores de educação física	Autor: Roberto Gonçalves Martini Orientador: Maria Laura Puglisi Barbosa Franco	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2005
Jogos e ética na perspectiva da educação física escolar	Autor: Fernanda Moreto Impolcetto Orientador: Suraya Cristina Darido	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2005
Da competição à cooperação: a formação do professor de educação física e o desenvolvimento psicológico da criança durante a prática da educação física escolar.	Autor: Priscila Oliveira da Costa Vilar Orientador: Mercedes Villa Cupolillo	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2001
Aspectos psicopedagógicos da competição esportiva escolar	Autor: Afonso Antonio Machado Orientador: Vera Lucia Simões da Silva	Universidade Estadual de Campinas	1994

Pode-se constatar que há apenas um estudo que aborda a questão do jogo na Região Centro Oeste do país, contudo, com tônica diferente do aqui proposto. Além de discutir a perspectiva de jogo presente no contexto escolar da disciplina de Educação Física em escolas públicas estaduais de educação básica, compreende-se a Educação Física como importante para uma formação mais humana. Atenta aos objetivos presentes na LDBEN/1996 e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Portaria BRASIL, 2017a e texto final BRASIL, 2018) discute-se a importância de preparar aulas interessantes e variadas para tornar o aprendizado mais amplo, assegurando uma convivência igualitária dos/das discentes.

Também foi realizado um levantamento bibliográfico que trata de jogos cooperativos que podem ser explorados para amplificar as possibilidades do profissional, com o intuito de auxiliar os/as professores/as de Educação Física em inserir novas práticas em suas atividades curriculares com seus alunos.

- Jogos cooperativos: teoria e prática, de Brown, 1995;
- Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar, de Brotto, 1995 e reedição em 2000;
- Jogos cooperativos, de Brotto, 2011.
- Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência, de Fabio Otuzi Brotto, 2013;
- Trabalhando com jogos cooperativos, de Marcis Miranda Correia, 2006;
- 100 jogos cooperativos: eu coopero, eu me divirto, de Christine Fortin, 2011;
- Jogos cooperativos para educação infantil, de Reinaldo Soler, 2003;
- Jogos cooperativos e sua contribuição em situações de vulnerabilidade social, de Cássio, José Silva Almeida, 2019;
- Atividades e jogos cooperativos, de Javier Fernández-Río, José Manuel Rodríguez Gimeno, Carlos Velázquez Callado, Luis Santos Rodríguez, 2015.
- 100 jogos para se divertir: com versões adaptadas para crianças com deficiência, de Márcia Honora, 2016;
- Jogos cooperativos: aprendizagens, métodos e práticas, de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida, 2011.
- 170 jogos cooperativos-aprendendo a jogar o grande jogo da vida, de Reinaldo Soler, 2010.
- Maneiras criativas de ensinar: dinâmicas de grupo e jogos cooperativos para Ensino Fundamental 1 E 2, de Edigleide Rabelo, 2012.

2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DO SOCIAL AO CONTEXTO ESCOLAR

Esse capítulo tematiza a trajetória histórica da Educação Física no cenário mundial incluindo as influências das escolas europeias na Educação Física brasileira. Os aspectos legais da legislação brasileira como LDBEN e BNCC também constituem recursos de análise e debates considerando os aspectos sociais e o contexto escolar.

Partindo da trajetória histórica, observamos que nos tempos medievais a ginástica e a Educação Física não eram praticadas nas universidades ou nas escolas, uma vez que as atividades físicas eram valiosas apenas para os guerreiros. Já, durante o Renascimento, a Educação Física ganha importância para fins sociais, de educação e de saúde. A introdução de práticas corporais no currículo escolar começou em escolas europeias de ginástica - escola alemã, escola Nórdica/Sueca, escola Inglesa e escola Francesa surgidas no século XVIII (RAMÍREZ, 2009).

Recortando o nosso contexto, Pereira e Moulin (2006) dividem a Educação Física brasileira em fases: Educação Física higienista, militarista, pedagoga, competitiva e Educação Física popular. A higienista compreende, mais propriamente, o período até 1930, com foco na saúde, assepsia social e saneamento. No âmbito da disciplina escolar buscava uma sociedade livre de doenças. A militarista, no período de 1930 a 1945, visava formar indivíduos obedientes e adestrados com objetivo de aperfeiçoar a raça. Nesse intervalo de tempo foram criados centros de cultura física, ginástica olímpica, artes marciais para adestramento, principalmente, da população masculina para batalhas.

Introduzida no Brasil por instrutores militares, as aulas de Educação Física tinham por objetivo qualificar o rendimento e melhorar a aptidão física dos indivíduos. Hoje, a Educação Física está inserida na área de linguagem juntamente com a língua portuguesa, arte e língua inglesa. Ela tem por finalidade possibilitar aos/às estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na educação infantil (BRASIL, 2018).

A Educação Física pedagoga, desenvolvida no Brasil no período de 1945 a 1964, apresentava por finalidade a integração da disciplina educativa, a ginástica, a dança e o desporto para ensinar regras de convívio democrático e culto às riquezas nacionais. A Educação Física competitiva desenvolveu-se a partir de 1964, durante o período militar, em que o treinamento de alto nível era privilegiado. Nessa análise, a Educação Física popular,

após a Segunda Guerra Mundial, assumiu a função de produzir solidariedade, organização e mobilização dos/as trabalhadores/as em prol de uma sociedade democrática. Esse preâmbulo permite visualizar que a Educação Física alargou seu espaço, assumiu uma perspectiva multidisciplinar e política.

Daolio (1997), em sua tese de doutorado, trabalhou os autores e atores da Educação Física brasileira na década de 1980 e analisou as principais influências na perspectiva de estudos da antropologia social, como demonstra o esquema em demonstração no Quadro 3 e que se apresentam relevantes para a formação de uma cosmovisão do mundo da Educação Física no âmbito brasileiro:

Quadro 3. Principais influências na perspectiva de estudos da antropologia social realizada por Daolio.

Victor Matsudo	<ul style="list-style-type: none"> • Nascido em 1949, Médico, pensava nos benefícios da Educação Física para manutenção da saúde e prevenção contra doenças da população. • Devido sua formação, aborda fenômenos médicos e biológicos da atividade física humana, em nível de atividade, exercício ou esporte.
João Paulo Medina	<ul style="list-style-type: none"> • Nascido em 1948, Graduado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) em 1970. • abordagem crítico-humanista, buscando a recuperação de valores humanos.
Vitor Marinho de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> • Nascido em 1943, ingressou no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro 1967. • Livro "O que é Educação Física"; Mestrado e Doutorado com dissertação e tese na em Educação Física humanística e brasileira; organizou o livro "Fundamentos pedagógicos: Educação Física".
Lino Castellani Filho	<ul style="list-style-type: none"> • Naceu em 1951, graduado em Educação Física pela USP em 1974. • Componente do grupo de Pesquisa sobre Educação Física denominado Coletivo de autores, ação Física. Livro "Metodologia do ensino de Educação Física".
Celi Taffarel	<ul style="list-style-type: none"> • Nascida em 1951, licenciada em Educação Física em 1976. • Defende a possibilidade de existência de várias tendências na Educação Física e acha que isso já está se delineando atualmente como fruto dos debates travados na década de 80.
Go Tani	<ul style="list-style-type: none"> • Nascido em 1951, graduação em Educação Física pela USP em 1973. • Livro "Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista", lançado em 1988, juntamente com outros autores.
João Freire	<ul style="list-style-type: none"> • Nascido em 1948, Graduado em Educação Física em 1973. • Procura fazer uma mediação entre o conhecimento acadêmico e a prática dos professores, contribuindo para a melhoria das aulas de Educação Física .

Fonte: Daolio, 1997.

Observamos que a maioria dos/das estudiosos/as, construtores/as da história da Educação Física brasileira, graduou-se na década de 70, época em que houve aumento de discursos científicos a respeito da disciplina. Daolio (1997) relata que anteriormente a esse período, o respaldo teórico era apenas das ciências biológicas e a Educação Física era considerada prática escolar com o intuito de iniciar os/as alunos/as nos aprendizados

esportivos e desenvolver a aptidão física. Com o aumento dos debates científicos os/as profissionais da área começaram a se qualificar. Surgiram os cursos de pós-graduação, houve aumento de publicações, tanto quantitativo quanto qualitativamente, e, dessa forma, os/as profissionais da Educação Física conquistaram espaço no mundo científico e fortaleceram novas perspectivas para a disciplina e para a saúde humana com debates a partir do interior da escola e do autoconhecimento potencializado pelas aulas e atividades desenvolvidas no âmbito do currículo escolar.

Daolio (1997), ao discorrer sobre as diferenças dos conteúdos publicados antes e depois dos cursos de pós-graduação, apresenta este debate. Anteriormente as publicações eram escassas e referiam-se a modalidades esportivas de forma técnico-tática, fisiologia esportiva e manuais de preparação física. Após esse período incipiente da Educação Física e das preocupações específicas do governo militar brasileiro de 1964 para com a disciplina, houve aumento, de forma quantitativa e qualitativa, das pesquisas e das práticas e os/as estudiosos/as começaram a refletir a Educação Física para além da atividade técnicas e biológicas. Conduziram o debate e ampliaram as compreensões para aspectos psicológicos e sociais. Devido à carência de referencial teórico, a Educação Física se apropriou, nesses períodos, de uma visão interdisciplinar abordando conhecimentos de disciplinas como psicologia, biologia, história, sociologia e pedagogia.

Grandes contribuições surgiram na década de 80, devido a gama de pensadores/as na área e diferentes linhas de estudo geraram discussões calorosas e divergentes. Os/As principais responsáveis por essas contribuições estão descritos no quadro 1, juntamente com algumas de suas principais contribuições, como apresentamos anteriormente.

2.1 Histórico da Educação Física no cenário mundial: influências para a sociedade brasileira

A prática de atividade física nasceu concomitante com o surgimento do ser humano sobre a terra e, especificamente, diante da necessidade de lutar, de caçar, de fugir e de conquistar. Essas demandas acarretaram uma busca incessante por aperfeiçoar técnicas e as formas de execução das tarefas cotidianas. Dessa forma, os povos de diferentes épocas, mesmo sem perceber, praticavam uma Educação Física natural e utilitária, executando movimentos como nadar, correr, trepar, empurrar, puxar e arremessar (BAGNARA *et.al.* 2010). Bagnara e colaboradores também explicam que os exercícios físicos são provenientes

de quatro grandes causas humanas: luta pela existência, ritos e cultos, preparação guerreira e jogos e práticas atléticas.

Há referências a diversas áreas geográficas como Índia, China, Mesopotâmia, Egito, Pérsia, Babilônia, Grécia e Roma, em que grupos, tribos africanas, civilizações maia e asteca, entre outros povos, praticavam diversas formas de atividades físicas para fins educacionais, religiosos e recreativos (RAMÍREZ, 2009).

O homem primitivo deslocava-se de um lugar para outro a procura de alimentos, marchando, subindo em árvores, escalando penhascos, nadando, saltando e lançando as suas diferentes armas de arremesso. Assim o homem executa os seus movimentos corporais mais básicos e naturais desde que se colocou de pé. Pela repetição contínua desses exercícios, na luta pela sobrevivência, aperfeiçoava as funções, educando-as gradativa e inconscientemente (BAGNARA et.al. 2010, p.1).

A Educação Física, segundo Bagnara *et al.* (2010) desenvolveu-se e adaptou-se às diferentes culturas em cada tempo, sociedade e espaço. Na China era voltada para a guerra, para desígnios higiênicos e tratamentos terapêuticos. No Japão, o desenvolvimento inicial da Educação Física estava voltado para aspectos higiênicos, médicos, filosóficos, morais, religiosos e formação de homens de luta, a exemplo dos samurais, guerreiros feudais na sociedade japonesa. Outro início interessante deu-se no Egito através de hieróglifos e pinturas rupestres nas tumbas. Observam-se exercícios dotados de equilíbrio, força, resistência e flexibilidade. Na Índia, o foco fisiológico e as necessidades militares fizeram com que a Educação Física fosse vista como doutrina, o que deu origem à prática meditativa *yoga* e outros exercícios de ginástica que enfatizavam técnicas de respiração e massoterapia.

Segundo Bagnara *et al.* (2010, p. 1), “Buda atribuíu aos exercícios o caminho da energia física, pureza dos sentimentos, bondade e conhecimento das ciências para a suprema felicidade do Nirvana, (no budismo, estado de ausência total de sofrimento)”. Ao analisarmos o período histórico da Idade Média, compreendemos que as práticas corporais sofreram grande influência do Cristianismo (BAGNARA *et.al.* 2010). Os mesmos autores complementam que o culto ao corpo era considerado pecado e por isso houve o abandono e o descuido com a Educação Física. Por outro lado, floresceu a arte gótica, surgiram as primeiras universidades com personalidades intelectuais como Tomás de Aquino, padre da igreja cristã e, depois, santificado, que lecionou nas academias da época, nas quais imperavam fortes influências de Platão, de Aristóteles, de Santo Agostinho e de Alberto Magno.

No Renascimento, a cultura física, as artes, a música, a ciência e a literatura ganharam força. A admiração, a beleza e cultura ao corpo, que antes eram proibidas, renascem com

artistas como Leonardo da Vinci. Nesse período se desenvolve a anatomia a partir de estátuas e dissecação de cadáveres o que ocasionou grande avanço para a Educação Física e para o campo da medicina. Outro fator relevante foi a fundação da escola *La Casa Giocosa*, em 1423, na qual os exercícios físicos compunham o conteúdo programático (BAGNARA *et.al.* 2010).

O Iluminismo, movimento que marca a virada racional e cientificista a partir de fins do século XVII, aparece intensamente na Inglaterra contra o abuso do poder absolutista. No campo da Educação Física, Jean-Jacques Rousseau propôs a necessidade de um movimento em prol, a Educação Física para a educação infantil. Pestalozzi, precursor da escola primária, defendia a execução correta dos exercícios (BAGNARA *et.al.* 2010). Já na idade contemporânea, surge a ginástica localizada, difundida por quatro grandes escolas, a alemã, a nórdica/Sueca, a francesa e a inglesa (PEREIRA& MOULIN, 2006; BAGNARA *et.al.* 2010).

