



O contrato lúdico como resposta ao problema da normatividade na Educação Física escolar

The ludic contract as a response to the problem of normativity in school Physical Education

El contrato lúdico como respuesta al problema de la normatividad en la Educación Física escolar

Lucas Murillo Gonzaga Silva¹ , Elder Silva Correia² 

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

² Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Nome: Elder Silva Correia ¹

E-mail: eldercorreia21@gmail.com

Como citar: Silva, L. M. G., & Correia, E. S. (2025). O contrato lúdico como resposta ao problema da normatividade na Educação Física Escolar. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 6(1), e20233. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks6120233>

RESUMO

Este ensaio analisa o problema da normatividade na Educação Física, expresso no paradoxo de Bracht (1999): a tensão entre a "dimensão ético-normativa" (pedagógica) e o "lúdico" (autotélico). Argumenta-se que essa dicotomia, onde a intervenção racional descaracteriza o lúdico, baseia-se numa visão equivocada do jogo como ausência de normas. O texto propõe o "contrato lúdico" (Duflo, 2022) como solução. O lúdico implica uma submissão voluntária a regras (uma norma interna) que gera a "legalidade". Assim, o "dever-ser" pedagógico não deve impor uma norma externa (ludopolítica), mas potencializar o contrato lúdico, permitindo que o "saber corporal" emerga através do estado de flow. O lúdico torna-se, então, a condição para a realização pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Lúdico; Saber corporal; Normatividade.

ABSTRACT

This essay analyzes the "problem of normativity" in Physical Education, expressed in Bracht's (1999) paradox: the tension between the "ethical-normative dimension" (pedagogical) and the "ludic" (autotelic). It is argued that this dichotomy, where rational intervention denatures the ludic, is based on a mistaken view of the game as an absence of rules. The text proposes the "ludic contract" (Duflo, 2022) as a solution. The ludic implies a voluntary submission to rules (an internal norm) that generates "legal liberty." Thus, the pedagogical "ought" should not impose an external norm (ludopolitics), but rather enhance the ludic contract, allowing "bodily

knowledge" to emerge through the state of flow. The ludic, then, becomes the condition for pedagogical realization.

Keywords: School Physical Education; Ludic; Bodily Knowledge; Normativity.

RESUMEN

Este ensayo analiza el "problema de la normatividad" en la Educación Física, expresado en la paradoja de Bracht (1999): la tensión entre la "dimensión ético-normativa" (pedagógica) y lo "lúdico" (autotélico). Se argumenta que esta dicotomía, donde la intervención racional desnaturaliza lo lúdico, se basa en una visión equivocada del juego como ausencia de normas. El texto propone el "contrato lúdico" (Duflo, 2022) como solución. Lo lúdico implica una sumisión voluntaria a reglas (una norma interna) que genera la "legalibertad". Así, el "deber-ser" pedagógico no debe imponer una norma externa (ludopolítica), sino potenciar el contrato lúdico, permitiendo que el "saber corporal" emerja a través del estado de flow. Lo lúdico se convierte, entonces, en la condición para la realización pedagógica.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Lúdico; Saber Corporal; Normatividad.

INTRODUÇÃO

Os conceitos de lúdico e jogo não possuem definição única, assumindo sentidos diversos conforme a perspectiva de cada autor, o que os caracterizam como termos plurais. Para exemplificar essa pluralidade de sentidos, Gomes *apud* Grillo e Grando (2014, p. 13), afirma que o lúdico é inerente à condição humana, pois "[...] as práticas culturais não são lúdicas por si mesmas: elas são construídas na interação do sujeito com a experiência vivida". Deste modo, [...] o lúdico é uma forma de expressividade, um tipo de experiência significativa (vivência) das pessoas, que só pode ser vivenciada e, subsequentemente, percebida, descrita e com sentido atribuído pela própria pessoa (Grillo, 2018; Grillo et al 2020a, 2020b).

