

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FLAVIO HENRIQUE LARA DA SILVEIRA ZAGHI**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PRAXIOLOGIA MOTRIZ: APROXIMAÇÕES  
INICIAIS A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

São Carlos  
Estado de São Paulo - Brasil  
2022

FLAVIO HENRIQUE LARA DA SILVEIRA ZAGHI

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PRAXIOLOGIA MOTRIZ: APROXIMAÇÕES  
INICIAIS A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a  
obtenção do título de Doutor em Educação

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientador: Professor Doutor Fernando Donizete Alves

São Carlos  
Estado de São Paulo – Brasil  
2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Flavio Henrique Lara da Silveira Zaghi, realizada em 06/09/2022.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Profa. Dra. Lillian Aparecida Ferreira (UNESP)

Profa. Dra. Luana Zanotto (UFG)

Prof. Dr. Murilo Eduardo dos Santos Nazário (UVV)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, com todo amor e carinho, a minha esposa Arianne e ao meu filho Joaquim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por todas as situações que, aparentemente, se tornam incompreensíveis e risíveis aos olhos humanos;

À Ariana, minha fiel esposa e companheira de vida. Incansável, carinhosa, conselheira, sustento incondicional em todos os momentos da construção deste trabalho. Quantos desabafos e ameaças de desistência você não ouviu, não é mesmo? Sem você, a realização deste sonho não seria possível. Gratidão por sonhar junto comigo;

Ao meu querido e amado Joaquim, por todos os desenhos construídos ao redor da mesa do escritório, por compreender, à sua maneira, cada ausência sentida e percebida ao longo dos últimos quatro anos, e principalmente, por cada abraço restaurador. Para ti, meu filho, expresso-me por este refrão: “Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração, toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão”;

Aos meus pais, Clézio e Suzana, pelas diversas experiências oportunizadas. Por todo o esforço advindo de vocês, numa luta inesgotável para conseguir “estudar” seus filhos. Vocês são exemplos de garra e perseverança. Serei eternamente grato pelos ensinamentos que me proporcionaram.

À minha avó e madrinha, Vitória. Professora e formadora de professoras. Seu incentivo foi preponderante para toda jornada acadêmica.

Ao meu querido amigo orientador, professor Fernando. Gratidão pela amizade, ensinamentos, escutas, discussões, elaborações e construções.

À professora Lilian Aparecida Ferreira e ao professor Glauco Nunes Souto Ramos, por todo comprometimento e trocas de experiências. Gratidão pela amizade construída nesses últimos anos. Vocês foram imprescindíveis na construção teórica/epistemológicas deste trabalho.

Aos membros do grupo do CFEI, pelas parcerias, produções e apoio nas disciplinas, congressos, artigos e burilamento da tese;

Aos membros do Nepatec, pelas incessantes e intermináveis discussões relativas à Praxiologia Motriz. A cada reunião do grupo eu tinha mais convicção dos caminhos a seguir em minha pesquisa;

Aos meus amigos, especialmente Rodrigo e Joice, os quais compartilharam inúmeras angústias ao longo da escrita, pesquisa e afazeres da tese. As contribuições de ambos foram essenciais para a construção de trabalho. Gratidão a vocês.

Ao amigo Toni, pelo companheirismo e amizade desde os tempos de graduação.

À Cristiane, ou somente Cris, psicóloga que me acompanhou pelos últimos dois anos antes do término desta tese. Apoio e sustento emocional nos momentos turbulentos de construção de uma pesquisa.

Aos professores e às professoras de educação física que participaram desta pesquisa. Vocês forma imprescindíveis na realização deste trabalho. As trocas experiências e a abertura para o diálogo deixaram nossos encontros virtuais mais saborosos. É invejável o comprometimento de vocês com

a educação básica, em especial, com a educação física. Por fim, como diz o rapper Emicida – “tudo o que nós tem é nós”.

