



“VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR”:
IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E AS RACIONALIDADES DO JOGO
NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“LIVING AND LEARNING THE GAMES”:
EPISTEMOLOGICAL IMPLICATIONS AND GAME RATIONALITIES IN THE
FIELD OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION

“VIVIR Y APRENDER A JUGAR”:
IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y LAS RACIONALIDADES DE LO
JUEGO EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE
EDUCACIÓN FÍSICA

Luiz Gustavo Bonatto Rufino
Centro Universitário de Jaguariúna, Jaguariúna, São Paulo, Brasil
Email: gustavo_rufino_6@hotmail.com

RESUMO

O estudo objetivou analisar e compreender as relações entre o fenômeno do jogo e suas interfaces com o campo da formação de professores, no que se refere às diferentes racionalidades que tangenciam seu ensino e formação e as possibilidades vinculadas ao paradigma da epistemologia da prática no decorrer desse processo. Para isso, dividiu-se o trabalho em três itens: o primeiro se refere às compreensões dos processos de formação na Educação Física e suas racionalidades; o segundo se relaciona às compreensões do jogo dentro dos limites da perspectiva aplicacionista; o terceiro se vincula à investigação dos modos de apropriação do jogo na escola e seus desdobramentos. Conclui-se que a transformação da visão utilitarista do jogo a partir da consolidação do paradigma da complexidade se traduz na eminência de processos formativos que suplantem a lógica aplicacionista pautando-se nos desafios da fundamentação do paradigma da epistemologia da prática e sua racionalidade adjacente.

Palavras-chave: Jogo; Práticas Corporais; Epistemologia da Prática; Formação de Professores; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The study aimed to analyze and comprehend the relationship between the phenomenon of the game and its interfaces with the field of teacher education in relation to different rationalities that affect its teaching and training and the possibilities linked to the paradigm of the epistemology of practice during this process. For this, the work was divided into three items: the first refers to the understanding of the training processes in Physical Education and its rationales; the second is related to the comprehension of games within the limits of the application perspective; the third is linked to the investigation of the ways in which games are appropriated at school and their consequences. It is concluded that the transformation of the utilitarian view of games from the consolidation of the complexity paradigm translates into the eminence of training processes that supplant the application logic based on the challenges of founding the epistemology of practice paradigm and its adjacent rationality.

Keywords: Games; Body Practices; Epistemology of Practice; Teacher Education; School Physical Education.



RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar y comprender la relación entre el fenómeno del juego y sus interfaces con el campo de la formación de maestros en relación con las diferentes racionalidades que afectan su enseñanza y formación y las posibilidades vinculadas al paradigma de la epistemología de la práctica durante este proceso. Para esto, el trabajo se dividió en tres ítems: el primero se refiere a la comprensión de los procesos de formación en Educación Física y sus fundamentos; el segundo se refiere a la comprensión de los juegos dentro de los límites de la perspectiva aplicacionista; el tercero está relacionado con la investigación de las formas en que los juegos son apropiados en la escuela y sus consecuencias. Se concluye que la transformación de la visión utilitaria de los juegos a partir de la consolidación del paradigma de la complejidad se traduce en la eminencia de procesos formativos que suplantán la lógica aplicacionista basada en los desafíos de fundar el paradigma de la epistemología de la práctica y su racionalidad adyacente.

Palabras clave: Juegos; Prácticas del Cuerpo; Epistemología de la Práctica; Formación de Maestros; Educación Física Escolar.

INTRODUÇÃO: O JOGO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR ENTRE RISOS E CHOROS

“Muito além do tempo regulamentar
Esse jogo não vai acabar
É bom de se jogar”
(Um a Um, Tribalistas, Sony Music, 2002)

Esse trabalho se insere na temática da busca pela compreensão de perspectivas epistemológicas e suas relações com o jogo. Para isso, as análises estão situadas dentro de um contexto específico, no caso, o campo educativo e, mais precisamente, a escola, entendida como instituição social. Assim, enquanto recorte de pesquisa, procuramos lançar olhares que buscassem circunscrever de que forma diferentes paradigmas sedimentados no campo da formação de professores apresentam fortes implicações vinculadas aos modos com que essa prática corporal é cotidianamente entendida e desenvolvida dentro do âmbito escolar.

A inserção do jogo como conteúdo de ensino (conhecimento a ser tematizado) e como recurso pedagógico educacional (estratégia e método de ensino) na escola tem sido compreendida como um dilema paradoxalmente apresentado. De um lado, tem-se uma série de proposições e o reconhecimento das possibilidades educativas dessas práticas em uma diversidade de correntes pedagógicas. Podemos citar, entre muitos outros, a valorização do jogo por importantes autores internacionais de diferentes matrizes teóricas,

desde o final do século XIX e início do século XX a exemplo de John Dewey, Maria Montessori, Celestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vygotsky, etc. No Brasil, movimentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Escola Nova), além de documentos e políticas públicas mais recentes a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) oferecem lugar de destaque ao jogo em suas proposições, o que nem sempre tem sido implementado na instituição escolar como um todo.

De outro lado, no entanto, como nos alerta Freire (2002), o jogo em sua acepção complexa, multifacetada e dialeticamente produtora de e produzida por múltiplos sentidos e significados potencialmente importantes para a prática educativa tem sido empregado de forma muito limitada, quando não equivocada. Ao ressaltar que muitas vezes a escola, assim como os pais e professores, se assustam com a atividade lúdica e com os riscos implicados ao ato de jogar o autor destaca: “não esperemos que a escola, em sua estrutura atual, contemple com boa vontade a ideia de acolher o jogo” (FREIRE, 2002, p. 77).