No senso comum, como apontam Grillo e Grando (2021), o termo lúdico trata-se de uma expressão que se tornou banal e vulgarizada no cotidiano brasileiro, sendo usada para qualificar ações de alegria, formato e classificação de brinquedos, obras de arte, métodos didático-pedagógicos. A partir dessa adjetivação, o lúdico passa a ser associado a uma perspectiva contrária ao trabalho ou ao esforço, como se representasse uma atividade desprovida de seriedade e/ou compromisso (Grillo; Grando, 2021).

De modo semelhante ao termo lúdico, ao buscarmos conceituar o termo jogo deparamo-nos com a mesma pluralidade de sentidos. Como exemplificam Godoy *et al* (2011a), ainda que existam estruturas rígidas, relações de poder e forças hegemônicas tentando dominá-lo, o jogo conserva um caráter próprio, imprevisível, capaz de se modificar frente às influências internas e externas. É justamente nessa autenticidade que reside sua potência.

A pergunta "o que é jogo?" apresenta uma amplitude tão grande que torna inviável reduzi-lo a uma única definição. Assim, talvez seja mais adequado apontar o que ele não é: não é algo fechado ou previsível; não é passível de ser definido de forma definitiva; [...] não é uma estrutura, um modelo de ensino ou uma pedagogia. (Godoy *et al*, 2022, p. 01). Neste sentido o jogo é autotélico, isto é, basta-se por si mesmo.

Ora, ao vincular os conceitos de lúdico e jogo à noção de caráter autotélico – entendido como aquilo que possui sua finalidade em si mesmo –, torna-se possível evidenciar o potencial dessas experiências como expressões livres, criativas e subjetivas, afastadas de propósitos externos (Godoy *et al*, 2022, p. 01). É justamente essa autonomia que entra em conflito com as lógicas contemporâneas de controle, produtividade e vigilância. Quando o lúdico é capturado por essas lógicas, ele passa a operar sob o que Grillo e Grando (2021) denominam de ludopolítica, a qual conceituam como:

[...] a tomada e o gerenciamento do nosso tempo/espço para expressarmos num jogo, é a capitalização do nosso divertimento e o direcionamento da nossa liberdade rumo às práticas de desempenho (meritocracia), cujo escopo é a liberdade para a produtividade e a vigilância. [...] a exploração do lúdico se torna eficiente, gera lucro, dados, ranqueamentos, comportamentos adequados. (Grillo, Grando, 2021, p. 145).

Sob essa lógica da ludopolítica, o lúdico deixa de ser vivido com um fim em si (autotélico) e passa a ser instrumentalizado para um fim externo (heterotélico), contribuindo para o reforço de normativas comportamentais e da lógica meritocrática. É precisamente neste ponto que emerge o debate central da Educação Física escolar.

A Educação Física, enquanto prática pedagógica formal, possui uma "dimensão ético-normativa" (Bracht, 1999) e objetivos curriculares externos ao simples ato de jogar. Ela busca, por definição, ser uma "intervenção racional/consciente sobre o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos" (Bracht, 1999, p. 59). Inicia-se, assim, uma tensão: como essa prática pedagógica, necessariamente heterotélica (voltada a objetivos de ensino), pode incorporar o lúdico, que é essencialmente autotélico (um fim em si mesmo)?

Esta é a "encruzilhada" ou o "paradoxo" fundamental apontado por Bracht (1999): a tentativa de "racionalizar algo que, ao ser racionalizado, se descaracteriza". Ao tentar "pedagogizar" o lúdico — ou seja, ao aplicar a lógica da ludopolítica para fins educacionais —, corre-se o risco de ofuscar sua dimensão espontânea, transformando o lúdico (Bracht, 1999) em apenas mais uma ferramenta de controle e avaliação, esvaziando sua potência. A questão que se coloca, portanto, é se essa dicotomia é inevitável ou se ela pode ser problematizada de outra maneira.