## EPÍGRAFE

*“Porque se chamavam homens  
Também se chamavam sonhos  
“E sonhos não envelhecem”  
(Milton Nascimento)”*

## RESUMO:

O presente estudo buscou alicerçar algumas temáticas importantes e necessárias para a educação física escolar, são elas: educação física, esporte, jogo, escola, formação de professores e praxiologia motriz. A partir da década de 1980, a educação física escolar perpassou por momentos de grandes incertezas e crises, proporcionando algumas reflexões, estudos e pesquisas que colaborassem para a mudança paradigmática vivenciada neste período histórico. A grande cisão consistia na superação da concepção biologicista e esportivista da aptidão física que permeava a área. Nessa esteira, a educação física ganhou contornos pedagógicos advindos principalmente das teorias críticas da educação. Assim sendo, enquanto componente curricular, a educação física passou a figurar nos documentos oficiais produzidos em âmbito nacional. O mais recente documento orientador é a Base Nacional Comum Curricular. Neste documento, um dos conceitos que sustenta a unidade temática Esporte é a “organização interna”. Entendemos que, em linhas gerais, esse conceito advém, em certa medida, da teoria alcunhada pelo professor francês Pierre Parlebas, a Teoria da Ação Motriz. Nesse sentido, a problemática de pesquisa se assenta em quais as implicações iniciais de um curso de formação continuada para professores de educação física, orientado pelas bases teóricas da praxiologia motriz, para os modos de pensar o ensino do esporte e do jogo na escola? Na busca de responder à pergunta problema de pesquisa, chegamos ao objetivo que é desvelar os indícios de elementos praxiológicos construídos por professores e professoras de Educação Física participantes de uma formação continuada. Dessa forma, foi proposto um curso de formação continuada alicerçado aos integrantes da base de conhecimento, especificamente os conhecimentos do conteúdo e os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, bem como a relação dos saberes relativos à experiência dos professores e professoras. Entendemos, portanto, que a formação continuada de professores deve superar o modelo hegemônico da racionalidade técnica-instrumental, buscando uma relação de horizontalidade entre os participantes efetivos da formação. A metodologia utilizada se baseou na pesquisa qualitativa a qual permite ao pesquisador uma relação de proximidade entre o pesquisador e os sujeitos, bem como com o ambiente/campo de pesquisa. Utilizamos também, neste estudo, o enfoque da pesquisa intervenção pedagógica, a qual propõe investigações que contemplam as ações de planejamento e a implementação de intervenções pedagógicas. Participaram desse estudo oito professores de educação física da rede pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Por meio de obtenção de dados, foram realizados oito encontros formativos ao longo de três meses. Outro percurso utilizado foram as entrevistas semiestruturadas com os professores e professoras participantes do curso. A recolha dos dados aconteceu mediante a transcrição dos encontros formativos e das entrevistas de aprofundamento. A análise de dados foi sustentada pela técnica de análise de conteúdo que permite categorizar e classificar os achados em categorias. Após a transcrição dos relatos e análise dos dados, chegamos a três principais categorias, a saber: o primeiro versou sobre os elementos pertinentes ao curso de formação, o segundo bloco de análise se pautou nos conceitos estudados no curso de formação e, por fim, o terceiro bloco compreendeu a relação entre o que e como ensinar na educação física escolar por meio dos conceitos praxiológicos. Em linhas gerais, o curso de formação continuada proporcionou trocas de experiências que foram fundamentais para a construção do conhecimento. Os participantes também indicaram dificuldade em compreender os conceitos da teoria estudada, porém relataram que o aprofundamento de muitos conceitos permitiu uma conscientização e racionalização da prática pedagógica. Em linhas gerais, é perceptível que os elementos praxiológicos contribuíram de maneira significativa no processo de planejamento, sistematização e ensino dos esportes.

Palavras-Chaves: Educação Física Escolar, Formação Continuada de Professores, Praxiologia Motriz.