Dessa forma, segundo Freire (2002), tanto por romper com o padrão de ordem e disciplina que institui e legitima boa parte das ideias e representações concernentes à instituição escolar quanto também pela própria ignorância com relação ao caráter educativo do jogo, sua implementação no universo escolar tem sido alvo



de inúmeros equívocos. Tais incompreensões resultam em um fenômeno cada vez mais corriqueiramente encontrado: a atribuição de um caráter meramente utilitário ao jogo no seio da escola. Conforme analisaremos no decorrer desse trabalho, essa perspectiva utilitarista intensificada inclusive por parte dos currículos e proposições de políticas públicas no campo educativo origina-se, em partes, na forma como essas práticas corporais são compreendidas e desenvolvidas pelo campo da formação de professores.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social, apresenta uma série de incongruências na compreensão do jogo, sendo ora negligenciados, ora utilizados em uma perspectiva utilitária para o desenvolvimento infantil, ora como passatempo aos momentos de lazer, sem, contudo, preocupar-se sistematicamente com as potencialidades do jogo enquanto manifestação da cultura de movimento, como salienta Freire (2005). Entre as incompreensões acerca dos potenciais educativos dessas práticas e sua utilização desarticulada de proposições pedagógicas mediadas de intencionalidade por parte dos professores, emergem problemáticas que carecem de maior reflexão acadêmica.

Brougère (1998) aponta que historicamente houve uma distinção entre a escola e o jogo uma vez que enquanto o âmbito escolar é representado pela seriedade na execução das ações, o jogo é baseado na frivolidade da atividade lúdica, constituindo polos que soaram incompatíveis, sobretudo até o século XIX. Ainda em uma perspectiva crítica acerca da tênue relação entre escola e jogo, esse mesmo autor aponta que esta instituição não pode apropriar-se do jogo somente com a intenção de “seduzir” os alunos em termos de interesse e motivação, de modo a descaracterizar o jogo enquanto manifestação simbólica permeada pela ludicidade e subjetividade (BROUGÈRE, 1998).

Como salienta Benjamin (1984), demorou-se muito tempo para que a educação pudesse compreender que a criança não é um adulto em miniatura e que ela apresenta desejos, necessidades, vontades e interpretações próprias acerca de suas compreensões sobre si mesma, sobre os outros, sobre os objetos ao seu redor,

enfim, sobre suas visões de mundo. Paralelamente a essa visão, podemos considerar que parte do papel da escola à luz da modernidade se decorreu a partir da compreensão do ato de jogar e da utilização dos brinquedos como modo de facilitar o treinamento e a construção de habilidades necessárias para a vida adulta. Trata-se de uma visão propedêutica muito comum em diversas acepções do processo educativo, de forma que se jogava para aprender a viver em sociedade, ou para preparar-se para o mundo do trabalho, entre outras intencionalidades paulatinamente encampadas pela escola ao longo da história das tradições pedagógicas. Essa visão contribuiu fortemente com o processo de constituição do utilitarismo fomentado pelo campo escolar ao abordar a cultura lúdica.

Não de outro modo, a Educação Física, assegurada como componente curricular obrigatório do processo de escolarização, tem se apropriado de diferentes entendimentos acerca do jogo como prática corporal, ora contribuindo para a manutenção de equívocos que resultam em sua visão utilitarista, ora oferecendo subsídios para uma transformação paradigmática que possa romper com os amálgamas disciplinares que enrustem e alicerçam a cultura escolar. A própria noção de cultura corporal de movimento preconiza a importância dessa manifestação e suas raízes sociais e históricas. Tal assertiva reforça a proeminência do jogo compreendido como prática corporal. Tamanha é essa potencialidade que autores como Freire e Scaglia (2003) asseguram ao jogo papel de destaque como a principal manifestação corporal da Educação Física na escola.

Esse entendimento do jogo como uma prática complexa, ampla e multifacetada presente na Educação Física escolar nos auxilia a romper com visões unicamente utilitárias que o caracterizam como “mera atividade destituída de intencionalidade”, ou como um “passatempo recreacional”, ou ainda a partir do “*laissez-faire*” representado pela falta de mediação educativa do professor. Mais recentemente, é possível observar a emergência da compreensão de “gamificação” e seu invólucro “hedonista” que também carece de problematizações. Assim,



enquanto categoria ampliada, o jogo fundamenta e está no alicerce das representações concernentes às demais práticas corporais. Na visão de Freire e Scaglia (2003, p. 33): “O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam”.

Sob essa perspectiva de análise, apoiados em autores como Freire (2002), Freire (2005), Freire e Scaglia (2003) e Scaglia (2003), podemos considerar que a ruptura com a visão utilitarista para o desenvolvimento do jogo no campo escolar está assentada em grande medida em sua compreensão como um fenômeno complexo. O paradigma da complexidade permite uma ampliação das visões sobre o jogo que transmutam potencialidades educativas realmente transformadoras e significativas para todos os atores sociais envolvidos no processo, tal como alunos e professores. Todavia, dentro da estrutura escolar anacrônica que tangencia boa parte do *modus operandi* da prática educativa na instituição escolar, usualmente a escola simplifica essa visão complexa e, via de regra, acaba apoiando-se no entendimento do jogo dentro do viés utilitário, fazendo com que essas práticas corporais estejam subordinadas à disciplinarização e ao exercício do controle e do poder, tal como representado pela importante crítica enunciada por Foucault (2001).

Toda essa conjuntura de problemáticas alicerçadas nas formas de se compreender o jogo e na estruturação da prática educativa no contexto escolar estão muito vinculadas ao campo da formação profissional, mais especificamente, da formação de professores. Nesse sentido, os modos nos quais são concebidos os processos formativos de novos profissionais que atuarão na escola, bem como daqueles que já estão em serviço (por meio da formação continuada) estão fortemente relacionados com as práticas e intervenções desenvolvidas no campo profissional da escola.

Embora nas últimas décadas tem havido forte incremento de publicações e análises que buscaram majorar a produção científica acerca do jogo e suas interfaces com as aulas de

Educação Física escolar, não se tem o mesmo número de investigações concernentes ao campo da formação de professores. Assim, existem lacunas no que se refere aos modos organizacionais nos quais disciplinas e conteúdos sobre a temática do jogo é abordado por meio dos processos de formação docente. Mais especificamente, faltam elementos que possibilitem ampliar as intencionalidades com os quais o jogo é problematizado e fundamentado pelo ensino superior e como tem sido o impacto dessa formação na realidade prática cotidiana dos professores de Educação Física na escola.