Diante disso, o objetivo central deste texto é, precisamente, problematizar de outra maneira essa aparente contradição. Em vez de aceitar a "encruzilhada" de Bracht (1999) como uma escolha excludente e inevitável — ou o "lúdico" (visto como descompromissado) ou a "intervenção racional" (que o descaracteriza) —, este ensaio buscará analisar as nuances dessa tensão. Para tal, argumentaremos que a própria definição de lúdico e jogo, quando compreendida a partir do contrato lúdico (a norma voluntária) e da experiência autotélica do *flow* (o arrebatamento), oferece um caminho para superar esse paradoxo, permitindo investigar como o lúdico pode coexistir, e não apenas ser sufocado, pela prática pedagógica no contexto escolar.

A DIMENSÃO NORMATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DO CONTRATO LÚDICO

O jogo, como expressão lúdica, possui caráter autotélico, movido pela liberdade, pelo prazer e pela suspensão de obrigações utilitárias. Em contraste, a prática pedagógica da Educação Física, de natureza heterotélica (pois visa a um fim pedagógico externo), submete-se a exigências curriculares, nas quais o objetivo central está voltado ao aprendizado, à racionalização do movimento e à avaliação (Bracht, 1999), os quais tendem a reduzir a autonomia do aluno.

É exatamente nesta tensão que reside o "paradoxo" ou a "encruzilhada" da Educação Física, como apontado por Bracht (1999). A dificuldade, para esse autor, surge de uma compreensão específica do lúdico, visto por ele como o "desfrute lúdico" — uma atividade essencialmente descompromissada, "sem teor pedagógico algum", na qual os alunos realizam as atividades "simplesmente por realizar".

Nessa perspectiva (brachtiana), o lúdico é o oposto da intervenção pedagógica. Como a Educação Física é um componente curricular obrigatório, ela necessita de uma "dimensão ético-normativa" (Bracht, 1999). Assim, "retornar ao lúdico" (entendido como esse "desfrute" puro) seria, para ele, abdicar da função pedagógica da Educação Física na escola. A

"encruzilhada" de Bracht (1999) é, portanto, uma escolha excludente: ou se mantém a intervenção racional e se "descaracteriza" o saber corporal (expresso no lúdico), ou se mergulha no "desfrute lúdico" e se abandona o compromisso pedagógico.

É aqui, no entanto, que os conceitos de "contrato lúdico" (Duflo, 2022) e a própria definição de lúdico como autotélico – e não como ausência de regras – permitem problematizar essa dicotomia, cumprindo o objetivo deste ensaio. A compreensão de lúdico como "algo descompromissado" parece desconsiderar que todo jogo, para existir, pressupõe um compromisso fundamental: o "contrato lúdico" (Duflo, 2022). Este é o acordo pelo qual os participantes voluntariamente se comprometem a seguir as regras, condição essencial para que o jogo ocorra.

O "contrato lúdico", como destaca Duflo (2022), estabelece o reino da "legalidade". Ou seja, o lúdico não é a ausência de normas, ele é a submissão voluntária a um conjunto de normas arbitrárias – as regras do jogo –, que cria uma liberdade específica: a liberdade de jogar (Duflo, 2022).

Duflo (2022) explica que o contrato lúdico é o verdadeiro fundador do "mundo do jogo", sendo anterior e mais fundamental que qualquer objeto material. O jogo não começa com o tabuleiro ou com a bola, mas sim no instante em que os jogadores concordam com a eficácia de um sistema de regras (Duflo, 2022). O material, na verdade, só ganha seu significado lúdico através da regra. Uma simples pedra, por exemplo, pode se tornar um peão de xadrez ou o alvo em um jogo de bocha, dependendo exclusivamente do contrato estabelecido pelos jogadores (Duflo, 2022). Assim, o contrato é o ato que delimita um tempo e um espaço próprios para o jogo, distintos da realidade cotidiana, permitindo que essa nova legalidade inventada passe a vigorar (Duflo, 2022).