## ABSTRACT

The present study sought to establish some important and necessary themes for school physical education, they are: physical education, sport, game, school, teacher training and motor praxiology. From the 1980s onwards, school physical education went through moments of great uncertainty and crises, providing some reflections, studies and research that contributed to the paradigmatic change experienced in this historical period. The great split consisted in overcoming the biological and sports conception of physical fitness that permeated the area. In this wake, physical education gained pedagogical contours arising mainly from critical theories of education. Therefore, as a curricular component, physical education began to appear in official documents produced at the national level. The most recent guiding document is the National Curricular Common Base. In this document, one of the concepts that underpins the Sport thematic unit is “internal organization”. We understand that, in general terms, this concept comes, to a certain extent, from the theory nicknamed by French professor Pierre Parlebas, the Theory of Motive Action. In this sense, the research problem is based on what are the initial implications of a continuing education course for physical education teachers, guided by the theoretical bases of motor praxiology, for the ways of thinking about the teaching of sport and games at school? In the search to answer the research problem question, we arrived at the objective that is to reveal the evidence of praxeological elements constructed by teachers of Physical Education participating in a continuing education. In this way, a continuing education course was proposed, based on the members of the knowledge base, specifically content knowledge and pedagogical content knowledge, as well as the relationship of knowledge related to the experience of teachers. We understand, therefore, that the continuing education of teachers must overcome the hegemonic model of technical-instrumental rationality, seeking a horizontal relationship between the effective participants of the training. The methodology used was based on qualitative research, which allows the researcher to establish a close relationship between the researcher and the subjects, as well as with the environment/research field. We also used, in this study, the approach of the pedagogical intervention research, which proposes investigations that contemplate the planning actions and the implementation of pedagogical interventions. Eight physical education teachers from the public network of a city in the interior of the state of São Paulo participated in this study. With the means of obtaining data, eight training meetings were held over three months. Another route used was the semi-structured interviews with the teachers participating in the course. Data collection took place through the transcription of training meetings and in-depth interviews. Data analysis was supported by the content analysis technique that allows categorizing and classifying findings into categories. After transcribing the reports and analyzing the data, we arrived at three main categories, namely: the first one dealt with the elements relevant to the training course, the second block of analysis was based on the concepts studied in the training course and, finally, the third block comprehended the relationship between what and how to teach in school physical education through praxeological concepts. In general terms, the continuing education course provided the exchange of experiences that were fundamental for the construction of knowledge. Participants also indicated difficulty in understanding the concepts of the theory studied, however they reported that the deepening of many concepts allowed an awareness and rationalization of pedagogical practice. In general terms, it is noticeable that the praxiological elements contributed significantly to the process of planning, systematizing and teaching sports.