De modo ainda mais específico, no embasamos em autores que reconhecem uma série de desafios alicerçados ao âmbito da formação docente, a exemplo de sua orientação disciplinar, valorização dos conhecimentos científicos em detrimentos dos saberes profissionais e falta de interlocução com os contextos de intervenção da prática profissional (TARDIF; LESSARD, 2014; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012). Em meio a tal quadro de problemáticas formativas, de que forma o jogo tem sido compreendido e abordado dentro dessa conjuntura?

Nesse sentido, se de um lado as compreensões de jogo que busquem romper com visões ingênuas, simplistas e utilitárias e galguem formas de entender esse fenômeno humano com base no paradigma da complexidade são atualmente fundamentais, por outro lado, alguns elementos presentes na formação podem se distanciar desse entendimento. Como resultado, ocasionam-se descompassos e disparidades que reverberam nas formas nas quais o jogo se apresenta dentro da estrutura escolar atual. Em suma, é preciso que se ampliem a tessitura de análises críticas que possibilitem outorgar novas relações ao jogo no campo da formação docente.

A emergência de novas perspectivas de entendimento do jogo na escola deve então confluir para estruturas formativas que compreendam a complexidade como paradigma operante das atuais estruturas sociais. Isso exige também um repensar das estruturas e concepções formativas que oferecem sustentação à formação e ao desenvolvimento profissional dos



professores. Como ponto de partida, nos pautamos no importante reconhecimento preconizado por Freire (2002, p. 8):

O fenômeno humano, como a natureza de modo geral, é complexo e não pode ter soluções simplistas. Porém, ter olhos para a complexidade exige bem mais que um certo esforço de mudança. Somente a ruptura com paradigmas clássicos e o surgimento de outros que os substituam podem permitir aos pesquisadores enxergar o mundo, talvez, como ele seja de fato.

Portanto, com base nessa problematização, apoiados nos autores supracitados, objetivamos no presente estudo analisar e compreender as relações entre o fenômeno do jogo e suas interfaces com o campo da formação de professores no que se refere às diferentes racionalidades que tangenciam seu ensino e formação e as possibilidades vinculadas ao paradigma da epistemologia da prática no decorrer desse processo.

Para isso, lançamos mão de um ensaio teórico baseado em autores que navegam entre o campo sociocultural do jogo, da Educação Física e da formação de professores. Como forma de facilitar a abordagem didática ao tema, além da introdução, dividimos o texto em três subitens: o primeiro se refere às compreensões acerca dos processos de formação de professores de Educação Física e suas racionalidades; o segundo se relaciona à busca pelas compreensões conceituais do jogo dentro dos limites da perspectiva aplicacionista; o terceiro, por sua vez, se vincula à investigação concernente aos modos de apropriação do jogo na escola, seja como conteúdo a ser tematizado ou como método e recurso pedagógico. Compõe ainda o manuscrito as considerações finais, as quais abordamos as possibilidades do desenvolvimento da compreensão do conceito de epistemologia da prática para o jogo na escola.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A RACIONALIDADE TÉCNICA E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Historicamente, a formação de professores está assentada no paradigma da racionalidade técnica. Em linhas gerais, essa concepção fundamenta e estrutura os processos formativos para o trabalho docente por meio de conhecimentos de origem científica nas mais diversas áreas de conhecimento os quais, por sua vez, devem ser assimilados e incorporados pelos novos profissionais para que sejam posteriormente aplicados nos contextos de intervenção, isto é, nas escolas. Trata-se do tecnicismo que tem no primado da técnica sua conduta seminal. Assim, tal perspectiva também é denominada de visão aplicacionista à medida que tem na ideia de aplicação seu principal fundamento, como ilustra Schön (1983).

Segundo Schön (1983) as profissões de modo geral seguem um estatuto ontológico e epistemológico vinculado ao modo como são capazes de apresentar profissionais rigorosamente comprometidos com conhecimentos de origem científica, adquiridos por meio de extensa formação acadêmica, preferencialmente em nível superior. Dessa forma, a racionalidade técnica se configura como meio estruturante da formação à medida que tem no suporte da égide científica seu principal norte e direção para as condutas práticas dos profissionais, cabendo a eles apenas aplicar tais conhecimentos durante sua atividade cotidiana.

Ao tecer um amplo inventário analítico acerca do processo de estruturação do pensamento racionalista a partir do século XVI no iluminismo, Schön (1983) ressalta que sobretudo com o advento do Positivismo enquanto corrente teórica que ganhou preponderância a partir do século XIX a racionalidade técnica aflorou como paradigma hegemônico. Dentro dessa perspectiva, ao questionar a forma como entendemos a prática profissional o autor assinala:

A resposta a essa pergunta está nos últimos trezentos anos da história das ideias e instituições ocidentais. A racionalidade técnica é a herança do positivismo, a poderosa doutrina filosófica que cresceu no século XIX como um relato da ascensão da ciência e da tecnologia e como um movimento social destinado a aplicar as realizações



da ciência e da tecnologia ao bem-estar da humanidade. A racionalidade técnica é a epistemologia da prática do positivismo. Tornou-se institucionalizada na universidade moderna, fundada no final do século XIX, quando o Positivismo estava no auge, e nas escolas profissionais que garantiram seu lugar na universidade nas primeiras décadas do século XX (SCHÖN, 1983, p. 31, tradução nossa).

Essa perspectiva está intrinsecamente relacionada com o movimento de academicização e universitarização que aos poucos encampou boa parte das áreas de conhecimento e, no caso do ensino, se constituiu de forma proeminente a partir da metade do século XX. Nesse sentido, processos formativos que eram realizados fora da tutela direta do campo acadêmico, passaram a ser desenvolvidos dentro das cercanias das universidades e faculdades. Um exemplo emblemático no Brasil se referiu aos cursos normais de magistério para formação de pedagogos, paulatinamente substituídos pelos cursos de pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES). Esse movimento foi determinante para a constituição da hegemonia da racionalidade técnica no campo da formação docente.

Segundo Formosinho (2009) o processo de universitarização da formação de professores representou, sobretudo, um processo de academicização objetivando transformar a formação inicial em uma educação teorizada e afastada das preocupações práticas tangíveis da profissão de professor. Para esse autor, dentro dessa lógica acadêmica, o estatuto está vinculado ao afastamento das preocupações pragmáticas que estruturam boa parte do agir profissional.