O movimento ginástico europeu teve origem em apresentações de caráter popular que aconteciam em ruas, festas e feiras com movimentos baseados em atividades circenses. Segundo Dodô e Reis (2014) a maioria dos artistas eram estrangeiros e errantes, viviam no limite da marginalidade e ao mesmo tempo fascinavam a população com sua arte. O Estado, com o objetivo de moralizar os indivíduos/artistas e a sociedade, corrobora para o surgimento do movimento ginástico europeu embasado pelas ciências biológicas e influenciado pela revolução industrial, difundia o higienismo, os princípios da utilidade de gestos e da economia de energia. (SOARES, 1996). Os métodos ginásticos invadiram toda a Europa trazendo melhorias físicas e étnico-raciais às nações, como indicam as escolas que passamos a explicar.

Na **Escola Alemã**, seus idealizadores se apoiaram nas ciências biológicas e tinham objetivo de condicionar homens para a guerra, para que ficassem fortes, robustos e saudáveis (SOARES, 1996). A escola teve como destaque Jhann Cristoph Friederick Guts Muths (1759-1839) considerado o pai da ginástica pedagógica. Ele afirmava e apoiava a ideia de que a ginástica deveria ser organizada pelo Estado e ministrada diariamente. Destacam-se também Friederick Ludwig Jahn (1788-1849), que criou a ginástica, e Turnknst que inventou a barra fixa, as barras paralelas e o cavalo, aparelhos que, mais tarde, originaram a ginástica olímpica (DODÔ& REIS, 2014).

Na Ginástica Alemã, são detalhadamente descritos seus aparelhos e exercícios, os quais são divididos em 17 grupos: andar, correr, saltar, saltar sobre o cavalo, exercícios de equilíbrio, exercícios na barra fixa, exercícios na paralela,

tregar/escalar, arremessar/lançar, puxar, empurrar, levantar, transportar, esticar, lutar, saltar arco e pular corda (QUITZAU, 2014, p. 508).

Na **Escola Nórdica/Sueca** destaca-se Nachteggall (1777-1847) que fundou seu próprio instituto de ginástica e assim como um apenas para a formação de professores de Educação Física, em 1808. Outro nome importante é o de Pehr Henrick Ling (1766-1839) que levou a ginástica para a Suécia com finalidade de erradicar os vícios da sociedade, em especial o alcoolismo. Nesse sentido, a Educação Física possuía caráter, principalmente, pedagógico e social. Para ele a ginástica era dividida em quatro partes: *pedagógica*, voltada para a saúde e, desse modo, como possibilidade de evitar vícios e doenças; a *militar* que trabalhava o tiro e a esgrima; a *médica* que se ocupava em evitar doenças e, por fim, a *estética*. Esta última compunha uma das partes da Educação Física e a ela era atribuída a graça do corpo. Ling criou exercícios livres, sem aparelho e de fácil execução dentro dos princípios das ciências biológicas (DODÔ&REIS, 2014).

A **Escola Francesa** foi inspirada pelo espanhol Francisco Amoros Y Ondeño (1770-1848) e seus exercícios que possuíam fundamentos científicos, baseados nas áreas da Ciência Civil, Industrial, Militar e Médica. Na Educação Física francesa se destacou George Dêmy (1850-1917) na organização de congressos e cursos. Ele era partidário da ginástica lenta, gradual, progressiva, pedagógica, interessante e motivadora. A Dêmy atribui-se a organização do manual do exército. Nessa escola também surgiu o método natural que repudiava exercícios analíticos, artificiais ou formais; e, consistia em correr, trepar, nadar, saltar, empurrar, puxar, entre outros movimentos. Esse método era defendido por Georges Hébert (1875-1957) que desejava aumentar as resistências orgânicas, realçar as aptidões para execução de exercícios naturais e utilitários (DODÔ&REIS, 2014).

E, por último, a **Escola Inglesa** baseada em jogos e esportes defendida, especialmente, por Thomas Arnold (1795-1842) que recriou os jogos olímpicos. Destaca-se, também, Phoktior H. Clis com foco no treinamento militar.

Essas quatro grandes escolas foram as responsáveis por difundir a Educação Física pelo mundo, o que contribuiu para que ela fosse mais estudada e reconhecida, conquistando seu espaço nas escolas e na vida das pessoas.

2.2 Introdução da Educação Física no Brasil: influências europeias

Os primeiros relatos da Educação Física no Brasil datam da época do Brasil Colônia. Os indígenas, povos nativos, contribuíram com suas tradições compostas de movimentos rústicos e naturais como correr, caçar, usar arco-e-flecha e dançar. Os negros, povos trazidos da África, contribuíram com a capoeira, que era inspirada em brigas de animais e nas raízes culturais africanas, ao utilizar a capoeira como defesa contra capitães do mato que os perseguiram ao fugirem para os quilombos desde as fazendas onde estavam escravizados (COHN, 2001).

Dois anos após a chegada da família real ao Brasil foi criada a Escola Militar pela Carta Régia de 4 de dezembro de 1810, denominada de Academia Real Militar. Em 1860 foi introduzida a ginástica alemã através de Pedro Guilhermino Meyer, professor alemão que exercia a função de contramestre de ginástica na escola Militar. O estabelecimento mais antigo, especializado em Educação Física, é a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, criada em 1907 com raízes Francesas. Em 1922 foi criado o Centro Militar de Educação Física que possuía o objetivo de dirigir, coordenar e difundir um novo método de Educação Física. Entretanto, começou a funcionar de fato, anos mais tarde por meio do curso provisório de Educação Física que formou os primeiros profissionais civis (CASTELLANI FILHO, 1988).

Em geral, a origem da Educação Física no Brasil vincula-se estreitamente com as instituições militares e a classe média que compreendiam ser fundamental formar indivíduos fortes e saudáveis para defender a pátria, o progresso e a ordem, especialmente com o advento do ideário positivista e sua influência sobre a sociedade brasileira (CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 2004). O Positivismo é uma corrente filosófica proposta pelo francês Auguste Comte (1798-1857) que defende uma educação baseada na ciência em que os conhecimentos são fundamentados em fatos observáveis. O Positivismo busca um conhecimento objetivo a fim de proporcionar tanto a provisão das necessidades humanas, quanto a equivalência entre a ciência e o progresso (ARAÚJO & FURTADO, 2016).

O Positivismo foi implantado na Educação Física pelos militares com certa facilidade, uma vez que estavam familiarizados com a filosofia de Auguste Comte desde a Proclamação da República, situação que contribuiu para a elaboração da Constituição de 1891, base para reformas educacionais daquele período (ARAÚJO & FURTADO, 2016). “No contexto educacional, mais especificamente no campo da Educação Física, é clara a tendência positivista

desde sua inserção nas escolas por meio dos Métodos Ginásticos oriundos da Europa, visando promover a disciplinarização e o adestramento” (ARAÚJO & FURTADO, 2016, p 77).

No século XIX muitos médicos buscavam hábitos de saúde e higiene para a população e percebeu que através da Educação Física poderia obter um corpo saudável e menos suscetível a doenças. Entretanto, houve a resistência da elite imperial, pois associava as atividades físicas a esforços físicos e trabalho escravo, o que dificultou que a disciplina se tornasse obrigatória nas escolas (CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 2004).

No Brasil império de 1851, com a Reforma Couto Ferraz, a Educação Física se tornou obrigatória em escolas do município da Corte e, posteriormente, em 1883, Barbosa, através da reforma do ensino primário, introduziu a ginástica nas escolas primárias (CARVALHO, 2007). A reforma Leôncio de Carvalho, por meio do decreto nº 7.247 de abril de 1879, faz com que a ginástica seja incluída nas escolas e promove a equiparação dos/das professores/as de ginástica aos das outras disciplinas. O ensino da ginástica era baseado em métodos europeus, os quais se afirmavam em princípios biológicos, na época denominado Movimento Ginástico Europeu (BRASIL, 1879; 1997; NUNES; COUTO, 2006).

No Brasil República, mais especificamente em 1937, houve a primeira referência explícita à Educação Física em uma Constituição Federal que a incluiu no currículo escolar como prática educativa obrigatória, porém, não era considerada como disciplina curricular. Em 1961 com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 4.024/1961) -, foi determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino médio e fundamental, nas denominações atualmente em uso (BRASIL, 1961; 1997; MALDONADO; BOCCHINI, 2014) ou, como se denominava à época: primário, ginásio e colegial.

A partir desse momento, o esporte começou a ocupar mais espaço nas aulas de Educação Física e o método desportivo foi generalizado¹ numa tentativa de incorporar e adequar o esporte aos objetivos e práticas pedagógicas, em contraposição ao método de ginástica tradicional, aqui compreendida como ginástica baseada nas quatro escolas europeias e sob influência militar. Em 1964, a educação sofreu influências da pedagogia tecnicista, caracterizada pela difusão dos cursos técnicos profissionalizantes nos quais o importante era formar mão-de-obra. O caráter instrumental da Educação Física foi reforçado em 1968 com

¹ O Método Desportivo Generalizado buscava inserir na ginástica tradicional, conteúdo esportivo iniciando os alunos em diferentes esportes e colaborando para o desenvolvimento do gosto pelo esforço e performance, além de provar as necessidades de higiene. Nesse contexto, o jogo esportivo foi percebido como meio para os alunos se conhecerem melhor e descobrirem suas aptidões, gostos e aprender a trabalhar em equipe e de forma cooperativa (DARIDO, 2005).

lei nº 5.540 (Reforma do Ensino Superior) e, em 1971 com a LDBEN nº 5.692/1971 (Reforma de Primeiro e Segundo Grau), que considerava a Educação Física como atividade prática voltada para o desempenho técnico e físico do aluno (BRASIL, 1997).

Na década de 1970, a Educação Física assumiu funções importantes como a manutenção da ordem e do progresso e reforçou o vínculo entre o esporte e o nacionalismo, o que ficou evidenciado na Copa do Mundo de Futebol de 1970 (BRASIL, 1997). A partir desse momento foram criados os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física. Professores doutores retornam ao Brasil, aumentam as publicações de livros e revistas e o número de congressos e outros eventos de natureza acadêmica e científica foram ampliados. Também nesse período acontecem mudanças significativas no que diz respeito à natureza da área, seus objetivos, conteúdos e no campo pedagógico de ensino e aprendizagem, conforme Amaral (2020).

No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (BRASIL, 1997, p. 21).

Atualmente, a Educação Física resulta da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas, antropológicas e concepções filosóficas, interdisciplinaridade que amplia o campo de ação e reflexão, aproximando-a das ciências humanas. Apesar dos enfoques científicos diferenciados, a Educação Física possui em comum com as Ciências Humanas a busca por práticas e concepções que se articulem às múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1997). Neste sentido, compreendemos que a Educação Física e as Ciências Humanas têm operado pedagogicamente na direção da educação e desenvolvimento do humano integral.

Nos primeiros momentos da inserção da Educação Física nas políticas públicas brasileiras, se destaca a finalidade de formar homens fortes e ágeis para atender a demanda da sociedade da época. Posteriormente, a ginástica se insere como componente curricular com a finalidade higienizar, disciplinar e corrigir os corpos e prepará-los para a vida urbana moldando-os para a indústria e o trabalho. Em sua trajetória, o esporte, como a grande vedete da Educação Física em um período recente, se difundiu e começou a gerar lucros. Com isso a Educação Física começou a ensinar o esporte, o que aumentou seu reconhecimento. Tal fato,

evidenciou a formação dos professores e das professoras e melhorou a organização do ensino nas escolas, fortalecendo a pedagogia técnica na década de 1970. Após esse período, a Educação Física adquiriu uma identidade voltada para recreação, formação integral do/a aluno/a e, também, trabalhando assuntos como noções de saúde e socialização, com perspectiva interdisciplinar (XAVIER *et al.*, 2009).

2.3 A Educação Física na cultura escolar: entre a competição e a cooperação

A educação brasileira está pautada em diferentes orientações legais e teóricas. A primeira LDBEN, Lei 4.024 publicada em 1961 no governo de João Goulart, criou o Conselho Federal de Educação, dividiu o ensino em primário, obrigatório para crianças a partir dos 7 anos de idade e duração mínima de 4 séries de periodicidade anual, com um ano de admissão. O ensino secundário, por sua vez, dividido em ginásio, com duração de 4 anos e colegial com constância de 3 anos, acrescidos de cursos secundários de formação profissional.

Posteriormente, a LDBEN foi reformulada pela Lei 5.692 de 1971, já no período militar com o governo do General Médici. Nesta legislação, ocorre a unificação do ensino primário com o ginásio, denominando-se, a partir de então, primeiro grau, com duração de 8 anos, atendendo as crianças de 7 a 14 anos. O colegial da lei anterior, transforma-se em segundo grau com duração de 3 ou 4 anos, quando agregado de formação profissional. Acentua-se, nessa lei, a formação de profissionais para trabalhar na indústria, comércio, serviços e agricultura (BRASIL, 1971).

Em dezembro de 1996, a última LDBEN altera as disposições anteriores. Sancionada como Lei nº 9.394 apresenta, dentre as principais alterações, a reorganização do ensino. Distribui o ensino em dois níveis: a educação básica e a educação superior. A primeira subdividida em educação infantil, ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Em relação à educação básica, a primeira etapa é a educação infantil marcada pelo início do processo educacional, etapa em que a criança entra na creche (0 a 3 anos e 11 meses) ou na pré-escola (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses) e vivência as primeiras rupturas com vínculos afetivos familiares. Nesse âmbito, a escola assume o papel de educar e cuidar, articula propostas pedagógicas com a finalidade de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. Temas como corpo, gestos e movimentos, relacionados à disciplina de Educação Física, são trabalhados desde a educação infantil. Os objetivos de aprendizagem estão organizados em três grupos por faixa

etária², o que facilita a aplicação de práticas pedagógicas que, por sua vez, são trabalhadas de maneira flexível e consideram as diferenças no ritmo de aprendizagem (BRASIL, 1996; 2018).