**Keywords:** School Physical Education, Teacher Training, Motor Praxiology.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 01: As grandes categorias dos jogos esportivos.....                                                         | 44  |
| Figura 02: A criação da Praxiologia Motriz por Pierre Parlebas.....                                                | 86  |
| Figura 03: Relações e característica do sistema praxiológico.....                                                  | 89  |
| Figura 04: Universais dos Jogos Esportivos.....                                                                    | 101 |
| Figura 05: Ilusão de ótica como forma de sensibilização para o novo.....                                           | 127 |
| Figura 06; Excerto da sequência didática produzida pelo professor José.....                                        | 178 |
| Figura 07: Excerto da sequência didática produzida pela professora Yumi.....                                       | 180 |
| Figura 08: Situação Motriz.....                                                                                    | 181 |
| Figura 09: Excerto da sequência didática produzida pela professora Yumi.....                                       | 184 |
| Figura 10: Excerto da sequência didática produzida pelo professor José.....                                        | 185 |
| Figura 11: Excerto da sequência didática produzida pela professora Juliana.....                                    | 186 |
| Figura 12: Excerto da sequência didática produzidas pelos professores Caíque e Gabriela.....                       | 187 |
| Figura 13: Excerto da sequência didática produzida pela professora Yumi.....                                       | 192 |
| Figura 14: Excertos das sequências didáticas do professor José e da professora Juliana.....                        | 193 |
| Figura 15: Excerto da sequência didática da professora Juliana.....                                                | 193 |
| Figura 16: Radiografia do pique bandeira construída pelo coletivo docentes participantes do curso de formação..... | 209 |
| Figura 17: Radiografia do pique bandeira construída pelo coletivo docentes participantes do curso de formação..... | 212 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 01: Conceito de conhecimento e formação continuada.....                          | 59  |
| Quadro 02: Saberes dos professores.....                                                 | 72  |
| Quadro 03: Sistema de Classificação das práticas motrizes (CAI).....                    | 100 |
| Quadro 04: Produção de livro sobre Praxiologia Motriz no Brasil.....                    | 103 |
| Quadro 05: Artigos publicados em dossiê sobre Praxiologia Motriz.....                   | 108 |
| Quadro 06: Dissertações publicadas no repositório da USFM sobre Praxiologia Motriz..... | 112 |
| Quadro 07: Desenho da pesquisa.....                                                     | 118 |
| Quadro 08: Caracterização dos docentes participantes do curso de formação.....          | 122 |
| Quadro 09: Estrutura do curso de formação.....                                          | 124 |
| Quadro 10: Categorias e Subcategorias de Análise.....                                   | 139 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 01: Concepção dos professores e professoras relativa ao esporte escolar.....  | 135 |
| Gráfico 02: Objetivos e finalidades da educação física na escola.....                 | 136 |
| Gráfico 03: O que e como ensinar os conteúdos da educação física na escola.....       | 137 |
| Gráfico 04: Planejamento/sistematização dos conteúdos na educação física escolar..... | 138 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apresentação.....                                                                                        | 14  |
| 1. Introdução.....                                                                                       | 19  |
| Objetivo geral e específico .....                                                                        | 31  |
| 1.2 Objetivo geral.....                                                                                  | 31  |
| 1.3 Objetivos Específicos.....                                                                           | 31  |
| 1.4 Problemáticas e Justificativa do trabalho.....                                                       | 32  |
| 1.5 Educação Física escolar e área de conhecimento: aportes epistemológicos acerca das linguagens.....   | 35  |
| 1.6 O jogo enquanto conteúdo da Educação Física escolar: características e perspectivas.....             | 38  |
| 1.7 Educação Física escolar e sua relação com o esporte.....                                             | 46  |
| 2. Capítulo 1.....                                                                                       | 53  |
| 2.1 A formação profissional em questão: da racionalidade técnica-científica à racionalidade crítica..... | 53  |
| 2.2 A formação continuada e a Educação Física: apontamentos e prerrogativas.....                         | 58  |
| 2.3 A formação de professores: uma revisão de conceitos relativos aos saberes profissionais.....         | 69  |
| 3. Capítulo 2.....                                                                                       | 84  |
| 3.1 Praxiologia Motriz: conceitos e princípios básicos da Teoria da Ação Motriz.....                     | 84  |
| 3.2 Praxiologia Motriz e os reflexos na produção científica brasileira.....                              | 104 |
| 4. Percurso metodológico .....                                                                           | 115 |
| 4.1 A pesquisa qualitativa.....                                                                          | 117 |
| 4.2 O desenho do estudo: as fases da pesquisa .....                                                      | 118 |
| 4.3 As entrevistas de aprofundamento.....                                                                | 119 |
| 4.4 Sujeitos e local da pesquisa .....                                                                   | 119 |
| 4.5 O curso de formação.....                                                                             | 123 |
| 4.6 Cuidados éticos da pesquisa.....                                                                     | 130 |
| 4.7 Análises dos dados.....                                                                              | 131 |
| 5. Caracterização da pesquisa.....                                                                       | 133 |
| 5.1 A praxiologia motriz na formação inicial de Educação Física.....                                     | 133 |
| 5.2 A concepção relativa ao esporte na escola.....                                                       | 134 |
| 5.3 Os objetivos e as finalidades da educação física na escola.....                                      | 135 |
| 5.4 O que e como ensinar na escola.....                                                                  | 136 |
| 5.5 O planejamento/sistematização dos conteúdos da EFE.....                                              | 137 |
| 6. Procedimentos das análises dos dados.....                                                             | 139 |
| 6.1 Primeiro Bloco de Análise: Apontamentos frente ao curso de formação.....                             | 140 |
| 6.1.1 Trocas de Experiências.....                                                                        | 140 |
| 6.1.2 Relação teoria e prática.....                                                                      | 144 |
| 6.1.3 Intencionalidade Pedagógica.....                                                                   | 149 |
| 6.1.4 Colocar em Prática.....                                                                            | 154 |
| 6.2 Segundo bloco de análise: conceitos.....                                                             | 158 |
| 6.2.1 Lógica Externa.....                                                                                | 160 |
| 6.2.2 Classificação dos Jogos e Esportes.....                                                            | 163 |

|                                                         |                                                        |     |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----|
| 6.2.3                                                   | CAI e a organização dos conteúdos da EFE.....          | 170 |
| 6.2.4                                                   | Rede de Papéis e Subpapeis sociomotrizes.....          | 175 |
| 6.2.5                                                   | Gestemas e Praxemas.....                               | 181 |
| 6.2.6                                                   | Rede de Interação de Marca e Sistema de Pontuação..... | 189 |
| 6.2.7                                                   | Lógica Interna.....                                    | 195 |
| 6.2.8                                                   | Jogos Reduzidos.....                                   | 202 |
| 6.2.9                                                   | Radiografia dos jogos e dos espotes.....               | 205 |
| 7.                                                      | Considerações Finais.....                              | 215 |
| Referências.....                                        |                                                        | 224 |
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |                                                        |     |
| Apêndice B – Modelo estrutura de sequência didática     |                                                        |     |
| Apêndice C – Roteiro das entrevistas semiestruturadas   |                                                        |     |

## **Apresentação**

Não há outra maneira de começar a introdução desta tese sem expor as dificuldades que esta pesquisa que se apresenta abaixo sofreu em detrimento ao contexto vivido por toda a comunidade mundial. Todos nós fomos afetados em alguma maneira pela pandemia do SARS-COV2.