Goodson (2008), por sua vez, analisa que esse processo se deu via academicização da profissão, isto é, buscou estruturar a formação docente a partir dos alicerces da certeza científica. Dentro desse panorama, o professor é compreendido como um perito, um executor de técnicas fundamentadas nos pressupostos validados da produção das ciências nos mais diversos campos de conhecimento vinculados à docência e, por isso, deve agir de acordo com as orientações e deliberações institucionais,

aplicando tais conhecimentos à medida que abre mão de sua autonomia.

No caso da Educação Física, Kirk (2010) assevera que o processo de academicização da formação se iniciou a partir da década de 1960 na Europa, momento em que as qualificações passaram das certificações diversas para os diplomas universitários. Segundo o autor, tem-se por meio desse movimento a passagem de uma estrutura organizada por meio de pequenas associações, clubes esportivos, entidades específicas (federações, confederações, etc.), para a institucionalização universitária com sua dinâmica de forte base científica disciplinar, focalizada na transmissão de conhecimentos desenvolvidos por meio das pesquisas e ensinados nos cursos de graduação. Como consequência, entre inúmeras outras questões, ganha relevo o paulatino aumento da carga horária dos cursos superiores e, por outro, a diminuição das disciplinas e atividades práticas (KIRK, 2010).

O processo de academicização e universitarização da formação docente na Educação Física repercutiu em profundas alterações na organização da formação de professores desse componente, tornando-se o modelo hegemônico, com base na disciplinarização das áreas de conhecimento e sua aplicação em contextos de intervenção. Kirk (2010) salienta que tal processo permitiu galgar maior *status* e reconhecimento científico para a Educação Física embora, por outro lado, afastou-a de sua identidade vinculada à prática pedagógica.

No caso do contexto brasileiro, um estudo importante nesse cenário pode ser representado pelo trabalho de Betti e Betti (1996), o qual buscou analisar as mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de formação em Educação Física no país. Segundo os autores, seguindo o modelo internacional, o processo de academicização se deu a partir da transformação de um modelo de currículo tradicional-esportivo (centrado nas disciplinas denominadas práticas), para um modelo de orientação técnico-científica (focalizado na valorização das disciplinas teóricas, sua fundamentação nos pressupostos científicos e sua posterior aplicação nos



contextos práticos). Esse processo implicou na ampliação das diferenças entre os conhecimentos ditos ‘práticos’ daqueles intitulados ‘teóricos’, ocasionando profundas desarticulações na própria concepção de formação, a qual se distanciou da realidade da prática profissional.

No caso dos jogos e brincadeiras dentro do campo da formação profissional de professores de Educação Física, podemos compreender que à medida que o processo de academicização e universitarização ocorreu, disciplinas específicas e/ou conjunto de componentes curriculares legitimados cientificamente passou a ser a tônica de seu ensino ao longo do processo, tendo em vista sua apreensão pelos docentes em formação para sua posterior aplicação dentro do âmbito escolar. Se, por um lado, ganhou-se em robustez teórica e concatenação de pressupostos com diversas áreas de conhecimento a exemplo da psicologia, sociologia, aprendizagem motora, história, lazer, entre outras, por outro, afastou-se cada vez mais dos currículos perspectivas práticas assentadas na realidade concreta da atividade profissional.

O jogo ganhou projeção e destaque em muitos currículos de cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil, reforçando sua importância e pertinência social. Todavia, a forma de estruturação da formação altamente disciplinar e pouco dialógica com os contextos de intervenção prática contribuiu para a sucessiva reverberação dessas práticas dentro da visão aplicacionista. Por outro lado, em um conjunto importante de cursos de formação, tal estrutura galgada na racionalidade técnica vem contribuindo para certa desvalorização do jogo nos currículos, concebidos “apenas” como disciplinas de caráter prático, cuja representatividade e importância é dirimida frente à componentes curriculares tidos como mais importantes justamente por apresentar forte inclinação com a ciência tradicional e a área da biodinâmica. Nessa conjuntura, podemos compreender uma série de limitações advindas da perspectiva aplicacionista.

O JOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES DA PERSPECTIVA APLICACIONISTA

A ideia de aplicação está historicamente atrelada aos modos de se conceber os processos formativos. De acordo com Rugiu (1999), desde os processos denominados de “escolas de ofício” na Idade Média as estruturas de formação profissional estão arraigadas ao ideal de se aprender fazendo por meio da observação assídua de um mestre artesão, isto é, aprender um ofício era “copiar” para depois “aplicar” as habilidades aprendidas de alguém especializado e com *expertise* em uma determinada área.

Com o advento da perspectiva da profissionalização do ensino, a ideia de uma nova racionalidade passou a compor cada vez mais os debates no campo da formação de professores. Como Tardif (2012) salienta, o movimento de profissionalizar o trabalho dos professores exigiu uma ampliação nas compreensões de saberes que pudessem ir além dos conhecimentos científicos, uma vez que na realidade prática concreta diversos outros saberes vinculados às experiências, às tradições pedagógicas e à cultura escolar como um todo também estão intrinsecamente amalgamados.

Nesse sentido, um dos principais entendimentos para essa transformação paradigmática se deu justamente na compreensão do conceito de prática. Essa foi uma mudança fundamentalmente crucial e tangenciou a passagem de uma ideia de prática como lugar de aplicação de conhecimentos para a representação da prática como um *locus* de criação, apropriação, transformação e validação de um amplo conjunto de saberes que além de estarem embasados em conhecimentos científicos, são também galgados fortemente nas experiências pessoais dos indivíduos e dos grupos sociais.