A segunda etapa é o ensino fundamental com duração de nove anos e atende estudantes de 6 a 14 anos. Essa é uma fase de muitas transformações relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, uma vez que os/as alunos/as passam de crianças à adolescentes³. As orientações da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental, assinalam a necessidade de articulação dos conhecimentos e experiências vivenciadas na educação infantil e buscam a valorização de situações lúdicas de aprendizagem.

Em relação a carga horária anual para o ensino fundamental, um mínimo de 800 horas e 200 dias letivos foi previsto pela LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2017). Em relação ao ensino médio, a carga horária deve ser ampliada de forma progressiva, podendo atingir 1.400 horas. Atualmente, no Estado de Mato Grosso, as escolas com ensino regular, ofertam 1.000 horas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) não há determinação de carga horária para as disciplinas escolares, dessa forma cabe as instituições inserir essas informações no regimento escolar. Na maioria das escolas a carga horária da Disciplina de Educação Física é de duas (02) horas-aula semanais.

Em relação ao ensino médio, a BNCC traz a disciplina de Educação Física incluída na área de linguagens e entre as competências da Área de Conhecimento das Linguagens estão:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 491).

O mesmo documento relata que

A Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação. (BRASIL, 2018, p. 483).

²Segundo a BNCC os três grupos que constituem, por faixa etária, a etapa da educação infantil, são os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) na Creche, e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) na Pré-Escola.

³A Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º considera criança como a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

A disciplina de Educação Física faz parte do currículo escolar há mais de 100 anos e sofre influências médicas e militares, com ensino baseado, principalmente, na ginástica e no esporte (MALDONADO & BOCCHINI, 2014). O primeiro curso de Educação Física no Brasil foi criado de forma provisória pelo exército em 1910, com duração de 5 meses e dele participaram militares e professores ex-atletas e médicos. Já os primeiros cursos civis foram criados em 1934, em São Paulo, e em 1939, no Rio de Janeiro. Este último outorgava diferentes títulos: licenciatura - 2 anos, normalista em Educação Física - 1 ano; técnico desportivo - 1 ano; treinador e massagista desportivo - 1 ano e médico especializado em Educação Física e desporto - 1 ano (SILVA & SOUZA, 2010).

Os jogos foram introduzidos na disciplina de Educação Física pelos militares. Nesse contexto, as aulas tinham como objetivos o rendimento, a melhora da aptidão física e a detecção de talentos para, posteriormente, representar o país em competições internacionais (BARROSO & DARIDO, 2006). Somente a partir da década de 1980 surgiram novas propostas pedagógicas de cunho desenvolvimentista, construtiva, crítico-superadora e cultural e teve início a discussão dessas aulas exclusivamente esportivas. Buscava-se, nesse momento, novas teorias para formação dos/das alunos/as visando não privilegiar apenas habilidades motoras em modalidades esportivas, pondera Amaral (2020).

No quadro 4 são apresentados os principais marcos históricos à guisa de síntese, da educação e da Educação Física no mundo ocidental e, especialmente, no Brasil.

Quadro 4. Principais marcos históricos em relação a educação e Educação Física.

Período	Marcos históricos
1423 – Itália	Escola “La Giocosa de Mantova” - Introduziu a Educação Física no mesmo nível de disciplinas intelectuais (BAGNARA <i>et al.</i> 2010).
Século XVII – Período Iluminismo	Rousseau expôs a importância da Educação Física na educação infantil e Pestalozzi foi precursor da escola primária e defendia a execução correta dos exercícios.
Idade Contemporânea	Surgimento da ginástica localizada e sua expansão pelo mundo por meio de quatro grandes escolas, a alemã, a nórdica, a francesa e a inglesa.
1851	No Brasil ocorre a Reforma Couto Ferraz que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas da corte.
1880	Reforma Leôncio de Carvalho estabelecida pelo decreto nº 7.247/1879, defendia a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Entretanto essa inclusão nos currículos não garantiu que a mesma fosse implementada na prática devido à falta de recursos humanos capacitados.

1883	Reforma do Ensino Primário em que Rui Barbosa introduziu a ginástica no ensino primário.
Início do século XX	A Educação Física foi incluída nos currículos da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo.
1929	III Conferência Nacional de Educação onde foram discutidos os métodos, as práticas e problemas relacionados ao ensino de Educação Física.
Anos 30	1937 – Elaboração da Constituição em que a prática educativa foi incluída no currículo, mas, não como disciplina curricular. Citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia. Ainda nos anos 30, o processo de industrialização e urbanização, assim como o estabelecimento do Estado Novo, fez com que a Educação Física ganhasse novas atribuições, a saber: fortalecer o trabalhador, melhorar a capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação para beneficiar a coletividade.
1946	Foi fundada a Federação Brasileira de Professores de Educação Física.
1961	Final do Estado Novo e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que decretou obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. O método Desportivo Generalizado contribuiu para o esporte ganhar cada vez mais espaço.
1964	Tendência tecnicista da educação, visando a formação técnico-profissional.
1968	Lei nº 5.540, reforma do Ensino Superior e menciona a estimulação de atividades de Educação Física para este nível de educação.
1971	Lei n. 5.692 reforça a Lei 5.540/1968 no aspecto do caráter instrumental da Educação Física, considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno.
Década 70	A Educação Física foi empregada na manutenção da ordem e progresso. Os militares visavam formar um exército jovem, forte e saudável. Também estreitavam os laços entre esporte e o nacionalismo. Na época houve a campanha da seleção brasileira de futebol para a copa do mundo de 1970.
1971	O Decreto nº. 69.450 manteve a ênfase na aptidão física e considerou a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”.
Década 80	O Brasil não se transformou em uma nação olímpica e o esporte praticado pela elite não influenciou pessoas a praticar a atividade. Com isso, mudanças na política educacional foram introduzidas na área de Educação Física que passou ser ensinada desde a educação infantil com enfoque no desenvolvimento psicomotor, tirando o foco do esporte de alto rendimento. Professores/as que estavam cursando doutorado fora do Brasil retornaram. Houve aumento de cursos, publicações, congressos e criação de cursos de pós-graduação em Educação Física, o que acarretou a produção de novas propostas pedagógicas.

1984	Foi apresentado o primeiro Projeto de Lei com a proposta de regulamentar a profissão de educador físico.
1996	A Lei 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, integrando a Educação Física como componente curricular da educação básica.
1998	São criados, pela Lei 9.696/1998, o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física e a profissão é regulamentada.
1999	É Criada a Comissão de Ética Profissional para elaboração do código Ética da profissão de professor de Educação Física.
2000	Decisão plenária do CONFEF homologa a resolução 025 que Institui o Código de Ética Profissional em Educação Física.
2001	Lei n. 10.328/2001 torna a Educação Física obrigatória para o componente curricular da educação básica (educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).
2017	PORTARIA nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 que homologa o parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Organização: a autora a partir da síntese do pensamento dos/das diversos/as autores/as citados no texto.

O quadro apresenta os principais marcos que contribuíram para a evolução da Educação Física desde 1423 quando ela foi reconhecida como disciplina intelectual por Vittorino da Feltre (1378-1466), fundador da escola *La Casa Giocosa*, bem como, a evolução da ginástica, das legislações e da portaria que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

2.4 A Educação Física na atual Base Nacional Comum Curricular: uma análise pedagógico-educacional

A Base Nacional Comum Curricular é um documento multidisciplinar, completo e contemporâneo ao contemplar todas as áreas do currículo da educação básica, elaborado por especialistas de diversas áreas de atuação. Objetiva gerar uma base comum para toda a educação básica brasileira visando suprir as demandas, extinguir as desigualdades nesse nível de ensino e preparar os/as estudantes para o futuro. Nesse documento, cada componente curricular é trabalhado em tópicos específicos. Esta dissertação enfatiza a disciplina de Educação Física (BRASIL, 2018).

A BNCC traz algumas temáticas para serem trabalhadas com os educandos, e além de organizar as informações em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio também discrimina por série. E observa-se que as unidades temáticas relacionadas à Educação Física

são trabalhadas no currículo da educação básica desde os primeiros anos da educação infantil. Como é o caso do campo de experiências que trabalha os conteúdos “corpo, gestos e movimentos” com diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, adaptando-os a idade dos alunos. (BRASIL, 2017a e 2018).

No ensino fundamental, a BNCC assinala a necessidade de articular seu trabalho pedagógico com as experiências vivenciadas na educação infantil e, para tal, são introduzidos os objetivos de aprendizagem que contemplam unidades temáticas como brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. No ensino médio os/as estudantes são desafiados a refletir sobre as práticas desenvolvidas no ensino fundamental, aprofundando os conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de um estilo de vida ativo e componente dos movimentos relacionados à manutenção da saúde. A Educação Física corrobora para que os/as estudantes possam analisar e transformar práticas corporais tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos (BRASIL, 2018). A Educação Física assume um compromisso para formação estética, sensível e ética e aliada aos demais componentes curriculares, também se compromete com a leitura, produção e vivências das práticas corporais (BRASIL, 2018).

A ética é um dos temas transversais proposto pelos PCNs (BRASIL, 1998) que podem e devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares, pois é um assunto debatido e ao mesmo tempo fundamental nas relações pessoais da sociedade (FARIAS, *et al.* 2006) e para dignificação dos indivíduos. Trabalhar o jogo nas aulas de Educação Física, dosando aspectos competitivos e cooperativos corretamente, corrobora para construção do caráter ético dos/as alunos/as, uma vez que as regras, o trabalho em equipe, colaboração dos indivíduos para atingir um objetivo e a convivência social são aspectos éticos que devem estar presente no convívio social.

ABNCC também trouxe à tona discussões em que inconsistências no campo político e pedagógico são evidenciadas no componente de Educação Física (NEIRA, 2018). Segundo Neira (2018), “Os resultados evidenciam a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Em termos epistemológicos, o documento oficial se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente” (NEIRA, 2018, p. 215). Relata ainda uma incompatibilidade entre o que o documento anuncia e o que efetivamente propõe em relação ao distanciamento dos conhecimentos disponíveis sobre a produção curricular da Educação

Física, uma vez que a BNCC apresenta princípios, taxonomias e tipologias do século XX, mostrando a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal. Segundo o autor “[...] a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes” (NEIRA, 2018, p. 222).

Se há conquistas reflexivo-teóricas em termos curriculares nas últimas décadas, contudo, a dificuldade de desenvolver a teoria nas aulas práticas segue. Para tentar entender o cenário atual é necessário conhecer o passado, a trajetória histórica e os aspectos legais da Educação Física no contexto escolar, como se desenvolveu no cenário mundial, de que forma foi introduzida no Brasil e o seu percurso no contexto escolar.

Em outros tempos, introduzida por instrutores militares, as aulas de Educação Física tinham por objetivo qualificar o rendimento e melhorar a aptidão física dos indivíduos; hoje, a Educação Física está inserida na área de linguagem juntamente com a língua portuguesa, arte e língua inglesa e assume, deste modo, outra perspectiva teórica e outros objetivos, bem como, outras práticas. Ela tem por finalidade possibilitar aos/às estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na educação infantil (BRASIL, 2018).

2.5 Educação Física como disciplina didático-pedagógica

A Educação Física abrange atividades pedagógicas que têm como tema a cultura corporal do movimento. Em suas intencionalidades busca desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de analisar e agir criticamente (BRACHT, 1992). A Educação Física enquanto disciplina curricular tem origem no Brasil no século XIX. Desenvolve-se estreitamente vinculada às instituições militares e à classe média, pois, naquele contexto histórico era fundamental formar indivíduos fortes e saudáveis para defender a pátria e o progresso da nação (SOARES, 2004). Em sua inserção no contexto escolar, a Educação Física enfrentou resistências, pois, em nossa tradição ocidental, o corpo está associado ao trabalho escravo e ao esforço físico, ou seja, a algo não muito nobre (BRASIL, 1997).

A Educação Física tem por objeto o corpo e seu movimento. Além dos aspectos fisiológicos e técnicos do corpo e seu movimento é preciso considerar o contexto sociocultural de sua construção pois, para compreendê-lo, considera-se necessário compreender os

conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos como cultura corporal (BRASIL, 1997). Daolio (2004) declara que a Educação Física, ao tratar da cultura do movimento, faz com que seja priorizada a dinâmica sociocultural na explicação das ações humanas.

No contexto da formação acadêmica da Educação Física e mesmo na prática escolar, a cultura corporal requer ser trabalhada de forma a celebrar a pluralidade, as diferenças, e, desse modo, promover a inclusão de grupos ditos minoritários como homossexuais, deficientes, negros, pessoas portadoras de doenças degenerativas HIV e outros grupos (OLIVEIRA, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem um olhar atento para o processo de ensino e aprendizagem das atividades de cultura corporal. Incluem-se nela os conhecimentos acerca dos jogos, lutas, esportes, ginásticas, danças, brincadeiras e outras atividades corporais incluindo as rítmico expressivas, suas respectivas regras, estratégias e habilidades envolvidas; o grau de independência para cuidar de si mesmo ou para organizar brincadeiras; a forma de se relacionar com os/as colegas, entre outros aspectos (BRASIL, 1997; 2018). Usualmente, a avaliação corporal nas aulas práticas de Educação Física resume-se a testes de força, de resistência e de flexibilidade, medindo usualmente a aptidão física do/a aluno/a. Os jogos praticados são trabalhados como cópia do esporte de competição em que apenas uma parcela é favorecida e acabam, por vezes, distanciando a interação social prevista nos PCNs e BNCC (BRASIL, 1997; 2017). Entretanto, é relevante considerar que além dos aspectos biofisiológicos, cada estudante é diferente, possui motivações e possibilidades singulares.

Reconhece-se que os jogos auxiliam no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, socioemocionais, na memória, na percepção e alguns contribuem no combate ao sedentarismo. Entretanto, em razão da reduzida carga horária da disciplina no currículo escolar, os/as estudantes manifestam, muitas vezes, falta de interesse e participação. Observam-se, igualmente, dificuldades docentes no desenvolvimento de projetos e planejamentos das aulas.