A "legalidade" é, por sua vez, a consequência direta desse pacto. Ela não é uma liberdade absoluta ou caótica, mas uma liberdade estrutural, cuja forma é inteiramente moldada pela legalidade que a inventou. Segundo Duflo (2022), o jogador não pode agir no jogo de outra forma que não seja através das ações e movimentos permitidos por aquele sistema de regras específico. É paradoxalmente essa submissão voluntária, insiste Duflo (2022), que cria a possibilidade da ação lúdica. Quando múltiplos jogadores aderem ao mesmo contrato, o que se produz é uma coexistência de legalidades, que passam a interagir, e muitas vezes se confrontar, dentro dos limites desse mesmo universo legal.

Diante disso, o paradoxo de Bracht (1999) pode ser reconfigurado. O problema da Educação Física não é ter uma "dimensão normativa" (pois o próprio jogo já a tem, no contrato lúdico), mas sim qual é a natureza dessa dimensão normativa e como ela é colocada. O "contrato lúdico" é autotélico: o jogador aceita a regra porque a regra é o jogo, e o objetivo é jogar (Duflo, 2022). A dimensão normativa da Educação Física enquanto componente curricular na escola, por outro lado, é frequentemente heterotética: o aluno aceita a regra (a atividade) porque o objetivo é externo (a nota, a aprovação, o "saber sobre" o movimento).

Destarte, é possível identificar duas funções centrais do contrato lúdico. A primeira está relacionada à escolha consciente do jogador em renunciar a sua liberdade individual para aceitar as regras específicas do jogo (Duflo, 2022). Trata-se de uma troca simbólica, em que o jogador se submete voluntariamente a um conjunto de normas, dando origem a uma nova forma de liberdade, própria do ambiente lúdico. Como explica Duflo (2022, p. 30): "O contrato lúdico é o ato pelo qual o jogador abandona sua liberdade individual, para se submeter a uma legalidade arbitrária do jogo. Esse contrato produz uma legalidade ou liberdade lúdica que o jogador obtém em troca".

A segunda função está ligada ao aspecto coletivo do jogo. Ao aceitar participar, o indivíduo não apenas se compromete com as regras, mas também se insere em uma situação compartilhada com os demais jogadores, que estão sujeitos às mesmas condições (Duflo, 2022). Ou seja, não se trata apenas de um ato individual, mas de uma construção conjunta. Nas palavras de Duflo (2022, p. 30) "não é apenas uma atitude pela qual o jogador vinculado troca

a sua liberdade pela legalidade, mas é também o ato pelo qual, pelos mesmos meios, vários indivíduos se encontram vinculados na situação de jogo”.

Considerando o papel do contrato lúdico na estruturação do jogo e sua presença na Educação Física escolar, é possível perceber como, ao longo da trajetória escolar, a motivação dos alunos pode se transformar. Inicialmente, a motivação está ligada ao caráter lúdico. No entanto, à medida que o aluno progride no decorrer do processo de escolarização, essa dimensão tende a ser ofuscada por fatores externos. Isso ocorre quando o contrato pedagógico (a nota, a avaliação do gesto) se sobrepõe e anula o contrato lúdico (o prazer de jogar). A pressão por notas, o medo de errar, a expectativa de desempenho "correto" e a mecanização dos gestos (tecnicismo) transformam o jogo em obrigação, comprometendo a liberdade criativa lúdica.

Nesse contexto, esse processo está diretamente relacionado ao que se compreende como ludopolítica, conceito que evidencia o uso instrumental do lúdico por estruturas de poder. Como aponta o autor,

A Ludopolítica fomenta um processo que, na verdade, é excludente, 'a-lúdico', meritocrático e acrítico, pautado na eficiência (tecnicismo), na capitalização das emoções, na monopolização do jogo pelo capital, no controle da liberdade de expressão, no condicionamento do comportamento (Grillo, 2018).