Conforme ressaltado, a perspectiva da racionalidade técnica, isto é, a visão aplicacionista vinculada ao campo da formação, limita sobremaneira os modos de compreensão do jogo enquanto fenômeno social. Justamente pelo potencial pedagógico do jogo e sua complexidade inerente, a própria ideia de que aprender um “receituário” no curso superior seja



o suficiente para sua posterior “aplicação” na escola é, em si, pouco representativa desse entendimento. Todavia, em muitos contextos essa é a perspectiva hegemônica, sendo uma das razões para a ampliação exacerbada de proposituras didáticas que buscam apresentar-se como “manuais e receitas para se ensinar jogos”, os quais têm se tornado cada vez mais frequentes e consumidos por professores de Educação Física em todo o Brasil. Por detrás dessa conjuntura está a ideia de que o docente dessa disciplina deve ter um grande “arsenal” de jogos (preferencialmente apreendidos durante a formação inicial) para ser aplicado em suas aulas, causando diversão em seus alunos, em uma espécie de “*pot-pourri*” de práticas, independente se elas estão atreladas à pressupostos pedagógicos mais amplos ou vinculadas à orientações curriculares que norteiam e permitem um entrelaçamento de ações tendo em vista os objetivos da prática pedagógica.

Nesse sentido, tendo em vista toda a complexidade e dinamicidade da prática pedagógica como um todo e das práticas corporais do jogo de forma específica, a perspectiva da racionalidade técnica se apresenta atualmente de forma muito limitada. Compreender outras racionalidades é um empreendimento que pode ampliar os entendimentos, tecendo novos paradigmas. A ideia de racionalidade prática apresenta-se na confluência dessa necessidade e, apesar de ter sido pensada há mais de trinta anos, ainda vem amadurecendo conceitualmente dentro do campo da formação profissional.

O conceito de epistemologia da prática, central para essa mudança de paradigma, tem sua origem com as proposições de Schön (1983) que o cunhou justamente ao analisar as formas nas quais profissionais concebidos como reflexivos apresentam processos de reflexão durante suas ações. Esse autor analisou alguns profissionais em situações reais de prática, propondo o paradigma alternativo que compreende o conhecimento da prática como um hábil fazer (SCHÖN, 1983).

Opondo-se ao paradigma positivista da racionalidade técnica, Schön (1983) propõe uma

nova visão de epistemologia da prática, a qual está imbrincada com o processo por vezes artístico e deveras intuitivo no qual alguns profissionais (tidos como reflexivos) realizam suas práticas em situações que são, fundamentalmente, de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Para esse autor, um profissional competente não é aquele que apenas aplica conhecimentos científicos, mas que em situações de incerteza e urgência, consegue tomar melhores decisões e agir de forma reflexiva a partir de um amplo conjunto de saberes os quais, por sua vez, emergem justamente de sua prática.

Tardif (2012, p. 255) indica que a epistemologia da prática pode ser entendida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Ainda segundo esse autor, a finalidade da epistemologia da prática é justamente buscar revelar os saberes e compreender como eles são integrados concretamente nas ações profissionais. Nesse sentido, procura-se entender como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformar seus saberes, compreendendo sua natureza e seu papel tanto no processo de trabalho docente quanto na constituição de sua identidade profissional (TARDIF, 2012).

Durante a realização de um jogo na escola, por exemplo, os alunos e alunas estão imbrincados em formas de expressão subjetivas (e também objetivas) alicerçadas no lúdico e que necessitam de uma constante tomada de decisão e descobrimento de modos de se expressar e sentir que não podem ser “aplicados”. Na verdade, um jogo é sempre único e, mesmo que se repita em outras aulas, são outras expressões, sentimentos e sensações que emergem. Dessa forma, a epistemologia da prática pode ser uma forma potencialmente importante de se compreender o jogo na escola ao entender o processo de construção de saberes que emergem das experiências do jogo. Dentro dessa conjuntura, Freire (2002) apresenta uma importante consideração que pode nos ajudar nessa validação da ideia de epistemologia da prática do jogo. Para o autor:



O jogo é uma coisa nova feita de coisas velhas. Quem vai ao jogo, leva, para jogar, as coisas que já possui, que pertencem ao seu campo de conhecimento, que foram aprendidas anteriormente em procedimentos de adaptação, de suprimento de necessidades objetivas. Os ingredientes do jogo, portanto, são as coisas velhas fechadas pela objetividade que marcou sua aprendizagem. No entanto, quando do jogo, o jogador lança-as como lançaria as pedrinhas, a esmo, reabrindo-as para novas disposições. Durante o jogo, formarão novos arranjos imprevisíveis, sempre diferentes a cada vez, como o que ocorre com as peças coloridas de um caleidoscópio (FREIRE, 2002, p. 119).

Assim, aqueles que jogam o fazem à medida que utilizam uma série de saberes e experiências já aprendidos anteriormente (as coisas velhas). Todavia, novas experiências e saberes emergem a cada nova vivência lúdica que mobiliza o sujeito de diferentes formas (as coisas novas). Mesmo que se conheça as regras e mesmo que se tenha jogado um determinado jogo outras inúmeras vezes, cada novo jogo é único e capaz de absorver e envolver os jogadores de modos muito específicos. Da mesma forma que um jogador, ao jogar, não vai apenas “aplicar” regras e técnicas aprendidas anteriormente, mas também criar e se expressar a partir das situações que emergirem e de suas intencionalidades nas relações consigo e com os outros, o campo da formação profissional de docentes de Educação Física não pode imaginar que um professor deve se tornar um exímio “aplicador” de cartilhas de jogos sem entender os saberes que são construídos e ressignificados durante as práticas. Ao inviabilizar processos de formação de profissionais reflexivos, além da perda de autonomia, perde-se também a própria capacidade de entender o jogo em sua potencialidade e complexidade, restando apenas entendimentos limitados, muitas vezes alicerçados em visões utilitaristas e reducionistas com relação a essas práticas corporais.

Jogo é expressão da subjetividade humana em sentido de representação simbólica, de poesia. Podemos compreender sob esse viés de

análise que o jogo é signo no qual significante e significado estão atrelados de forma tão imbrincada que produzem subjetividades ao mesmo tempo que delas são produzidas em uma dialética alicerçada pelo lúdico. Como aponta Huizinga (1992), mais do que atividade puramente fisiológica ou reflexo psicológico, o jogo é uma função significante, ou seja, encerra um determinado sentido de forma que ele transcende as ações instintivas de todos os seres que jogam, fato que levou esse autor a considerar o jogo como fato anterior à cultura uma vez que os animais também jogam ao considerar as atividades permeadas pela ludicidade.