Oliveira (2004) menciona a possibilidade de trabalhar manipulações e releituras do esporte de forma que contemplem todos os grupos, inclusive os/as marginalizados/as. Segundo Oliveira (2004), a poderosa mídia em torno do esporte traz conhecimento, apresenta elementos históricos e corrobora essas adaptações dos jogos, de forma a torná-los mais inclusivos inserindo, desse modo, aqueles e aquelas que ficam à margem.

As atividades, como os jogos, possuem um valor educacional intrínseco, agindo de forma motivadora, uma vez que unem a vontade e o prazer durante a execução do movimento, podem deixar as aulas agradáveis e facilitar a aprendizagem por estar associada à diversão (SILVA & MORAES, 2011). Esses mesmos pensadores reportam ainda que, por meio do jogo, a vida social e as necessidades intelectuais e afetivas do indivíduo também são desenvolvidas, o que favorece não só o aprendizado, mas também habilidades e atitudes éticas e estéticas.

A dimensão pedagógica e a didática, assim como o conteúdo trabalhado pelos professores e pelas professoras de Educação Física requerem ser aprimorados para que haja maior inclusão, participação e desenvolvimento integral de todos/as os/as alunos/as e do/a aluno/a todo. Silva (2011) analisa como a cultura corporal é expressa na matriz dos cursos de licenciatura em Educação Física e percebe a necessidade de a formação de professores/as dever ser discutida e revista no ambiente acadêmico. Para isso, “[...] é necessário compreender o esporte como um componente da Educação Física e está não podendo se restringir a um único conteúdo a ponto de serem confundidos como a mesma coisa” (SILVA, 2011, p. 9). Nesse sentido, sabedores da importância da Educação Física à formação humana, é relevante investigar o jogo escolar a partir da cultura corporal do movimento e a dialética entre a cooperação e a competição em escolas públicas de educação básica.

3. O JOGO E A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO

A Educação Física é uma das disciplinas que, hoje, compõem o currículo escolar com o foco de desenvolver a competência física, a confiança dos/as alunos/as e sua capacidade de usá-las para executar uma série de atividades. O desempenho de habilidades físicas é um traço central e característico da disciplina e, como todas as outras áreas do currículo, está fundamentalmente preocupada com conhecimento, habilidades e compreensão. O/A professor/a de Educação Física trabalha com as manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento do ser humano, que em seu contexto histórico foram definidas como jogo, esporte, luta e ginástica (DAOLIO, 2004). O corpo é objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento o que permite à ciência fornecer conhecimentos técnicos, científicos e racionais e elementos para um controle mais eficiente sobre o corpo. Conhecer essas técnicas corporais é a base para desenvolver uma Educação Física escolar que opere sensível à cultura do movimento (BRACHT, 1999).

Nessa perspectiva, Kunz (2004) apresenta quatro concepções básicas da Educação Física que são adotadas nas escolas com diferentes hermenêuticas acerca do ser humano, do corpo e do movimento, da sociedade, do mundo, da cultura, da cultura do movimento, da educação e da saúde.

A primeira é a concepção do *biológico-funcional* a qual prioriza, essencialmente, nas aulas de Educação Física o exercício físico e o esporte com a função de promover o condicionamento físico dos/as alunos/as visando a saúde. O esporte é adotado com intuito de melhorar o sistema cardiopulmonar e não como atividade de lazer ou competição. Nesse caso o/a profissional trabalha de forma sistemática, metódica e pondera as diferenças de idade e sexo para atingir seus objetivos.

A segunda concepção é denominada *formativo-recreativa*. Nessa escola, a função é contribuir para formação da personalidade e das habilidades motoras dos/as alunos/as, possibilitando melhor adaptação às exigências sociais e organização em relação ao tempo livre. Os/As profissionais trabalham atividades coletivas de movimento e jogos, evitando a competição e priorizando o prazer e a espontaneidade discente.

A terceira concepção é denominada *técnico-esportiva*. Ela trabalha o esporte visando a descoberta e fomentando o talento esportivo através da introdução e da adaptação coletiva à cultura esportiva. O interesse dos/as profissionais, nessa concepção, é o esporte nos padrões de alto rendimento.

A quarta concepção, denominada *crítico-emancipatória*, tem como objetivo o desenvolvimento humano através da autonomia, competência social e competência objetiva. Nessa compreensão, a prática da instrumentalização específica da disciplina valoriza a condição física, o esporte, as atividades de lazer, a aprendizagem motora, a dança e outros movimentos.

Observa-se que em cada uma dessas concepções o conteúdo principal é a cultura do movimento que adquire forma de linguagem não verbal. Na linha de análise em curso, “O resgate dessa linguagem do movimento, que transcende o desenvolvimento da competência instrumental-objetiva, deverá trazer novos valores pedagógicos para a Educação Física e assim auxiliar na difícil tarefa de legitimá-la enquanto prática pedagógica que contribui na formação de uma cidadania (KUNZ, 2004, p. 108).

As primeiras inovações interdisciplinares envolvendo a Educação Física, aconteceram a partir da década de 1970. Os primeiros estudos sobre cultura corporal no campo da filosofia, antropologia, etnologia, sociologia, psicologia, linguística e teologia influenciaram o campo da Educação Física. As brincadeiras, os jogos e as diversas modalidades esportivas foram consideradas desafios educacionais para a cultura corporal dominada pelo esporte. (EICHBERG, 2009).

Conhecer a cultura corporal como sistematizadora da linguagem do corpo e mostrar que os gestos, a expressão do corpo e os jogos são eixos da cultura corporal presentes na Educação Física escolar. Pensadores da área da Educação Física expõem questões teórico-metodológicas sobre a disciplina tratada de forma pedagógica e discutem temas da cultura corporal como jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esporte entre outras expressões. Os pensadores ressaltam que a cultura corporal é considerada expressão corporal e linguagem social historicamente construída e sugerem que os temas da cultura corporal devem ser abordados a partir do contexto real da escola, da cidade ou da região (SOARES *et al.*, 1992).

3.1 Corpo e cultura corporal do movimento: a expressão corporal como linguagem

A atenção para a cultura corporal iniciou na década de 1970 quando sociólogos, historiadores, filósofos, antropólogos, estudiosos do esporte e da medicina começaram a expressar interesse pelo corpo (KAMPER & WULF, 1982). A cultura corporal manifestou-se, inicialmente, em exercícios geométricos como balé e jogos de bola na corte. Com o desenvolvimento da sociedade industrial esse cenário muda: os exercícios geométricos foram marginalizados, evidenciando a valsa dinâmica e o esporte. Contudo, constata-se que

preocupações com a cultura corporal surgiram na literatura de Educação Física na década de 1970, especialmente, com o incremento do número de publicações a partir do início da década de 1990 e prolongam-se aos dias atuais.

Neira (2018) relata alguns elementos constitutivos da cultura corporal e menciona a importância de compreender a gestualidade como uma das formas das quais os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas. Para Gramorelli (2016), o conceito de cultura corporal está pautado na produção humana corpórea que se transformou em um patrimônio cultural. “O termo cultura corporal, então, é o que representa o conhecimento da área de Educação Física que deve ser tematizado na escola, traduzido em jogo, esporte, ginástica, dança ou outras [atividades] que constituirão seu conteúdo” (GRAMORELLI, 2016, p.4).

Segundo Almeida (2018, p. 524-525), o conhecimento da cultura corporal envolve pelo menos duas dimensões de conhecimentos: os explicativos sobre as práticas corporais e os pedagógicos.

Os conhecimentos explicativos sobre as práticas corporais são aqueles que elucidam tal prática sócio-cultural, sob os mais diversos enfoques biológicos e sociais com base em diversas disciplinas científicas, como a sociologia, a fisiologia, a antropologia, entre outras. Já os conhecimentos pedagógicos das práticas corporais são aqueles que direcionam a compreensão de como o sujeito aprende a cultura corporal, este corpo de conhecimentos está relacionado às metodologias de ensino da Educação Física e à psicologia do desenvolvimento humano.

Observa-se que, na maior parte das aulas práticas de Educação Física, o conteúdo trabalhado com os/as alunos/as são jogos de competição, ou seja, não contemplam a amplitude da área da cultura corporal. Ehrenberg (2014) estudou a linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores/as da educação infantil e, dentre as suas conclusões, constatou que os/as professores/as não compreendem a Educação Física como uma área que possui a expressão corporal como linguagem. Para Ehrenberg (2014), o entendimento equivocado, pautado pelo forte histórico militar e esportivo da Educação Física, aparece como grande justificativa para o referido procedimento e as compreensões culturalmente instaladas.

A formação dos/as profissionais da Educação Física sempre teve limites. Os/As profissionais formados até os anos 1980 desenvolveram formação predominante na área biológica e não tiveram acesso a discussões socioculturais, como pondera Daolio (2004). Nas décadas finais do século XX, a Educação Física não tinha o caráter cultural. O esporte era de alto rendimento ou passa tempo, não lidava com os fenômenos políticos e culturais. Apesar das conquistas, ainda encontramos essas mesmas dificuldades em nossos dias.

Com as crescentes críticas dirigidas ao esporte de alto rendimento, surgiram especialistas preocupados em estudar uma Educação Física mais humanitária. Nessa concepção, Dieckert (1985) *apud* Souza Júnior *et al* (2011), busca o esporte para todos/as, amparado em uma nova antropologia discutida e criada que coloque como centro da questão, a cultura corporal própria do povo brasileiro.

Essa cultura própria do nosso povo foi definida pelo autor como: elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país - capoeira, jogos de diferentes regiões, danças brasileiras - elementos da "cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro" (DIECKERT, 1985 *apud* SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p.395).

Kunz (2004) complementa em relação às experiências dos/das alunos/as e às condições do meio de vivências e experiências que,

Para ensinar os esportes aos alunos deve-se observar, pelo menos: as experiências anteriores dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, a própria organização do ensino da escola (KUNZ, 2004, p. 18).

Oliveira (2004) escreve que as distintas expressões de cultura devem ser tratadas na escola como conteúdo importante, metodologicamente distribuído no tempo e adaptado às condições espaciais e materiais concretas de cada comunidade. Sob esta orientação, Maldonado e Bocchini (2014) trabalharam com modalidades esportivas como futebol, voleibol, handebol, basquete, beisebol, atletismo e tênis em escola pública e obtiveram resultados satisfatórios. As aulas foram ministradas de forma conceitual com pesquisas e debates e, posteriormente, na prática, modificando algumas regras para promover a interação e o trabalho em equipe, mas sem perder a essência da modalidade esportiva.

Essas atividades corporais desenvolvidas e estudadas por Maldonado e Bocchini, são conteúdo da cultura corporal e os seus estudos visam apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES *et al.*, 1992).

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (SOARES *et al.*, 1992, p. 41).

Os/As alunos/as atribuem sentido às atividades propostas pelo/a professor/a, cominam sentido social, enxergam como prazer, autoestima o ato de driblar, correr, passar e fintar. Porém, uma parte dos/as professores/as espera que essas atividades sejam executadas com perfeição e a equipe ganhadora será a mais hábil, mais forte e com mais técnica (SOARES *et al.*, 1992). Dessa forma, se torna interessante que a escola proponha um programa para a Educação Física que leve em consideração problemas sócio-políticos atuais e da região, para possibilitar ao/à aluno/a da escola pública entender a realidade social, interpretar e explicar de acordo com seus interesses. É relevante viabilizar a leitura da realidade e as mudanças sociais dentro do projeto político pedagógico para que contemple os problemas sócio-políticos da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, aborde os conteúdos condizentes com a disciplina de Educação Física a exemplo da expressão corporal como linguagem.

3.2 Cultura corporal nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na atual BNCC: possibilidades de pensar a condição humana

Entre os avanços mais notórios na área de Educação Física está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN em sua primeira versão publicada no governo de João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, através da Lei 4.024/1961, após mais de 13 anos da apresentação do primeiro projeto no parlamento brasileiro. Esta lei implementou como obrigatória, para os ensinos primário e secundário, a prática de Educação Física. Em 1971 a Lei nº 5.692 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 7º, torna obrigatória a inclusão no currículo escolar, de diversas disciplinas inclusive a Educação Física, com o seguinte texto: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado, quanto à primeira, o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971, s/p). A Lei nº 5.692 vigorou até a última versão publicada em 1996 (BRASIL, 1961; 1996; 2003).

Em 28 de novembro de 1968 houve um grande avanço no campo da Educação Física com a Reforma Universitária implementada pela Lei nº 5.540 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior em articulação com a escola média. Inclusive, a referida Lei, estipulou atividades de Educação Física para o ensino superior (BRASIL, 1968). Na década de 1970, a Educação Física assumiu funções importantes como manutenção da ordem e do progresso e reforçou o vínculo entre esporte e nacionalismo, o que ficou em evidência na Copa do Mundo de Futebol de 1970 (BRASIL, 1997).

Em 1997, com o decreto nº 69.450, a Educação Física foi considerada atividade que desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas psíquicas e sociais do/a educando/a, por meio de processos e técnicas. Entretanto, a ênfase continuou na aptidão física. Já na década de 1980, nota-se a necessidade de mudança e o enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do/a aluno/a e não mais de promover esporte de alto rendimento.

A Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, inclui a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica. A resolução nº 07/2010 (BRASIL, 2010), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu art. 5º, estabelece a Educação Física componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental e integra a proposta político pedagógica da escola. Ressalva a lei que a Educação Física será facultativa ao/à aluno/a apenas nos casos previstos no parágrafo 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, a saber:

- I – Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – Maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
- IV – Amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (alunos portadores das afecções);
- V – Vetado;
- VI – Que tenha prole.

Atualmente, o documento de referência nacional voltado para o nível de educação básica, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, homologada em 2017, trata da elaboração de currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas. Além disso, alinha políticas e ações em torno da formação docente e expõe critérios para o desenvolvimento da educação (NEIRA, 2018). Para sua elaboração, houve a organização em segmentos e áreas, em que duplas ou grupos de especialistas da área redigiram os objetivos de aprendizagem e o alinhamento transversal com disciplinas da mesma etapa de educação básica ou alinhamento longitudinal com demais etapas de uma mesma disciplina. Após a elaboração do texto, foi disponibilizado para consulta pública em 2015. Nessa etapa os cidadãos, as cidadãs, as escolas e as organizações puderam fazer suas contribuições e sugestões. Mesmo assim a BNCC continua sendo alvo de críticas (NEIRA & SOUZA JÚNIOR, 2016; BRASIL, 2018).