Assim, quando o professor impõe a "racionalização", destacada por Bracht (1999), de forma puramente externa, ele está operando sob a lógica da ludopolítica. O discurso pedagógico valoriza o jogo, mas na prática, explora-o para fins de controle curricular. Considerando a influência da ludopolítica, fica evidente como fatores externos podem corroer a dimensão lúdica, confirmando a preocupação de Bracht (1999) de que a racionalização pode "descaracterizar" a experiência ou saber corporal de que a Educação Física escolar trata.

Contudo, se a ludopolítica representa a corrupção do lúdico (a imposição de uma norma externa que anula o contrato lúdico), a solução para o paradoxo de Bracht (1999) não está em abandonar a "dimensão ético-normativa", mas em reconhecer que ela já existe dentro da própria experiência lúdica.

É aqui que o contrato lúdico se articula diretamente com o conceito de estado de *flow*. O contrato lúdico, como vimos, é o ato voluntário de aceitar as regras (a norma) para criar a "legalidade". O *flow*, por sua vez, é o estado subjetivo ótimo que emerge quando o indivíduo, operando sob esse contrato, encontra um equilíbrio perfeito entre o desafio imposto pelas regras do jogo e sua habilidade – o "saber corporal" que Bracht (1999) menciona.

Dessa forma, o *flow* não é o "desfrute lúdico descompromissado" que preocupava Bracht (1999), mas sim a expressão máxima da dimensão ético-normativa do próprio jogo. É o momento em que o aluno, totalmente imerso (arrebamento), não está apenas "seguindo regras", mas vivenciando o "saber corporal" em sua plenitude, com total engajamento. A norma (o contrato lúdico) e a experiência (o *flow*) tornam-se indistinguíveis.

Como definem Oliveira et al (2015), com base em Jackson e Csikszentmihalyi (1999), o *flow* é um estado onde as sensações e ações são experimentadas de forma positiva e o desempenho ocorre com alto nível de envolvimento. Suas dimensões de "equilíbrio desafio-habilidade" e "experiência autotélica" são cruciais. Quando o professor propõe uma atividade que possibilita o estabelecimento de um o contrato lúdico entre os alunos/jogadores e alinha ao desafio pedagógico com o "saber corporal" do aluno (sua habilidade), ele não está impondo uma norma externa, mas ele está tornando possível, mediante contrato lúdico, as condições para o *flow*.

Os relatos dos atletas ao jogar uma partida de basquetebol, como "eu não penso em nada, eu penso em jogar" ou "tem vezes que eu estou na quadra que passa 2 horas pra mim parece que passou só 5 minutos" (Oliveira et al, 2015, p. 101), não são exemplos de fuga da

norma. São exemplos de livre submissão ao contrato lúdico, a ponto de a experiência se tornar autotética e o "saber corporal" ser plenamente valorizado.

A "encruzilhada" apontada por Bracht (1999) é colocada aqui em outros termos. A "dimensão ético-normativa" necessária à Educação Física escolar não se opõe ao lúdico, ela encontra no contrato lúdico sua condição de existência. O objetivo pedagógico não é "racionalizar" o lúdico de modo a "descaracterizá-lo" (ludopolítica), mas sim estruturar a experiência, mediante contrato lúdico de tal forma que o *flow* (a experiência plena do "saber corporal") possa emergir. O lúdico, longe de ser um obstáculo ao pedagógico, é o próprio veículo da normatividade da Educação Física escolar.

O LÚDICO COMO CONDIÇÃO DA NORMATIVIDADE E DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A "dimensão ético-normativa" (Bracht, 1999) é o que define a Educação Física escolar, distinguindo-a de qualquer outra prática corporal. A EF escolar não é uma prática descritiva, isto é, que apenas constata "como as coisas são", mas fundamentalmente uma intervenção prescritiva. Ela parte de um "dever-ser": um projeto ético, político e pedagógico que visa ativamente modificar, qualificar e direcionar a experiência do aluno para um fim educativo (Bracht, 1999).