Os equívocos e incompreensões que dificultam o exercício de todas as potencialidades pedagógicas do jogo na escola são refletidos, muitas vezes, nas dificuldades em se entender essas práticas como fenômenos socioculturais. À medida que o campo da formação docente reduz os entendimentos sobre o jogo e afasta-se de seu entendimento como um fenômeno, perde-se parte de seu potencial educativo.

Nesse sentido, o primeiro entendimento que carece de maior reflexão dentro do campo da formação docente na Educação Física se dá, em um primeiro momento, na compreensão do jogo como um fenômeno. A ideia de manifestação e prática corporal arrolada à um fenômeno cultural da humanidade denota ao jogo sentidos e significados específicos que explicitam sua importância e pertinência para a tematização dentro dos currículos escolares. O paradigma da racionalidade técnica não é capaz de promover e fomentar esse entendimento.

De fato, cabe salientar que o jogo é um fenômeno tão complexo e multifacetado que suas definições etimológicas e a polissemia com que vem sendo concebido como conceito pelas diversas sociedades abarcam inúmeros e complexos significados (BROUGÈRE, 1998; CAILLOIS, 1990). Se as definições ajudam à medida que nos permite constrengem as margens conceituais para a compreensão, elas também inviabilizam a caracterização efetiva face essa ampla complexidade e diversidade de sentidos e significados.



Outro importante equívoco com relação ao jogo no campo formativo se dá nas incompreensões acerca de quais devem ser os papéis e representações dos professores na proposição e na mediação dessas atividades lúdicas durante as aulas de Educação Física. Ora assumindo o papel de legislador e árbitro do jogo ou ainda como o “Senhor do jogo” (FREIRE, 2002), ora como mediador estratégico e, ainda, por vezes, como mera figura sem representação efetiva no decorrer das vivências lúdicas dos alunos, o professor muitas vezes acaba por não entender seu papel nesse cenário. Inclusive, consideramos que a formação docente problematiza pouco essa questão tão crucial ao desenvolvimento da prática pedagógica dessas manifestações corporais na escola.

O que há de mais ou menos claro na literatura é que o professor deve desempenhar um papel que permita a transformação das vivências dos alunos em experiências de fato significativas sem coibir sua autonomia. Ainda, o processo de mediação, democraticamente estabelecido, deve ser respaldado por intervenções que potencializem as atuações dos alunos e suas interações. Nesse contexto, tem-se atualmente cada vez mais estabelecido a compreensão de que o jogo realizado na escola, sob a mediação do professor de Educação Física e inserido dentro da instituição escolar deve apresentar certas características e direcionamentos que sejam por vezes diferentes do jogo espontaneamente jogado pelas crianças em contextos fora da escola, a exemplo da rua ou dentro das residências dos estudantes.

Nesse sentido, Freire (2005), ao analisar os papéis e representações docentes, questiona-se sobre como o jogo deve ser praticado de forma que sem a presença do professor ele não aconteceria. Em sua tese, o autor salienta que nas aulas de Educação Física na escola é preciso ter uma compreensão ampliada acerca da complexidade do jogo para que se potencialize suas contribuições didáticas e pedagógicas ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. Essa problematização precisa ser mais aprofundada e desenvolvida no campo da formação docente.

Importante salientar que essa mediação desenvolvida pelos professores de Educação Física com relação ao ensino do jogo na escola se impõe como um importante desafio atual. De um lado, o jogo “da” escola, especialmente dentro das aulas de Educação Física, não deve ser um mero transplantar dos jogos e brincadeiras existentes fora da escola, ou seja, uma apropriação literal dessas práticas sem nenhuma intencionalidade didática específica, visão que mitiga tanto o papel do professor quanto os potenciais educativos a serem preconizados dentro da instituição escolar.

Todavia, por outro lado, o jogo não deve ser implementado dentro das aulas de Educação Física na escola como um mero instrumento a ser utilizado irrestritamente sem nenhuma reflexão adjacente, perspectiva que tem sido denominada de visão utilitarista. Dito de outra forma, à medida que o jogo se apresenta de modo subordinado aos mecanismos opressores e às relações de poder e disciplinarização presentes no campo escolar, perde-se boa parte de suas expressividades e potencialidades.

Essa mediação entre o estabelecimento de objetivos didáticos e pedagógicos claros que estejam em consonância com o currículo escolar e as possibilidades criativas e criadoras desenvolvidas pela complexidade e busca pela autonomia faz com que o jogo esteja hoje na fronteira da prática pedagógica na escola, problematizando outras formas de se pensar essa instituição social. Parte dessa problemática se insere justamente nos modos nos quais o jogo se apresenta e se manifesta na escola, ora como conteúdo de ensino, ora como método e estratégia didática, foco da última parte de nossa análise.

ENTRE FORMAS E CONTEÚDOS: AS APROPRIAÇÕES DO JOGO NO CAMPO ESCOLAR

Freire (2002), ao analisar as relações entre jogo e educação é taxativo ao reforçar a ideia de que essa prática corporal apresenta potenciais pedagógicos que, antes de tudo, estão à serviço do processo de humanização das pessoas. Para o



autor, o jogo é uma das mais educativas atividades humanas e seu processo de educação não se deve apenas ao ensino da matemática, do português ou do futebol, por exemplo, mas para que possamos ser mais gente, isto é, nos humanizar.

Nesse sentido, conforme já ressaltado, Freire (2002) advoga em torno da ideia de que o jogo é um dos principais alicerces constitutivos da inteligência humana e que por fomentar a aprendizagem e a criatividade, deve ter lugar de destaque no contexto escolar. A escola, por sua vez, orienta a aprendizagem por meio de modelos externos a partir de um mecanismo simplista de transmissão de dados. O jogo, nesse cenário, emerge com sua face utilitária, servindo a escola para camuflar seus conteúdos (FREIRE, 2002). Dessa forma:

Uma vez que a sala de aula torna insuportável o ambiente de ensino, porque não sabe tratar criança como criança, nem adolescente como adolescente, acaba recorrendo ao jogo para criar um clima agradável e motivador. O jogo passa a ser, então, apenas um veículo através do qual se altera a metodologia do enfado comum da sala de aula (FREIRE, 2002, p. 107).