Neira (2018) analisou as incoerências e inconsistências da BNCC para a disciplina de Educação Física e concluiu que houve um retrocesso político e pedagógico e enfatizou que o currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades

pedagógicas do/a professor/a e repercute negativamente na formação dos/das estudantes. A pretensão do documento em indicar aprendizagens essenciais para todos/as os alunos/as do Ensino Fundamental de um país com dimensões continentais e de uma gama de diversidade como o Brasil, encontra resistências.

A concepção de prática corporal apresentada tão pouco resiste ao menor enfrentamento com a produção mais recente sobre o tema, em semelhança ao que se passa com os critérios para definição dos objetos de conhecimento. Entendidos como representações dos valores, sentimentos e intenções dos grupos culturais, esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas são passíveis de inúmeras significações, podem variar conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. Aceita essa premissa, fica inviável o estabelecimento de uma mesma classificação para todo o território nacional (NEIRA, 2018, p. 222).

O posicionamento crítico de Neira (2018, p, 217) defende a autonomia da escola e do/a professor/a para que possam trabalhar segundo a realidade de cada comunidade acadêmica.

[...] a defesa de que cada escola ou professor possa ensinar o que quiser e se quiser. Penso, sim, que todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem.

Nesse sentido, a produção de uma BNCC para unificar as aprendizagens de cultura corporal é um retrocesso à medida que nega a diversidade sociocultural da formação da sociedade brasileira. Neira e Souza Júnior (2016, p. 202), no artigo intitulado *A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos*, declararam que

As secretarias de educação e as escolas podem olhar para esse documento e planejar as suas propostas. A BNCC não diz qual brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica ou prática corporal de aventura devem ser tematizados, nem tampouco como fazê-lo ou avaliá-lo. Isso cabe à escola decidir. As escolas têm que olhar para essa proposta como o início de uma discussão mais ampla. A BNCC não pode ser todo o currículo, pois é simplesmente o começo. Qualquer projeto pedagógico ficará a dever caso se restrinja somente ao que consta no documento.

Existem alguns impasses a respeito da BNCC, principalmente em relação aos objetivos de aprendizagem. A ideia de ter uma base comum para toda a educação básica

deixou professores/as otimistas, entretanto, mesmo após a consulta pública observa-se controvérsias e insatisfações por parte de número considerável de estudiosos/as da área. Por outro lado, a BNCC parece possuir muitos pontos interessantes e está pautada na legislação brasileira vigente. Dessa forma, cabe explorar mais os pontos críticos para que sejam aprimorados e possam gerar conhecimentos de qualidade.

3.3 Cultura corporal: ensino, aprendizagem e formação para a cidadania

A representação do mundo exteriorizado pela expressão corporal através de jogos, danças, exercícios físicos, esportes, malabarismos, contorcionismos, mímicas, entre outros, são formas que o ser humano encontrou para representar realidades vivenciadas pelo ser humano, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992). No âmbito escolar essas expressões corporais são exteriorizadas mais amplamente na disciplina de Educação Física em que a prática pedagógica abrange diversas formas de expressão corporal e traz a cultura do corpo para o cotidiano dos/das alunos/as, uma vez que a cultura é o principal conceito para a Educação Física. Segundo Daolio (2004, p. 9), “[...] todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”.

O mesmo Daolio (2004) relata que o profissional de Educação Física deve trabalhar as manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano. Gramorelli (2016) complementa mencionando que o aspecto social, ou seja, a função social e cultural atrelados ao corpo e ao movimento, foi incorporada à Educação Física para reduzir a visão biologicista, mecanicista e naturalizada do corpo.

O conhecimento da cultura corporal, nesta compreensão, envolve pelo menos duas dimensões: os conhecimentos explicativos sobre práticas corporais e o conhecimento pedagógico. A primeira é baseada em práticas socioculturais com enfoque biológico e social, a segunda trabalha a compreensão de como o sujeito aprende a cultura corporal respectivamente e está relacionada às metodologias de ensino da Educação Física e à psicologia do desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2018).

Desde os anos 80 há uma preocupação em tornar a Educação Física mais humanitária, integral e integradora. Busca-se um esporte para todos/as, com intuito de transformar a cultura corporal adequando-se ao povo brasileiro com práticas corporais construídas e reconstruídas no país, levando em consideração as diferenças e especificidades regionais (capoeira, jogos e

danças) como o aproveitamento e inserção e reflexão, na cultura escolar, dos elementos da cultura corporal brasileira (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011).

A construção, na escola, de uma Cultura Corporal, demanda privilegiar valores que coloquem o coletivo sobre o individual, que defendam o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e que promovam a compreensão de que jogo se faz "*a dois*", de que é diferente "*Jogar com*" o companheiro do que jogar "*contra*" ele. Somente dessa forma poder-se-á construir a possibilidade de oposição as práticas orientadas pelos valores do esporte de "*altos rendimentos*" - alimentados pela exacerbação da competição, pelo sobrepujar e pela violência tolerada do treinamento (ESCOBAR, 1995 p.98).

Daolio (2004) fez uma análise sobre o conceito de cultura abordado por importantes pensadores da área de Educação Física escolar, a saber: Go Tani e grupo (1988), João Batista Freire (1989), Elenor Kunz (1991, 1994) e o grupo auto denominado Coletivo de Autores composto por SOARES e colaboradores⁴(1992) e observa:

O que une todas as proposições de Educação Física nesses últimos anos é a busca de embasamento científico para compreender a área. Esse é o mérito de Go Tani, de João Batista Freire, do Coletivo de Autores, de Elenor Kunz, de Valter Bracht, de Mauro Betti, dos seguidores e simpatizantes de cada uma das proposições existentes e de tantas outras pessoas que estudam seriamente a Educação Física. Entretanto, cada um deles parte de pressupostos teóricos diferentes e, embora discutam e reconheçam - uns mais que outros - o conceito de "cultura" na Educação Física atual, apresentam proposições também diferentes (DAOLIO, 2004, p. 37).

A análise realizada por Daolio (2004) mostra a linha de análise dos principais estudiosos da Educação Física para apresentar que 1) Go Tani e os desenvolvimentistas discutem a Educação Física a partir de elementos do desenvolvimento motor, procurando discutir as formas como o indivíduo aprende habilidades e tarefas motoras necessárias à sua vida; 2) João Batista Freire considera o aspecto motor, ressalta o desenvolvimento cognitivo e afetivo; 3) O Coletivo de Autores⁴ discute questões teórico-metodológicas da Educação Física no âmbito pedagógico, em que a disciplina não teria como prioridade contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem; 4) Elenor Kunz critica a expressão cultura corporal, preferindo-a a cultura do movimento; 5) Mauro Betti utiliza, em determinado momento de sua obra, a expressão cultura física, ampliando depois para cultura corporal de movimento, mesma expressão utilizada por Valter Bracht; 6) Elenor Kunz, Valter

⁴ Grupo de Pesquisa na área de Educação Física que se autodenomina Coletivo de Autores é composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobare Valter Bracht.

Bracht e Mauro Betti, abordam caminhos diferentes para discutir a cultura e chegam a alguns denominadores comuns como a crítica à racionalidade científica e a importância da dimensão simbólica no comportamento humano.

Os mesmos pensadores consideram o ser humano mais dinâmico e dotado de individualidade, inserido num contexto sociocultural igualmente dinâmico e eminentemente simbólico. Eles ampliam a visão de Educação Física contemplando as dimensões física, psicológica e social humanas. Assim, como pode ser observado, os principais estudiosos da área de Educação Física buscam uma disciplina mais humanitária, levando em consideração aspectos físicos, sociais, biológicos, cognitivos, na intenção de formar cidadãos e cidadãs para conviver em sociedade e não atletas de alto rendimento.

Esses/as estudiosos/as são responsáveis por grandes avanços na área da Educação Física. Cada um/uma, em sua linha de pesquisa, trabalha para que a cultura corporal seja difundida e desenvolvida de forma que traga contribuições significativas para o ensino, aprendizagem e formação para cidadania. Neste sentido, também, Freire (1989) sustenta que o jogo, dentro da escola, tem que ser diferente dos realizados fora do ambiente escolar. Assim, o plano de trabalho dos/as docentes deve contribuir para uma formação cidadã.

O conceito de cultura corporal do movimento no campo da Educação Física está baseado em duas vertentes: a primeira, da cultura física e a segunda, na tradição marxista e etnográfica. A primeira considera uma relação entre a atividade laboral e a atividade motora e o desenvolvimento de qualidades como consciência social; a segunda que, por sua vez, se desdobra em duas linhas: na sequência marxista, visa a organização da produção capitalista e a organização do esporte e, na linha fenomenológica, trabalha a linguagem corporal como elementos da identidade cultural (PICH, 2014).

Nos anos 60 e 70 do século XX a Educação Física era pautada em princípios técnicos ou tecno-científicos nos quais imperava a visão biologicista-mecanicista do corpo. Segundo Le Breton (1995) *apud* Pich (2014), as concepções mecanicistas das ciências biomédicas retiraram a dimensão simbólica do corpo e o tornaram objeto de manipulação científica. Tendo priorizado a dimensão da eficiência houve um distanciamento de aspectos estéticos, subjetivos e simbólicos. Dessa forma, o corpo foi considerado máquina biológica passível de intervenção técnica (DAOLIO, 2004).

Considera-se técnico aquele movimento preciso, econômico, correto, quase sempre imitativo dos movimentos de atletas de esporte de alto rendimento. Por oposição, os outros movimentos são tidos como não-técnicos, errôneos, espontâneos, naturais,

merecendo, por parte da educação física tradicional, intervenção no sentido de corrigi-los, aperfeiçoá-los e padronizá-los (DAOLIO, 2004, p. 11).

Na década de 1970 o corpo não era mais visto como produtor de expressão dinâmica e cultural, mas com o passar do tempo, orientações pedagógico-políticas foram incorporadas assumindo um aspecto mais social e humano, como apresentam os estudiosos Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti.

Um dos temas mais trabalhados nas aulas de Educação Física, pela histórica compreensão da disciplina no currículo escolar, tem sido o jogo. Segundo Pavía (2014) a palavra jogo é empregada para indicar união e movimento que caracterizam um conjunto de elementos combinados entre si, de forma direta, indireta ou figurada. Pavía (2014), complementa ao escrever que é comum a palavra jogo ser apresentada com diversos significados. Em diferentes contextos, dizemos que as engrenagens estão com jogo quando apresentam defeitos como folga. Denominam os *jogos* como brincadeiras do cotidiano ou, até mesmo, chamamos de jogo, um conjunto de utensílios semelhantes como é o caso de talheres.

Observam-se diferenças entre forma de jogo e modo de jogar e interpreta-se forma como aparência singular que dá a identidade a um jogo específico, organizado, e que exige respeito aos requisitos, estruturas e regras básicas que afirmam o sentido do jogo, apresentação e formalidades com variações e adaptações que identificam e diferenciam um jogo do outro, mas mantém a estrutura. Por outro lado, o *modo* é mais subjetivo, mais eventual e frágil. É a maneira particular, a atitude do/a jogador/a, o desejo, a satisfação, a hiperespecificidade comportamental que pode ser mais ou menos estável, aprovada ou desaprovada pela equipe. Apesar das especificidades que cada jogador/a traz consigo, elas não devem ultrapassar os limites e as regras de forma a descaracterizar a modalidade. É preciso considerar as formas de jogo e os modos de jogar nas aulas de Educação Física, onde se apresenta o desafio de trabalhar o lúdico sem que predomine o jogo desportivo de concorrência (PAVÍA, 2014).

Esse desafio é ainda mais instigante quando observamos que a Educação Física é historicamente influenciada pelo esporte de rendimento e este sofre grande influência da competição. Os jogos mais trabalhados nas aulas de Educação Física são voleibol, futsal, basquetebol e handebol os quais são estrelas de grandes campeonatos municipais, estaduais, federais e até mesmo mundiais como é o caso das olimpíadas e a copa do mundo de futebol. Quando o esporte é trabalhado no ambiente escolar os/as alunos/as se espelham nesses grandes campeonatos que são disputados pelo mundo e, de acordo com Correia (2007),

superar a visão excessivamente esportiva e a exacerbação da competição é o desafio para os/as profissionais de Educação Física.

As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física têm por finalidade o desenvolvimento motor, contribuir para o desenvolvimento de habilidades perceptivas, ajudar no desenvolvimento de noções lógicas como seriação, conservação e classificação assim como habilidades de cooperação etc. (FREIRE, 1989; DAOLIO, 2004). Às instituições de formação de professores/as de Educação Física sugere-se pensar na formação profissional mais voltada à capacitação do desempenho com excelência nas suas atividades. Uma qualificada formação de professores/as, embora sem garantias, é um passo para aprimorar o seu trabalho nas aulas de Educação Física nas escolas de educação básica.

Dentro da cultura corporal, o jogo, em suas distintas modalidades, é um dos conteúdos mais trabalhados nas aulas de Educação Física nas escolas públicas estaduais de Rondonópolis. Fica a cargo do/a docente introduzi-lo e adaptá-lo pedagogicamente, levando em consideração a realidade das dependências físicas da escola, social da comunidade e as experiências dos/as alunos/as. Nessa linha de debates, se apresenta o próximo capítulo que trabalha o jogo nas aulas de Educação Física.

4 O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZADO PARA AS VIVÊNCIAS HUMANAS

A premissa desse estudo se dirige em investigar o jogo no currículo da Educação Física na educação básica em escolas públicas e se o currículo assume características cooperativas ou competitivas. São diversas práticas que podem ser desenvolvidas no âmbito da Educação Física e que estimulam formas diferentes para que os/as alunos/as desenvolvam sociabilidade. Assim, os jogos no trabalho pedagógico da Educação Física podem formar para a competição ou para a cooperação, ou seja, para o desenvolvimento de pensamentos e ações dos indivíduos em sua relação com a estrutura da sociedade.