O paradoxo apontado por Bracht (1999) emerge precisamente aqui: como essa "intervenção racional" (o "dever-ser" prescritivo) pode tocar a experiência lúdica (a experiência "como ela é") sem descaracterizá-la? Se o professor intervir racionalmente, ele corre o risco de transformar o jogo em um mero "discurso sobre a cultura corporal de movimento" (Fensterseifer, 2012) — uma Ludopolítica pedagógica. Se ele não intervir, abandona seu "dever-ser" e a EF perde sua função pedagógica na escola.

A solução para essa "encruzilhada" (Bracht, 1999) não é escolher um lado, mas redefinir a própria natureza da intervenção. A "dimensão ético-normativa" da EF não deve ser vista como uma racionalidade externa imposta sobre o jogo, mas como algo que emerge de dentro da própria lógica lúdica, como insistimos no tópico anterior.

O objetivo prescrito (o "dever-ser") da EF contemporânea é claro: o desenvolvimento de uma "relação crítica e autônoma" com a Cultura Corporal de Movimento (Fensterseifer, 2012). O erro histórico foi tentar alcançar isso por um caminho que negava a experiência corporal, focando no "correlato da cultura"¹ (Correia; Pich; Zoboli, 2024) ou no tecnicismo.

É aqui que o contrato lúdico se torna a principal ferramenta prescritiva do professor. Ghidetti (2020) oferece uma interessante proposição ao mostrar como a Pedagogia do Esporte (PE) avançou ao deixar de focar na técnica isolada (o "como fazer") para focar na essência tática ("saber o que fazer e quando fazer"). Essa mudança é a intervenção racional de Bracht (1999) em ação.

Quando o professor utiliza o jogo como método de ensino dos esportes (Ghidetti, 2020), ele está ativamente modificando e direcionando a experiência dos alunos. Ele está prescrevendo um "dever-ser": "você deve compreender a lógica tática do jogo". Esta norma, no entanto, não é externa ao lúdico, ela é a própria norma do jogo, o contrato lúdico em sua forma mais complexa.

¹ Correia, Pich e Zoboli (2024) utilizam o termo "correlato da cultura" para criticar a "resposta culturalista" na Educação Física brasileira. Eles argumentam que essa abordagem, surgida nas décadas de 1980/1990, "absolutizou a cultura", transformando-a no "grande correlato" através do qual a EF se fundamentou. Inspirados no conceito filosófico de "correlacionismo" — a ideia de que é impossível acessar um ser independente do pensamento — os autores postulam que a EF passou a tratar a cultura como a "única forma de acesso" ao entendimento das práticas corporais. Nesse processo, o corpo foi reduzido a uma "dimensão de inscrição cultural", e o acesso a qualquer dimensão "fora da cultura" foi considerado impossível ou irrelevante. A crítica central é que essa visão esvaziou a possibilidade de considerar outros elementos (como uma dimensão ontológica do corpo) que não se resumem a essa correlação com a cultura.

O professor, portanto, cumpre seu papel prescritivo (Bracht, 1999) ao intervir diretamente na e a partir da lógica do jogo (Ghidetti, 2020). Ora, essa intervenção valoriza um conhecimento que é "eminentemente corporal"² (Correia; Pich; Zoboli, 2024), pois a tática só se realiza em um "saber-fazer corporal". O "dever-ser" (compreender a tática) e a experiência "como ela é" (jogar) estão imbricados.

Nesse cenário, o *flow* é o resultado pedagógico. Ele aponta que a intervenção prescritiva ("dever-ser", portanto, normativa) foi bem-sucedida. O aluno atinge o "arrebatamento" e a "experiência autotélica" não apesar da intervenção do professor, mas porque ele internalizou a norma prescrita (o contrato lúdico/tática) a ponto de ela se tornar sua própria "legaliberdade".