Esse dilema, conforme apresentado no subitem anterior, não deve ser concebido como forma de desconectar o jogo do contexto escolar e nem de o transformar em ferramenta a ser utilizada pela escola e pelos componentes curriculares de modo irrestrito e irrefletido. Conforme resalta Freire (2002), as pessoas denominadas de defensoras do purismo do jogo se esquecem que o que é feito na escola deve ter a marca da escola, as intencionalidades educativas devem ser explícitas para que os processos de ensino e aprendizagem sejam de fato conquistas efetivas, uma vez que são direitos de todos os alunos.

É nessa confluência de problemáticas que a ideia do jogo como conteúdo de ensino e como recurso pedagógico educacional ganha espaço. O jogo é uma das manifestações compreendidas como práticas corporais que deve ser tematizado no decorrer do processo educativo, sobretudo, pela Educação Física escolar. Trata-se de um importante conteúdo historicamente criado e

culturalmente desenvolvido cuja importância é crucial.

Entretanto, o jogo também pode ser empregado como um meio para se atingir um outro fim, isto é, a aprendizagem de um outro conteúdo ou conhecimento, a exemplo do jogo como estratégia para o ensino da matemática, por exemplo. Trata-se de um recurso didático cujo potencial é imensurável à medida que possibilita a facilitação dos processos de ensino e aprendizagem e traz significado e envolvimento aos alunos que, imersos nesse contexto, aprendem e aprimoram suas competências e habilidades em diversas áreas.

A ideia de utilidade e, sobretudo, a visão de utilitarismo presente no emprego do jogo na escola pode ser vinculada tanto à compreensão dessas práticas como conteúdo, quanto como estratégia didático-pedagógica. À medida que reduzimos os potenciais educativos do jogo e o descaracterizamos enquanto fenômeno complexo, afastamos as iniciativas de se entender o ambiente de jogo, suas estruturas e funcionalidades e, sobretudo, a criatividade e funcionalidade da inteligência no decorrer das experiências desenvolvidas na escola. A visão aplicacionista de manuais e cartilhas de jogos ou a atual corrente de “gamificação” de todo o processo de ensino e aprendizagem escolar caminham erroneamente por essa direção.

A crítica da visão utilitária encontra eco na magistral explanação proferida por Alves (2004) em sua análise sobre a relação entre, de um lado, a compreensão de utilidade e, de outro, o entendimento de usufruto e fruição. Segundo o autor, as experiências de vida não devem ser justificadas pela utilidade e sim pelo prazer e pela alegria. Nesse sentido, o autor constrói a analogia de que o corpo carrega duas “caixas”, sendo a primeira a de “ferramentas”, vinculadas às utilidades e utensílios que representam algo que se usa para se obter outro fim (as ferramentas são extensões do corpo). A segunda se refere à de “brinquedos”, os quais não apresentam utilidade alguma, apenas existem para provocar prazer e, portanto, representam a ordem da fruição, do usufruto e o desfrutar, tendo fim em si mesmo. Evidentemente, à medida que a escola encampou a concepção de



utilidade para o jogo, acabou por deixar de lado sua relação com o fruir tão característico de sua constituição enquanto prática cultural.

Assim, em ambas as formas de análise – jogo como conteúdo ou como método de ensino – a formação de professores apresenta grande relevância à medida que possibilita não apenas a aprendizagem de formas de se abordar as práticas corporais do jogo na escola como também promovendo a fundamentação de estratégias didáticas a serem adotadas em diversos contextos. Ainda mais relevante, a formação docente deve possibilitar a reestruturação das crenças do *habitus* dos professores em formação (ou já formados, quando em atuação), o qual, segundo Bourdieu (1983) representam as subjetividades socializadas, isto é, as estruturas estruturadas e estruturantes que engendram as práticas dos sujeitos, especificamente acerca das práticas de jogo, muitas vezes advindas das experiências de vida de cada pessoa e que devem ser ressignificadas à luz de fundamentações científicas alicerçadas na prática pedagógica, entendendo os ditames da prática como elemento central desse processo. Um professor que compreenda a necessidade de se colocar na vanguarda da análise do jogo e que entenda a produção de saberes a serem desenvolvidos durante sua atuação profissional deve ser um elemento balizador da formação de professores.

Problematizar a compreensão do jogo no campo da formação docente apresenta-se como pano de fundo de uma questão ainda maior: buscar compreender e analisar o espaço da cultura do lúdico e das atividades lúdicas no contexto formativo. Jogado a reboque de disciplinas ditas “práticas” e elencado como mera estratégia em prol do ensino, as atividades lúdicas têm sido um tanto quanto negligenciadas pela formação. Tal fato é decorrência de sua desvalorização pela ciência enquanto área de conhecimento e investigação pelo campo acadêmico. Dirimida em sua proeminência, a cultura lúdica acaba por encontrar espaços em proposições pouco fundamentadas cientificamente e que mantém o *modus operandi* do aplicacionismo como seu eixo legitimador. Se, de um lado, dificilmente encontra-se uma

proposta que não se rotula como “lúdica”, reconhecendo-a como uma espécie de “vitrine” a ser preconizada no campo escolar, por outro tal discurso não se coaduna muitas vezes com o paradigma da complexidade e não passa de uma narrativa que a compreende apenas dentro da visão utilitarista, mantendo-se a mesma estrutura de escola e, por conseguinte, a mesma estrutura de formação.

Podemos considerar então que a presença do jogo na escola acaba por se tornar um fenômeno diametralmente antagônico de sentidos e significados diversos e que se encontra de modo abstruso no interior do currículo escolar. Sua ressignificação no campo da formação docente contribuiria sobremaneira com a mitigação de eventuais incompreensões que se refletem no interior da prática pedagógica das aulas de Educação Física e da escola como um todo.