4.1 O jogo na Educação Física: interação e diversidade favorecidas em escolas públicas

A Educação Física é diferente do esporte. Essa afirmativa é válida uma vez que o esporte é apenas um dos conteúdos que compõe o currículo da disciplina/componente da Educação Física. O trabalho com a atividade física visa manter um corpo saudável, fortalecer os músculos e desenvolver senso ético dos/as alunos/as com jogos cooperativos, enquanto nos esportes competitivos existem atividades físicas que exigem alto nível habilidades, aos quais nem todos os/as alunos/as se adequam. Um reducionismo na compreensão da Educação Física no horizonte da cultura do movimento e empobrecedor da sua prática educativa, parece indicar que grande número de professores/as de Educação Física se concentra na avaliação das realizações dos/as alunos/as. Os/As professores/as presumem e julgam os/as alunos/as conforme se destacam nos esportes que são ministrados, deixando outras habilidades fora da avaliação.

A alocação do tempo nas aulas de Educação Física apenas para jogos competitivos contribui pouco na melhoria da aptidão física dos/a alunos/as. Assim, torna-se necessário um modelo de desenvolvimento de aprendizagem que possa contribuir de forma otimizada para atingir os objetivos da Educação Física. Parece ser uma tarefa docente criar uma atmosfera de aprendizagem propícia para o desenvolvimento integral dos sujeitos, podendo proporcionar também jogos que visem estimular a criatividade, a saúde física e mental e a cooperação entre os/as alunos/as, com a ajuda do/a professor/a.

É importante ressaltar que todo jogo é organizado por um conjunto de regras que define o que é permitido e o que não é. São as regras que contribuem na organização e no andamento da atividade. Uma vez desrespeitadas, colocam todo o jogo em risco. O processo

de aprendizagem por meio de atividades físicas requer o desenvolvimento de proposições pedagógicas que contribuam não somente para o desenvolvimento físico, como também para o desenvolvimento psicossocial.

Para isso, o/a professor/a de Educação Física propõe práticas de aprendizagem interessantes e variadas que podem tornar o aprendizado mais amplo, ativo, inovador e divertido. Promover o interesse e a motivação dos/as alunos/as por jogos que visem a integração igualitária entre os/as participantes, que não haja apenas um/uma vencedor/a, mas que a cooperação seja a grande vitória, também é algo a ser aprendido. Segundo Orlick (1989), o sistema educacional é baseado na competição e, por isso, não se ensina as crianças a amarem o aprendizado, ensina-se a conseguir notas altas. O mesmo acontece com o esporte. Os/As alunos/as aprendem a vencer jogos e não a amarem os esportes. Os padrões de comportamento são adquiridos desde a infância em brincadeiras e jogos, de modelos e práticas sociais a que estamos expostos e do resultado do engajamento de certos atos, ou seja, somos socializados para comportamentos cooperativos ou competitivos.

A carreira esportiva, quando iniciada de forma precoce e intensa, pode provocar problemas em uma criança. Pois a carga horária para alto rendimento do/a atleta é grande e reduz a participação em atividades, brincadeiras e jogos do mundo infantil e pode afetar o desenvolvimento social e escolar. Além disso, problemas relevantes de saúde física, *doping* e outros de ordem psíquica se tornam graves em atletas que sofreram desilusões, fracassos ou que não possuíam talento para o esporte e persistiram na área esportiva. É necessário trabalhar o esporte de forma a torná-lo uma possibilidade de desenvolvimento humano saudável, crítico e solidário e não de exclusão daqueles tido como menos habilidosos e com sobrecarga aos com habilidades específicas (KUNZ, 2004).

A competição quando trabalhada em excesso reduz a autoestima, aumenta o medo de falhar, reduz a expressão das capacidades pessoais e o desenvolvimento. Reitera Fernandes (2006) que essa compreensão favorece a comparação entre as pessoas e a exclusão baseada em poucos e/ou frágeis critérios. A competição interfere no desenvolvimento de aprendizagens adaptativas e cooperativas para a solução de problemas. Outro aspecto relevante é que há situações em que a competição pode gerar atitudes irracionais e auto derrotista, ocasionando o rompimento de valores importantes para convívio social (ORLICK, 1989; MENDES *et al.* 2009). Um ambiente competitivo aumenta a tensão e a frustração, podendo gerar comportamentos agressivos (FERNANDES, 2006). Nessa mesma linha Brotto (1999) relata que a maioria dos jogos estimula o confronto e não o encontro entre

jogadores/as. Expõe que a competição pode causar situações que eliminam a diversão e a alegria de jogar.

Situações competitivas tendem a estimular a suspeita e a falta de confiança, uma vez que não se espera que os/as outros/as nos ajudem. Entretanto, a verdadeira superioridade não depende da competição contra os/as outros/as e o sucesso não depende do fracasso de uma outra pessoa (ORLICK, 1989). Em um trabalho com duas equipes em que o objetivo era analisar a competição e a cooperação, o pesquisador Deutsch (1949) informou que uma equipe seria avaliada em grupo e na outra os integrantes seriam avaliados de forma individual. Os resultados impressionaram, pois indicou que a cooperação e não a competição leva a maior coordenação de esforços, com maior integração e resultados mais qualificados, gerando entre os/as participantes, sentimentos de apreciação dos/as seus/suas colegas.

Maia *et al.* (2007) trabalharam com jogos competitivos e cooperativos e observaram boa aceitação dos jogos cooperativos entre os alunos/as e explanam que os mesmos/as devem ser amplamente explorados pelos/as professores/as de Educação Física. Os autores da obra também ponderaram que a competição faz parte do aprendizado e enfatizaram a necessidade de aprender a ganhar e a perder.

Lovisoló *et al.* (2013) analisaram o conteúdo das mensagens que colocam a proposta dos jogos cooperativos como superior aos jogos competitivos e como resultado reconheceram o valor positivo de expandir a prática dos jogos cooperativos. Contudo, enfatizaram que estes não devem ser colocados como verdadeiros e únicos e em oposição é necessário o equilíbrio, e que não há vantagens de jogos cooperativos sobre os competitivos. Segundo Orlick (1989) as pessoas estão situadas em um mundo marcado pela competição, recompensam-se os/as vencedores/as e rejeitam-se os/as perdedores/as. Ensina-se, desde cedo, às crianças que mais importante não é amar o aprendizado, mas sim, a se esforçar para tirar boas notas e serem superiores às outras em tudo o que fazem.

4.2 Competição e Cooperação: Práticas Educativas na Educação Física Escolar

A Educação Física é efetiva quando apresenta jogos que visem a saúde, podendo ser uma atividade psicomotora realizada com base no conhecimento (cognitivo) e suas relações interpessoais se vinculam às atitudes ou afetivo (como cooperação, ajudando uns/umas aos/às outros/as) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007). Ao desenvolver habilidades motoras, o que deverá ser apoiado pelo conhecimento de como fazê-lo, abre possibilidades de

comportamentos de vida saudáveis, atitudes de honestidade, de disciplina, de autoconfiança, de resistência, de equilíbrio emocional, de cooperação e de assistência mútua.

As evidências geralmente apoiam uma relação positiva entre os níveis de atividade, aptidão física e capacidade cognitiva entre os/as jovens. Sibley e Etnier (2003) realizaram uma meta-análise da relação e da correlação positiva entre a atividade física e sete categorias de desempenho cognitivo (habilidades perceptivas, inteligência quociente, desempenho, testes verbais, testes de matemática, nível de desenvolvimento / prontidão acadêmica e outros) entre as crianças em idade escolar. Mais recentemente, aptidão física foi positivamente associada a medidas de função cognitiva entre crianças pré-adolescentes (BUCK *et al.*, 2008). No entanto, a atividade física não está relacionada a vários componentes da função cognitiva entre os/as adultos/as jovens, por isso ocorre uma maior preocupação do tipo de aula (jogos) que são abordadas com as crianças.

Jogos de cooperação e competição são utilizadas atualmente nas aulas de Educação Física. Alguns/Algumas profissionais se preocupam com um uso excessivo de estratégias competitivas e a subutilização de estratégias cooperativas como sugerem os estudos de Bernstein, Phillips e Silverman (2011) e de Tauer e Harackiewicz (2004). Em parte, esse desequilíbrio existe devido ao simplismo das compreensões sobre competição e cooperação. A falta de entendimento das características de desenvolvimento de diferentes idades e grupos de crianças, por parte de profissionais, afeta a disposição de atividades que aprimoram sua capacidade de cooperar ou competir. O uso de estratégias de aprendizagem cooperativa é um conceito relativamente novo (CASEY & GOODYEAR, 2015) quando comparado com os esportes tradicionais e ao conteúdo centrado em jogos da Educação Física (LANDI; FITZPATRIC; MCGLASHAN, 2016).

Para ver a importância atribuída à competição em nossa sociedade, basta olhar para o número de veículos de comunicação dedicados aos esportes, salários exorbitantes de atletas profissionais e programas de televisão que retratam crianças em eventos competitivos de alto risco. Embora pareça razoável que as crianças sejam protegidas do mundo competitivo nas escolas, este é o caso em várias salas de aula e ambientes de Educação Física. Na Educação Física, os esportes competitivos são fundamentais para muitos currículos (SINGLETON, 2003). Além dos esportes tradicionais, abordagens centradas no jogo com resultados ganha-perde são comuns. A competição é evidente em várias práticas ao longo de seus programas: corridas de revezamento, jogos de eliminação e torneios. Mesmo em desafios destinados a

ensinar cooperação, pode-se ouvir um/uma professor/a dizer: “O primeiro grupo que termina é o vencedor”.

A competição, em nossa cultura, não tem a função de apenas estabelecer e reforçar uma relação de dominação entre ganhadores/as e perdedores/as, mas a tentativa de justificar e naturalizar tal relação. Classes e ideologias dominantes fazem com que as classes desfavorecidas ou exploradas aceitem a condição de dominadas como uma condição natural. E como pondera Correia (2006), fazem acreditar que um dia a situação possa ser revertida como em um jogo, em que o vencer é questão de aptidão, força e treinamento. Caso não tenha qualidades significativas, pode se contentar com a condição de perdedor/a.

Segundo Maturana (2002), quando se quer convencer alguém de que nossas ações estão corretas, busca-se argumentos em toda uma série de concepções já incorporadas, sobre as quais já nem sequer se reflete; simplesmente são repetidas como certeza e convicção. Por isso, vemos a valorização da competição dentro da Educação Física escolar como um mito e um difícil desafio. Para Bertrand (2001, p. 231) os/as estudantes serão os/as principais agentes, condutores/as e prosseguidores/as das transformações paradigmáticas e éticas, hoje reivindicadas. Isso significa que a esses/as jovens e crianças seja disponibilizada uma educação e uma formação “com valores diferentes da competição, da segregação, do racismo etc.”. A Educação Física escolar, apoiada nos referenciais dos jogos cooperativos, pode e se abre como possibilidade para assumir esse compromisso.

Os/As professores/as e treinadores/as podem utilizar a cooperação e a competição com diferentes graus de ênfase, atendendo os/as alunos/as em suas necessidades e interesses de desenvolvimento. Além disso, é interessante que os/as professores/as entendam que tanto a cooperação eficaz quanto a competição exigem habilidades a serem aprendidas e desenvolvidas durante a Educação Física. Diferentes pesquisas mostram o papel da competição e o valor agregado ao expor os/as alunos/as à competição com seus/suas colegas nas aulas de Educação Física (BERNSTEIN & LYSNIAK, 2017; BERNSTEIN, PHILLIPS e SILVERMAN, 2011; ENNIS; 1996). Questões consideráveis, como constrangimento do/a aluno/a (ENNIS, 1996), falta de objetivos de aprendizagem (CHEN & ENNIS, 2004), foco excessivo em ganhar-perder (PIPER, 2014), várias orientações de competitividade dos/as alunos/as (BENI, FLETCHER; CHRÓINÍN, 2017), vergonha pública de menos estudantes esportivos (VAN DAALLEN, 2005), e um impacto negativo sobre níveis de atividade física mais tarde na vida (CARDINAL; YAN; CARDINAL, 2013) foram todos associados à ênfase excessiva na competição na Educação Física.

Assim, a competição deve ser mantida sob controle quando inserida na rotina escolar e no cotidiano das reflexões dos/das professores/as ao pensar seus trabalhos pedagógicos. Para que a competição seja significativa e não ultrapasse os limites. Assim, para uma equilibrada formação, sugere-se considerar algumas de atitudes, conforme o quadro 05.

Quadro 05. Observações para o profissional de Educação Física ponderar no momento de instalar a competição entre os/as alunos/as.

	Adequado	Inadequado
1	Varie seu conteúdo curricular.	Esportes de equipe e outras formas de competição.
2	Ensine habilidades e jogos cooperativos.	Supor que todos tenham as habilidades para competir.
3	Varie as regras e grupos frequentemente para otimizar os desafios.	Regras com o pressuposto de que elas beneficiam igualmente a todos.
4	Ensine a valorizar a diversidade de interesses e habilidades.	Achar que todos os alunos gostam de competir da mesma maneira ou de todas.
5	Ofereça, em esportes coletivos, opções para diferentes níveis de Competição.	Esperar que todos os alunos queiram competir.
6	Certifique que todos os alunos tenham os níveis de habilidade para competir antes de colocá-los em situações competitivas.	Acreditar que todos os alunos desenvolverão habilidades de competição adequadas no mesmo período de tempo.
7	Estimule o feedback construtivo e corretivo em vez de crítica ao desempenho.	Conversa negativa e atitudes críticas a alunos menos qualificados.
8	Certifique que todos os alunos tenham tarefas e equipamentos apropriados para eliminar oportunidades de os alunos criticarem alunos menos qualificados.	Deixar os alunos mais habilidosos ociosos, com tempo para observar e tirar sarro de alunos menos qualificados.
9	Enfatize a diversão da atividade física em vez do resultado de uma pontuação.	Pensar nos vencedores ou enfatizar demais a importância de uma vitória nas aulas de Educação Física.
10	Reconheça esforço e melhoria.	Punir perdedores ou recompensar vencedores.