Assim, o lúdico deixa de ser o oposto da dimensão ético-normativa e passa a ser sua condição fundamental. O "dever-ser" apontado por Bracht (1999) não é alcançado apesar do lúdico, mas através dele, quando a intervenção pedagógica foca tornar possível a existência de um contrato lúdico, consequentemente permite que o saber "eminentemente corporal" (Correia; Pich; Zoboli, 2024) emerja.

Esta abordagem responde diretamente ao desafio proposto por Fensterseifer (2001), que denunciou como o "estreitamento da razão em seu aspecto cognitivo-instrumental" (o tecnicismo, o foco na aptidão física) empobreceu a percepção das práticas corporais. A intervenção focada no contrato lúdico e no *flow* é, em si, a superação desse "modelo de razão monológica" (Fensterseifer, 2001). Ela deixa de ser puramente instrumental (um meio para a saúde ou o rendimento, por exemplo) e passa a incorporar aspectos ético-políticos e estético-expressivos. Aspectos ético-políticos no sentido de que o contrato lúdico é um exercício ético de negociação de regras, de respeito mútuo e de construção coletiva da "legaliberdade". E estético-expressivos, isto é, o *flow* (o arrebatamento) como a própria vivência estético-expressiva, a fruição do movimento como um fim em si mesmo (Fensterseifer, 2001).

Dessa forma, a intervenção prescritiva (normativa) do professor se alinha ao que González e Fensterseifer (2010) descrevem como o esforço de oportunizar o aprofundamento do conhecimento do próprio corpo. Esse "conhecimento que brota da experiência" (González; Fensterseifer, 2010) é o "saber corporal" (Bracht, 1999), o "eminentemente corporal" (Correia; Pich; Zoboli, 2024). Ao focar no contrato lúdico, o professor garante que essa experiência não seja "apenas um meio para se aprender outra coisa" – como o saber sobre o esporte (González; Fensterseifer, 2010). Pelo contrário, ele valida a própria experiência como geradora de um "conhecimento muito particular, insubstituível" (González; Fensterseifer, 2010), onde o "dever-ser" pedagógico da Educação Física escolar, isto é, sua normatividade, se realiza na experiência lúdica.

CONCLUSÃO

Este ensaio partiu da "encruzilhada" fundamental da Educação Física escolar, como diagnosticada por Bracht (1999): a aparente oposição entre sua "dimensão ético-normativa" — seu "dever-ser" prescritivo e racional — e a natureza do "lúdico", uma experiência autotélica, singular e corporal que, ao ser racionalizada, "se descaracteriza". O objetivo foi "problematizar de outra maneira" essa dicotomia, investigando se o lúdico, em vez de ser o obstáculo da pedagogização das práticas corporais, não seria sua principal condição de realização.

O percurso argumentativo demonstrou que o paradoxo de Bracht (1999) se sustenta, em grande parte, em uma compreensão do lúdico como uma atividade "descompromissada",

² O "eminentemente corporal" é um conceito utilizado por Correia, Pich e Zoboli (2024) para designar um tipo de conhecimento que não é o "conhecimento sobre o corpo", mas sim um "conhecimento do corpo". Derivado de noções como "saber fazer corporal" (Bracht, 1999) e "saber orgânico" (Betti, 1994), ele se refere a uma dimensão ontológica das práticas corporais que resiste à completa "culturalização". Segundo os autores, este saber não é "completamente cognoscível" ou "acionalizado", representando um "contato independente das descrições, ou representações culturais".

oposta a qualquer norma. Ao introduzir o conceito de contrato lúdico (Duflo, 2022), esta aparente contradição é superada. O lúdico não é a ausência de normas, ele é a submissão voluntária a uma norma interna, que gera, nos termos de Duflo (2022), a "legaliberdade".