Scaglia (2003) em sua tese de doutoramento, assim como Freire (2002) em sua tese de livre docência (transformada em livro) são signatários da importância de se compreender o paradigma da complexidade como forma de entender o jogo em sua plenitude de sentidos e significados. Segundo esses autores, a armadilha de dividir e fragmentar as características do jogo em partes se embasa no obsoleto paradigma positivista. No campo da formação profissional o positivismo também é base da crítica apresentada por Schön (1983) ao discorrer sobre a racionalidade técnica. Tanto no campo da formação quanto no contexto do ensino do jogo, ao que tudo indica, a emergência de novos paradigmas que rompam a racionalidade técnica e com as visões simplistas sobre essas práticas são condições *sine qua non* para se avançar na formação, na ciência e na produção acadêmica, no ensino e no desenvolvimento da prática pedagógica como um todo.

Com efeito, em termos de implicações práticas em decorrência dessa mudança de paradigma é possível compreender que o desenvolvimento de processos formativos mais alicerçados no “terreno” da prática profissional ocasionaria uma reinterpretação da forma de se compreender o ensino do jogo dentro da instituição escolar. Não mais como aplicadores, os professores poderiam ser compreendidos



como produtores de saberes vinculados ao jogo. Cada nova estrutura, cada variação empregada balizada em seu contexto e cada nova propositura poderiam compor um amplo conjunto de possibilidades pedagógicas. Como finalidade desse processo, a cada novo jogo, os alunos também poderiam ser entendidos como produtores de saberes a partir da mediação ativa do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO PARADIGMA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E O JOGO

Como uma das mais importantes práticas historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas pelos seres humanos, o jogo representa uma das mais importantes formas de expressão e manifestação da cultura, cujos potenciais pedagógicos são amplamente compreendidos e desenvolvidos dentro do contexto escolar. Apesar disso, sua apropriação dentro da escola tem sofrido inúmeros processos de perda de legitimidade e potencialidade educativa, sobretudo ao vincular-se a visões reducionistas ou alicerçadas na perspectiva do utilitarismo. Essas visões, amplamente hegemônicas na atualidade, encontram ressonância no interior dos processos formativos, os quais, alicerçados no paradigma da racionalidade técnica, via de regra entendem os professores como aplicadores de jogos e brincadeiras.

Tendo como mote essa complexa problemática procuramos desenvolver algumas análises que pudessem compreender as relações existentes entre as diferentes racionalidades presentes no campo da formação profissional com relação ao jogo. Assim, o presente estudo teve como principal objetivo analisar e compreender as relações entre o fenômeno do jogo e suas interfaces com o campo da formação de professores no que se refere às diferentes racionalidades que tangenciam seu ensino e formação e as possibilidades vinculadas ao paradigma da epistemologia da prática no decorrer desse processo.

Em que pese o exímio trabalho realizado por uma série de educadores e educadoras comprometidos e dedicados e que entendem os potenciais pedagógicos do jogo, em linhas gerais, temos ainda muitos problemas no entendimento e na solidificação do paradigma da complexidade nas análises e apropriações dessas práticas. Compreendê-las como um fenômeno sociocultural é um passo importante desse processo.

Todavia, dentro das estruturas formativas atuais, as quais revelam processos que oferecem poucas possibilidades de transformação das práticas pedagógicas, o jogo acaba sendo deveras negligenciado ou tido como aspecto de menor importância. Muitas vezes, essas manifestações tangenciam os currículos como atividades práticas que devem promover vivências aos professores em formação (quando nos cursos de formação inicial) ou aos docentes em serviço (quando nos processos de formação continuada), sem propiciar um aprofundamento nas análises e, sobretudo, uma ressignificação nos modos de compreender as racionalidades que norteiam e orientam tais processos.

Nesse sentido, podemos considerar que o paradigma da complexidade possibilita uma série de compreensões inovadoras e representativas dentro do universo do jogo e suas interfaces pedagógicas. Todavia, tais perspectivas transcendem a forma com que o âmbito da formação docente tem buscado compreender essas manifestações corporais. Ao entender a prática como aplicação de conhecimentos teóricos a formação reforça a ideia de valorização do utilitarismo com que essas práticas têm sido empregadas em muitos contextos.

Dessa forma, a compreensão da epistemologia da prática no contexto da formação profissional no campo da Educação Física é uma proposta de compreensão paradigmática que permite fundamentar o jogo no contexto da escola tendo em vista sua compreensão enquanto fenômeno complexo, sem perder suas caracterizações e identidade epistemológica e, portanto, sem desvirtuar o ambiente de jogo. Entre os muitos desafios presentes na prática pedagógica da Educação



Física escolar, compreender as nuances e formas com que o jogo tem sido entendido e utilizado e, a partir disso, propor outras possibilidades é uma iniciativa na qual o campo científico não pode se furtar em desenvolver e fomentar.

Certamente, as atividades lúdicas são por si, de acordo com sua lógica interna, um ato revolucionário e, como tal, opõem-se à dureza e estrutura da escola contemporânea. O jogo pode possibilitar potencialidades de ensino muito maiores se estiver alicerçado em paradigmas

inovadores os quais, como vimos, embasam-se, entre outros, na complexidade e na racionalidade prática. Em momentos como os atuais, o maior ato revolucionário de um professor é uma boa aula. Nesse sentido, Freire (2005, p. 3 e 4) arremata: “uma aula, porquanto eficaz, não se basta e não se esgota no momento de sua realização, de forma que a missão de cada disciplina é, mais que ensinar conteúdos específicos, ensinar a viver”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. A caixa de brinquedos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 de julho de 2004. Coluna. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Terceira versão revista. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física: 3º e 4º ciclos. Brasília, DF, 1998.

BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15. 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.

FORMOSINHO, José. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista. Da escola para a vida. In: FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



GAUTHIER, Clermont e colaboradores. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre educação e mudança. Porto, Portugal: Porto, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KIRK, David. **Physical education futures**. Abingdon, Inglaterra: Routledge, 2010.

RUGIU, Antonio S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. EUA: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Dados do autor:

Email: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Endereço: Azarias de Melo, 380, apto. 123B, Taquaral, Campinas, SP, CEP: 13076-008, Brasil.

Recebido em: 05/07/2020

Aprovado em: 15/07/2020

Como citar este artigo:

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. “Vivendo e aprendendo a jogar”: implicações epistemológicas e as racionalidades do jogo no campo da formação de professores de educação física. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 157-171, mai./ ago., 2020.