Fonte: Autora

Para Almeida (2010) e Brotto (2000), os jogos cooperativos são exercícios para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos, mas concentrando os esforços como uma fonte de prazer. Para Correia (2006, p.159),

A cooperação refere-se ao envolvimento e à participação das crianças nos jogos, mostrando aumento da colaboração, da solidariedade, da amizade e do respeito entre elas. Os jogos cooperativos, ao permitir aos alunos uma nova forma de jogar, melhoram a interação social, levando-os a perceber a possibilidade de haver divertimento sem a competição a que estão acostumados.

Por mais que os jogos cooperativos pareçam algo recente, eles não o são. Há relatos sobre jogos cooperativos de milhares de anos atrás, quando comunidades tribais se uniam para celebrar a vida (ORLICK, 1989). Desde 1989 e amplamente discutido, Orlick (1989), conseguiu vislumbrar que os jogos cooperativos eram a base de um caminho para começar algumas mudanças positivas em vista de uma ética cooperativa. É possível afirmar que no cenário nacional, a principal referência sobre os estudos dos Jogos Cooperativos é Brotto (1999, 2000, 2001 e 2002). Porém, no cenário externo essa discussão é mais antiga e remonta aos anos 70 com, por exemplo, David N. Campbell professor da Universidade de Pittsburgh (CAMPBELL, 1974) que já discutia o assunto e a iniciação nas escolas americanas.

Há urgência na introdução de características cooperativas em todo o Brasil, observa-se a necessidade de mudanças na estrutura dos jogos tradicionais para que possa ser possível contribuir para alterar as características de exclusão, de agressividade, de seletividade e de exacerbação contidas em jogos competitivos. Jogos pautados na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, alargam a perspectiva de formação humana para convivência da Educação Física. Nestes termos, o confronto entre adversários/as é eliminado e os/as participantes passam a jogar uns/umas com os/as outros/as, e não uns/umas contra os/as outros/as, visando o alcance de um objetivo comum: a cooperação (PALMIERI, 2015).

As relações e interações sociais são construídas desde a infância e realizar isso é uma prática interessante nas escolas. A cooperação, no sentido piagetiano, pode ser considerada como possibilitadora de atos criativos, pois permite que os sujeitos se impliquem de uma forma autônoma na sua construção, modificando-se a partir das interações, dialogando uns/uma com os/as outros/as e, desta forma, acrescentando novos saberes. Como sugere Piaget (1973, p. 96):

A formação da lógica na criança, primeiramente, evidencia dois fatos essenciais: que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação.

Piaget (1973, p. 105) ainda sugere que “Cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência,

reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros”. Orlick (1989) propõe uma categorização dos jogos cooperativos que serve para orientar o/a professor/a reconstruir e a adaptar os jogos competitivos a uma concepção não cooperativa. Essa categorização pode ser: jogos cooperativos sem perdedores/as (são jogos plenamente cooperativos, onde todos/as jogam juntos e não há perdedores/as); jogos cooperativos de resultado coletivo (existe divisão em duas ou mais equipes, mas o objetivo do jogo só é alcançado com todos/as jogando juntos/as); jogos cooperativos de inversão (envolvem equipes, mas todos/as os/as jogadores/as trocam de equipe a todo instante, dificultando reconhecer vencedores/as e perdedores/as); jogos semi cooperativos (envolvem duas ou mais equipes e o objetivo do jogo só é alcançado quando há cooperação entre os/as participantes do grupo (intragrupos) e competição entre as equipes (intergrupos).

Novianti *et al.* (2020) desenvolveram e aplicaram um novo método, um treinamento em circuito de aprendizagem. Nesse método desenvolveram atividades que proporcionavam a aptidão física, a honestidade, a disciplina e a cooperação entre alunos/as do Ensino Fundamental. Em um grupo foi aplicado o treinamento em círculo normal e em outro a forma modificada, explicando a importância das regras e do trabalho em equipe para alcançar o êxito. Os autores constataram que o grupo que recebeu o treinamento modificado desenvolveu melhor a aptidão física, honestidade, disciplina e cooperação.

O papel do/a educador/a, trabalhando com jogos cooperativos, é o de desenvolver o senso crítico para as questões sociais (BROWN & GRINESKI, 1992). Nesse sentido, o grande desafio é levar a cooperação além do prazer do jogo, por isso muito autores publicaram livros com vários jogos com o intuito de auxiliar os/as professores/as no processo de inserir jogos competitivos na rotina das aulas de Educação Física.

4.2.1 Jogos Cooperativos: possibilidade de desenvolvimento do imaginário e das relações humanas

Biologicamente, os humanos são, em grande parte, projetados para e pelo interesse próprio. Portanto, uma mentalidade cooperativa não pode surgir automaticamente a menos que eles possam ver os benefícios futuros da cooperação. Percebe-se, portanto, que a tensão entre o interesse próprio e o coletivo pode impedir o trabalho em equipe. Assim, vários métodos foram sugeridos para auxiliar o desenvolvimento do pensamento crítico.

A aprendizagem cooperativa, em que duas ou mais pessoas aprendem algo juntas, é um exemplo (DILLENBOURG, 1999). Abrami *et al.* (2008) observam, em sua revisão da

literatura, que a colaboração tem um efeito positivo nas habilidades de pensamento crítico (embora outros fatores no contexto de aprendizagem também sejam importantes). Pode-se constatar isso com a visão de que o interesse próprio (ou pelo menos a falta de interesse na cooperação) mata a criatividade (BECHTOLDT *et al.*, 2010). Gokhale (1995) sugeriu que a aprendizagem cooperativa poderia melhorar o desenvolvimento do pensamento crítico por meio de um processo alternado de 'falante-ouvinte' de avaliação, discussão e esclarecimento do pensamento de um/uma parceiro/a. Uma outra questão é até que ponto a aprendizagem cooperativa é encorajada pelo benefício mútuo, isto é, pela reciprocidade (SALOMON; PERKINS, 1998; DONAHUE *et al.*, 2003). É mais provável que ofereçamos ajuda quando sentimos que outras pessoas podem nos ajudar. Em contraste, o comportamento não cooperativo desencadeado pelo interesse próprio perderá os benefícios potenciais da cooperação futura. Palmer e Steadman (1997) e Brosnan *et al.* (2006) entre outros/as também afirmaram que os mecanismos de reciprocidade cooperativa podem ser responsáveis por vários tipos de cooperação que se espalham por muitos ambientes culturais diferentes.

A aprendizagem baseada em jogos tornou-se um foco crescente para pesquisadores/as educacionais (PRENSKY, 2005; DONDLINGER, 2007). Seu foco no conteúdo de aprendizagem e na motivação é visto como eficaz (PRENSKY, 2005). Além disso, a resolução de problemas baseada em jogos situados e contextuais em um ambiente físico pode apresentar experiências diretas de aprendizagem (TAN & SOH, 2010). O pressuposto é que o emparelhamento de conteúdo instrucional com certos recursos de jogo (recompensas, feedback etc.), combinado com contextos de aprendizagem significativos, será mais envolvente para os/as alunos/as e, assim, alcançará os objetivos instrucionais desejados (ANNETTA, 2008).

Ações cooperativas quando ensinadas, resultam em cidadãos/ãs com melhor relacionamentos interpessoais, capacidade de trabalhar em colaboração com outras pessoas e de desenvolvimento da autoestima (COHEN, 1994). Os jogos cooperativos podem realizar uma transformação social, inclusão, companheirismo, desenvolvimento de personalidade. Por isso, os jogos conseguem criar ambientes interessantes e gratificantes, em que a argumentação entre os indivíduos é maior, pois não incentiva a pressão entre os/as participantes, mas estimula o desenvolvimento integral das crianças (TALLAR & SELOW, 2016), tornando-os adultos/as mais humanos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atender o objetivo de “conhecer a trajetória histórica da Educação Física no contexto escolar baseando na legislação e na conquista de espaço como disciplina intelectual”, realizou-se discussões no decorrer desta dissertação, buscando apresentar um apanhado histórico mostrando sua trajetória no mundo e no Brasil. Apresentamos, inicialmente, a predominância da intencionalidade dominante para formação de homens fortes e saudáveis para proteger a pátria. Depois buscamos indicar a evolução presente na legislação vigente, o enquadramento na área de linguagens e, também, caracterizar a grande evolução na parte pedagógica que passa a considerar as práticas corporais, os elementos socioculturais e a comunicação não verbal que compõe a cultura do movimento e dessa forma atender ao objetivo “abordar a cultura corporal do movimento como forma de expressão e linguagem com base nos PCNs e na BNCC”.

A dissertação ocupou-se de pensar as contribuições para o/a profissional de Educação Física a respeito de jogos cooperativos e competitivos, com intuito de estimular uma aprendizagem que possa contribuir para atingir os objetivos de construções do conhecimento a partir da Educação Física, corroborando para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as de forma a estimular a criatividade, a saúde física e mental e a cooperação, a partir das relações que se desenvolvem no contexto escolar. Procuramos, igualmente, apresentar a importância de práticas de aprendizagem que devem ser interessantes e variadas com potencialidade para tornar o aprendizado mais amplo, ativo, inovador e divertido, buscando promover o interesse e a motivação dos/as alunos/as por jogos que operem no horizonte da integração equitativa e igualitária entre os/as participantes.

Desse modo, destaca-se, nestes estudos que, para além de haver apenas um/a vencedor/a, compreenda-se a necessidade da cooperação, da participação e do envolvimento com o debate e a compreensão da necessidade do movimento, das normas, das convivências em associação paralela com as condições da vida, da existência, da dinâmica social, dessa forma exploramos o terceiro objetivo “trabalhar o jogo como possibilidade de aprendizado e vivências humanas, considerando o ensino, a aprendizagem e a formação para cidadania”.

Compreende-se que os/as estudantes são agentes condutores/as e prosseguidores/as das transformações e, nesse sentido, os/as executores/as, instituintes, da nova cultura. É nesta perspectiva que educadores/as incorporam o compromisso de propagar, difundir e realizar uma educação de horizonte ético, que desperte, motive e realize a inclusão social e cultural. Acreditamos que a compreensão metodológica pode colaborar e possibilitar a efetivação desse

cenário. A essência dos jogos cooperativos contribui para uma formação mais humana, pois, compreendemos que prepara os/as alunos/as para relações e interações sociais, de trabalho em equipe, ensina os valores da cooperação, proporciona aumento da autoestima, auxilia na resolução de problemas e no desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, os jogos competitivos contribuem na aptidão, força e disciplina e na compreensão de que a realidade da vida, do mundo cotidiano e dos tensionamentos biológicos e culturais, se processam também nestes movimentos.

Ao analisar os *prós* e *contras* dos jogos cooperativos e competitivos, observa-se a necessidade de um equilíbrio entre as duas modalidades, uma vez que a sociedade tem se mostrado competitiva pelo individualismo e constantes disputas e apossamentos que tem realizado em todos os campos da existência. É nesta sociedade que, constantemente, os/as alunos/as terão que lutar e competir para alcançar os objetivos almejados, sem esquecer da promoção, simultaneamente, da harmonia social como condição precípua para as relações sociais. A liderança e a habilidade pedagógico-educativa dos/das educadores/as são exigidas na necessidade de ponderar o grau de competição e a ênfase nas modalidades aplicados nas aulas de Educação Física para não causar constrangimentos e vergonhas, tampouco para gerar aumento de competitividade e foco excessivo em ganhar e perder. O equilíbrio é o ideal e, tanto a cooperação quanto a competição exigem habilidades a serem aprendidas e desenvolvidas durante a Educação Física sob a mediação do/a educador/a e decorrem do seu planejamento pedagógico que, necessariamente, considera as necessidades dos/as alunos/as e a realidade escolar, os contextos socioculturais, as limitações físico-cognitivas e a disponibilidade de materiais didáticos.

Devido a pandemia de Covid-19 em que nos encontramos, aulas presenciais estão suspensas na rede pública de ensino em Mato Grosso, o que inviabilizou trabalho de campo. Dessa forma, sugere-se para pesquisas futuras, análises in loco/campo, para estudar diferentes níveis de competição e cooperação nas aulas de Educação Física e avaliar o aprendizado e o interesse dos alunos, assim como quais atividades cooperativas eles mais gostam de praticar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMI, Philip.; BERNARD, R.; BOROKHOVSKI, E.; WADE, A.; SURKES, M.; R. TAMIM, *et al.* Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta-analysis. (Intervenções instrucionais que afetam as habilidades e disposições de pensamento crítico: uma meta-análise de estágio 1). **Review of Educational Research**, 78 (4), pp. 1102-1134, 2008.

ALMEIDA, Guenther. C. de. A Formação de Professores de Educação Física a Distância: Olhando Para as Disciplinas Da Cultura Corporal. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**. v.11, n.3, p.522-532, 2018.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Brincar cooperativo**: Vivências lúdicas de jogos não competitivos. São Paulo: Editora Vozes. 2010.

AMARAL, Vanessa. **As Compreensões de Corpo Emergentes das Políticas Curriculares Nacionais do Componente de Educação Física**.2020. 126p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

AMARAL, Lucas Vieira do. Tipos de pesquisa em Educação Física. *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, N° 167, abril de 2012.

ANNETTA, Leonard A. Video games in education: why they should be used and how they are being used. (Videogames na educação: porque devem ser usados e como estão sendo usados). **Theory into Practice**, 47 (3), p. 229-239, 2008.

ARAÚJO, Silvano Ferreira; FURTADO, Alessandra Cristina. O Positivismo nas páginas da revista brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984). **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.6, n.18, p.66-79, set. /dez. 2016.