Isso reconfigura radicalmente a normatividade pedagógica da Educação Física escolar. A intervenção racional (prescritiva) do professor não precisa cair na "ludopolítica", isto é, a imposição de uma norma externa, tecnicista e instrumental. Pelo contrário, o papel do professor é, como demonstram as inovadoras metodologias baseadas no jogo da Pedagogia do Esporte (Ghidetti, 2020), intervir na e a partir da lógica interna do jogo, utilizando o contrato lúdico (na forma do ensino da tática) como a própria ferramenta pedagógica. Quando essa intervenção é bem-sucedida, o resultado é o *flow* (Oliveira et al., 2015), o momento em que o "dever-ser" (o desafio da tarefa/aula) e a experiência autotélica (o arrebatamento lúdico) se fundem. O aluno não joga apesar da norma, mas encontra sua liberdade através dela.

Dessa forma, o ensaio responde ao desafio de Fensterseifer (2001) e a encruzilhada sinalizada por Bracht (1999) ao propor uma prática que supera a "razão monológica, cognitivo-instrumental". A intervenção lúdica aqui defendida é intrinsecamente "ético-política" (na negociação do contrato lúdico) e "estético-expressiva" (na vivência do *flow*).

Destarte, a "encruzilhada" de Bracht (1999) não é uma sentença, mas um problema cuja exploração reside em uma compreensão mais profunda do próprio lúdico. A normatividade da Educação Física escolar não se realiza ao conter ou "racionalizar" o jogo, mas ao potencializá-lo. O lúdico não é o que "resiste" à pedagogização, ele é o veículo que permite que o saber "eminentemente corporal" (Correia; Pich; Zoboli, 2024) seja alcançado no interior da intervenção/prática pedagógica, portanto, normativa, da Educação Física escolar.

AGRADECIMENTOS: "Não aplicável".

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Lucas Murillo Gonzaga Silva e Elder Silva Correia: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo. "Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito".

CONFLITOS DE INTERESSE: "Os autores declaram que não há conflitos de interesse".

REFERÊNCIAS

- Bracht, V. (1999). *Educação Física & ciência: Cenas de um casamento (in)feliz*. Editora Unijuí.
- Correia, E. S., Pich, S., & Zoboli, F. (2024). Corpo, cultura e correlacionismo: A ontologia como contrapeso da atividade epistemológica da Educação Física. *Motrivivência*, 36(67), 01-26.
- Duflo, C. (2022). O contrato lúdico e o agon. In R. M. Grillo, A. J. Scaglia, & K. T. Carneiro (Orgs.), *Em defesa do jogo: Diálogos epistemológicos e contemporâneos* (pp. 27-44). Appris.
- Fensterseifer, P. E. (2001). *A Educação Física na crise da modernidade*. Editora da UNIJUÍ.
- Fensterseifer, P. E. (2012). O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento?. *Atos de Pesquisa em Educação*, 7(2), 320-328.
- Garganta, J. M. (1998). O ensino dos jogos desportivos colectivos: Perspectivas e tendências. *Movimento*, 4(8), 19-27.
- Ghidetti, F. F. (2020). Pedagogia do esporte e educação física: A convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. *Movimento*, 26, e26034.
- Godoy, L. B., Leonardo, L., & Scaglia, A. J. (2022). Do macro ao micro jogo: Os vários jogos que compõem o jogo. *Motrivivência*, 34(65), 01-22.
- González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2010). Entre o "não mais" e o "ainda não": Pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, 2, 10-21.
- Grillo, R. M., & Grando, R. C. (2021). Ludopolítica: A ditadura da ludicização. *Brazilian Journal of Policy and Development*, 3(3), 145-163.

Oliveira, H. Z., Gomes, V. F. P., & Miranda, R. (2015). O estado flow em jogadores jovens de basquetebol. *Psicologia em Estudo*, 20(1), 95-106.

Scaglia, A. J. (2003). O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: Todos semelhantes, todos diferentes [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].

Scaglia, A. J. (2017). Pedagogia do jogo: O processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17, 27-38.

Recebido: 02 de outubro de 2025 | **Aceito:** 03 de novembro de 2025 | **Publicado:** 06 de novembro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.