BAGNARA, Ivan C.; LARA, A. de A.; CALONEGO, C. Processo histórico, social e político da evolução da Educação Física. **Revista Digital, Buenos Aires, ano**, v. 15, 2010.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. **Escola, Educação Física e esporte**: possibilidades pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

BECHTOLDT, Myriam N.; DE DREU, C.K.; NIJSTAD, B.A.; CHOI, H.S. Motivated information processing, social tuning, and group creativity. (Processamento de informações motivado, sintonia social e criatividade em grupo). **Journal of Personality and Social Psychology**, 99 (4), p. 622, 2010.

BENI, Stephanie.; FLETCHER, T.; CHRÓINÍN, D. N. Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. (Experiências significativas em Educação Física e esportes juvenis: uma revisão da literature). **Quest**, 69, 291–312. 2017.

BERNSTEIN, Eve; LYSNIAK, Ulana. Teachers' beliefs and implementation of competitive activities for multicultural students. (Crenças dos professores e implementação de atividades competitivas para alunos multiculturais). **Urban Education**, 52, 1019–1045. 2017.

BERNSTEIN, Eve; PHILLIPS, S. R.; SILVERMAN, S. Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. (Atitudes e percepções de alunos do ensino médio em relação às atividades competitivas em Educação Física). **Journal of Teaching in Physical Education**, 30, 69–83. 2011.

BERTRAND, Y. Por uma competência ecossocial nova. In: Bertrand, Y. Teorias contemporâneas da educação. 2ª ed. Lisboa: **Instituto Piaget**. Pp.230-231. 2001.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magister, 1992.

BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 22 jul. 2020.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.570, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017**. Homologa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-ppc015-17-pdf/file>>. Acesso em 15 de jan. de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. **LEI nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26%C2%A733> de abril de 2020 de abril de 2020>. Acesso em 24 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997.96p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil; Subchefia de assuntos jurídicos. Brasília, DF- 20 dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF- 12 de ago. do ano 1971, Página 6377. Retificada em 18 de ago. do ano de 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 15 de julho, 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF- 27 de dez. do ano 1961. Retificada em 28 de dez. do ano de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

BRASIL. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**: parecer e projeto da Comissão de Instrução Pública composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna; relator, Ruy Barbosa. Câmara dos Deputados, sessão de 12 de setembro de 1882, n. 224.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Dispõe sobre a reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 PT. II (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em 13 de dez. de 2020.

BROSNAN, Sarah F.; FREEMAN, C.; DE WAAL, F. Partner's behavior, not reward distribution, determines success in an unequal cooperative task in capuchin monkeys. (O comportamento do parceiro, não a distribuição de recompensa, determina o sucesso em uma tarefa cooperativa desigual em macacos-prego). **American Journal of Primatology**, 68 (7), pp. 713-724, 2006.

BROWN Lyndon; GRINESKI Steven. **Competition in Physical Education: An Educational Contradiction?** (Competição na educação física: Uma Contradição Educacional?). *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 63:1, 17-77, 1992.

BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)** - Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos: Renovada. 2000.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

BUCK, Sarah M., CHARLES H. HILLMAN, AND DARLA M. CASTELLI. The relation of aerobic fitness to Stroop Task performance in preadolescent children. (A relação da aptidão aeróbia com o desempenho da tarefa de stroop em crianças pré-adolescentes). **Medicine & Science in Sports & Exercise** 40:166–72. 2008.

CARDINAL, Bradley. J, YAN, Z., & CARDINAL, M. K. Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? (Experiências negativas em Educação Física e esporte: quanto elas afetam a participação em atividades físicas mais tarde na vida?). **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 84(3), 49–53. 2013.

CASEY, Ashley; GOODYEAR, Victoria A. Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. (A aprendizagem cooperativa pode alcançar os quatro resultados de aprendizagem da Educação Física? Uma revisão da literatura). **Quest**, 67, 56–72. 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papyrus Editora, 1988.

CAMPBELL, David N. On being number one: Competition in education. (Em ser o número um: competição na educação). *Phi Delta Kappa*, Vol. LVI (No. 2), 143-146, 1974.

CARVALHO, Larissa Camacho. Rui Barbosa e a reforma do ensino primário. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**. p. 145 a 156. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/download/418/102> >. Acesso em: 17 de dez. 2020.

CHEN, Ang.; ENNIS, Catherine. D. Goals, interests, and learning in physical education. (Metas, interesses e aprendizagem em Educação Física). **Journal of Educational Research**, 97, 329–339. 2004.

COHEN, Elizabeth G. Restructuring in the classroom: Conditions for productive small groups. (Reestruturando a sala de aula: condições para pequenos grupos produtivos). **Review of Educational Research**, 64, 1-35, 1994.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em perspectiva**, v. 15, n. 2, p. 36-42, 2001.

CORREIA, Marcos Miranda. Jogos Cooperativos Perspectivas, Possibilidades E Desafios Na Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.

DODÔ, Aline. Menezes.; REIS, Lorena Nabanete dos. Século XIX e o Movimento Ginástico Europeu: o processo de sistematização da ginástica. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Vol. 18, Nº 190, 2014.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. 107 p. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação Física: Universidade Estadual de Campinas. 1997.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-78, 2005.

DEUTSCH, Morton. A theory of co-operation and competition. (A teoria cooperação e competição). **Human Relations**. p.199-232. 1949.

DIECKERT, Jurgen; KURZ, D.; BRODTMANN, D. **Elementos e princípios da Educação Física**: Uma antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

DILLENBOURG, Pierre. **What do you mean by collaborative learning?** (O que você quer dizer com aprendizagem colaborativa?) P. Dillenbourg (Ed.), Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches, Elsevier, Oxford, pp. 1-19, 1999.

DONAHUE, David M.; BOWYER, J.; ROSENBERG, D. Learning with and learning from: reciprocity in service learning in teacher education. (Aprendendo e reaprendendo com: Reciprocidade no aprendizado de serviço na formação de professores). **Equity & Excellence in Education**, v. 36, nº 1, p. 15-27, 2003.

DONDLINGER, Mary Jo. Educational video game design: a review of the literature. (Design de videogame educacional: uma revisão da literature). **Journal of Applied Educational Technology**, v. 4, nº 1, p. 21-31, 2007.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 181-198, 2014.

EICHBERG, Henning. Body Culture. (Cultura Corporal). **Physical culture and sport studies and research**. Vol. 46. 2009.

EICHBERG, Henning.; KOSIEWICZ, Jerzy. Body Culture, play and identity. (Cultura corporal, brincadeira e identidade). **Physical culture and sport studies and research**. Vol. 72. 2016.

ENNIS, Catherine. D. Students' experiences in sport-based physical education: More than apologies are necessary. (Experiências dos alunos em Educação Física baseada no esporte: mais do que] desculpas são necessárias). **Quest**, 8, 453–456. 1996.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: taferas da Educação Física. **Motrivivência**, n. 8, p. 91-102, 1995.

FARIAS, Sidney Ferreira; ROCHA, Julio Cesar Schimitt; BINOTTO, Maria Angélica; SCHMITD, Katia Cristine; BORGES, Grasiely Faccin. A Ética no ambiente do profissional em Educação Física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. Vol. 8, nº 4, 2006, pag. 115-119.

FERNANDES, Allison P. C. Mudança de comportamento das crianças através da prática de jogos cooperativos. Fortaleza, 2006. 70p. **Monografia (Especialização)** – Universidade de Brasília, Centro de Ensino a distância.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v.35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOKHALE, Anuradha A. Collaborative learning enhances critical thinking. (Aprendizagem colaborativa aprimora o pensamento crítico). **Journal of Technology Education**, 7 (1), 1995.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica da educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. **Revista Comunicações**. Piracicaba, a. 22, n. 3, p. 145-154, 2015.

GOMES, Jussara. L.; SALLES FILHO, Nei A. **Jogos: importância no processo educacional**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1562-8.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2020.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. O Conceito de Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física. In. **VI SEMEF: Grupo de pesquisas em Educação Física**. USP. 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. Coleção “Espaço” 10. Editora Loyola, 2007.

KAMPER, Dietmar; WULF Christoph. **Die Wiederkehrdes Körpers**. (O retorno do corpo). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. 160 p.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí, Editora Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, Editora Unijuí, 1994.

LANDI, Dillon, FITZPATRIC, K., & MCGLASHAN, H. Models based practices in physical education: A sociocritical reflection. (Práticas Baseadas em Modelos em Educação Física: Uma Reflexão Sociocrítica). **Journal of Teaching in Physical Education**, 35(4), 400–411, 2016.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; BORGES, C. N. F.; MUNIZ, I. B. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 2013, vol.35, n.1, pp.129-143.

MAIA, RAQUEL F. *Et al.* Jogos Cooperativos X Jogos Competitivos: um desafio entre o ideal e o real. **Revista Brasileira de Educação Física**, Esporte, Lazer e Dança, v. 2, n. 4, p. 125-139, dez. 2007.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Educação Física escolar e as três dimensões do conteúdo: Tematizando os esportes na escola pública. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 147-165, abr./jun. 2014.

MATURANA. Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MENDES, Ligia Calandro; PAIANO, Ronê; FIGUEIRAS, Isabel Porto. Jogos cooperativos: eu aprendo, tu aprendes, nos cooperamos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 8, n. 2, p. 133-154, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 23. ed. RJ: Vozes, 2004.

NOVIANTI, Dean; MAHARDIKA, M. S.; TUASIKAL, A. R. Improvement Physical, Honesty, Discipline and Cooperation in Class IV Elementary School Students through Circuit Training Learning Model (Melhoria da Física, Honestidade, Disciplina e Cooperação em Alunos do Ensino Fundamental Classe IV por meio de treinamento em circuito Modelo de aprendizagem). **Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal** Volume 3, No 1, Page: 244-250. 2020.

NUNES, Tatiana Cortez; COUTO, Yara Aparecida. Educação Física escolar e cultura corporal de movimento no processo educacional. **I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, São Carlos**, 2006.

OLIVEIRA, Cristina Borges. Mídia, cultura corporal e inclusão: conteúdo da Educação Física escolar. **Revista Digital. Buenos Aires**, Nº 77, vol. 10, 2004.

ORLICK. Terry. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro. 1989.

PALMER, Craig T.; STEADMAN, Lyle B. Human kinship as a descendant-leaving strategy: a solution to an evolutionary puzzle. (O parentesco humano como uma estratégia de deixar os descendentes: uma solução para um quebra-cabeça evolucionário). **Journal of Social and Evolutionary Systems**, 20 (1), pp. 39-51, 1997.

PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2: 243-252. 2015.

PAVÍA, Víctor. Jogo. In.: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ed. Ver. Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. P. 398-401.

PEREIRA, Márcio de Moura.; MOULIN, Alexandre Fachetti Vaillant. Educação Física para o Profissional Provisionado. Brasília: **CREF7**, 2006.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1973.

PICH, Santiago. Cultura Corporal do Movimento. In.: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ed. Ver. Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. P. 163-165.

PIPER, Steven. The place and limits of competition in the physical education curriculum. (O lugar e os limites da competição no currículo da Educação Física). **Master of Arts by Research**, University of Gloucestershire, Cheltenham, England. 2014.

PRENSKY, Marc. **Computer games and learning**: digital game-based learning. (Jogos de computador e aprendizagem: aprendizagem baseada em jogos digitais). J. Raessens, J. Goldstein (Eds.). Handbook of computer game studies, MIT Press, Cambridge, pp. 97-122, 2005.

QUITZAU, Evelise Amgarten. “A Ginástica Alemã”: Aspectos da Obra de Friedrich Ludwig Jahn. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, nº 2, 2014.

RAMÍREZ, Jorge Alberto. **Fundamentos teóricos de la recreación, la educación física y el deporte**. (Fundamentos teóricos de recreação, Educação Física e esporte). Maracay: Episteme. Savolainen, K. Third International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport (MINEPS III): Final Report. Paris: UNESCO, 2009.

SALOMON, Gavriel.; PERKINS, David.N. Individual and social aspects of learning. (Aspectos individuais e sociais da aprendizagem). **Review of Research in Education**, 23, pp. 1-24, 1998.

SIBLEY, Benjamin A.; ETNIER, Jennifer L. The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis (A relação entre atividade física e cognição em crianças: uma meta-análise). **Pediatric Exercise Science**, 5, 234-56.2003.

SILVA, I. K. O.; MORAIS, M. J. O. Desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. **Holos**, v. 5, p. 153-164, 2011.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. A cultura corporal nos cursos de Licenciatura em Educação Física: o currículo e a formação docente em debate. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, vol. 16, Nº 157 - Junho de 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em 20 jan. 2020.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Cláudio Lucena de. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **Revista Digital, Buenos Aires**, v. 14, nº141, 2010.

SINGLETON, Ellen. Rules? Relationships? A feminist analysis of competition and fair play in physical education. (Regras? Relacionamentos? Uma análise feminista da competição e fair play na Educação Física). **Quest**, 55, 193–209. 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 145 p.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo**: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 1996. 119f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252314>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOARES, C. L. TAFFAREL, C. VARJAL, E. CASTELLANI L, F. ESCOBAR, M. O, BRACHT, V. (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOSA, R. de G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA D.; TAVARES, M. LINDOSO, R. C.; SOUSA, F. C. de. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

TALLAR, Vinicius; SELOW, Marcela Lima Cardoso. A importância dos jogos cooperativos no contexto escolar. **Vitrine Prod. Acad.**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 285-302, jul. /dez. 2016.

TAN, Chek Tien; SOH, Donny. **Augmented reality games: a review**. (Jogos de realidade aumentada: uma revisão). In proceedings of GAMEON-ARABIA, EUROSIS, 2010.

TANI, Go; MANUEL, E. DE J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. DE. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/Edusp. 1988.

TAUER, John M.; HARACKIEWICZ, Judith M. The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. (Os efeitos da cooperação e da competição na motivação intrínseca e no desempenho). **Journal of Personality and Social Psychology**, 86, 849–861. 2004.

VAN DAALEN, Cheryl. Girls' experiences in physical education: Competition, evaluation, and degradation. (Experiências de meninas em Educação Física: competição, avaliação e degradação). **Journal of School Nursing**, 21, 115–121. 2005.

XAVIER, Shirley Aparecida; MARRA, S. B. F.; PIAU, E. T. Educação Física Escolar: História, Prática Pedagógica e Relações Sociais. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. 2009.