A princípio, esta tese, enquanto projeto, visava construir um planejamento participativo/coletivo, com alunos/alunas e professores/professoras de uma escola pública. O objetivo principal seria a elaboração e execução deste modelo de planejamento, confluindo os saberes de experiências dos professores e dos alunos, somados à base de conhecimento teórico da Praxiologia Motriz (PM). Vale ressaltar que esse projeto fora apresentado na disciplina obrigatória do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como pré-requisito para a finalização dos créditos.

Porém, em março de 2020, as escolas fecharam as portas e passamos ao ensino remoto que perdurou por praticamente dois anos, inviabilizando a execução da ideia inicial. Com o conturbado ano de 2020, a pesquisa pouco andou, pois ainda não se tinha perspectiva de como executá-la somente via remoto. As plataformas digitais ainda estavam claudicantes e o conhecimento e afinidade por parte do pesquisador era ínfimo em relação aos meios digitais, o que, de certa maneira, propiciou para uma estagnação da pesquisa.

Como professor da rede municipal de ensino, pude constatar a baixa participação dos alunos nas atividades remotas, o que me fez pensar num paralelo com a pesquisa, ou seja, se os estudantes não conseguiam participar nem das atividades remotas o que dirá de uma pesquisa que visava discutir atividades cotidianas da educação física na escola.

Repensar todo o projeto para o meio digital, foi um passo complexo e que demandou bastante tempo de pesquisa. Não estava nos planos realizar uma formação com professores e professoras da rede, pois esse modelo se apresentava como um passo bastante largo para o pesquisador, principalmente no que tange ao domínio do conhecimento científico advindo da PM. Porém, com a manutenção do ensino remoto ainda no ano de 2021 e sem perspectiva de vacinação e consequente retorno às aulas presenciais, não houve outra solução. A pesquisa precisou acontecer toda de forma remota e a proposta seria compreender as possibilidades de relação entre os conhecimentos praxiológicos e as práticas pedagógicas dos professores de educação física.

Portanto, considera-se que houve uma guinada bastante significativa na pesquisa, fator que culminou em outro tipo de preparação acadêmica do pesquisador. Sendo assim, o ano de 2021 foi destinado à aprendizagem de conceitos relacionados a formação de professores, utilização das possíveis plataformas digitais, estruturação do curso de formação e convites aos professores e professoras. Por fim, se fez importante essa contextualização relativa ao impacto da pandemia nesta pesquisa para que o leitor saiba dos percalços perpassados pelo pesquisador.

A tese foi construída sob alguns temas alicerçantes, sendo eles: Educação Física escolar, Formação continuada de professores, Praxiologia Motriz, Esportes e Jogos. Cada qual com suas especificidades, serão discutidos com verticalidade nos capítulos subsequentes.

Para uma compreensão mais adequada referente à escolha dos temas, dentro do contexto de uma justificativa pessoal para tal, peço licença poética à rigorosidade da escrita acadêmica para me colocar no texto, como forma de narrativa, no incessante idealismo de justificar os temas numa perspectiva pessoal.

A Educação Física e os esportes sempre foram bastantes presentes na minha vida, desde a mais tenra idade até os momentos da escrita deste relatório de pesquisa. Tudo com o incentivo do meu pai, que sempre praticou a modalidade futebol e futsal. Tenho bastante lembrança de acompanhá-lo aos seus jogos, com uma bola embaixo dos braços, louco para dar um intervalo entre a partida, para poder usufruir do espaço de jogo.

Nascido e criado em um bairro periférico de uma cidade de porte mediano no interior de Minas Gerais, tive a oportunidade de vivenciar diversos tipos de brincadeiras, jogos e esportes que me possibilitaram adentrar o mundo da cultura corporal de movimento.

Porém, foi com a entrada nos anos finais do ensino fundamental que se deu minha aproximação com o esporte propriamente dito. Por uma prévia do contexto familiar, somado ao incentivo da professora responsável pela Educação Física na escola, comecei a praticar os esportes coletivos mais difundidos em nossa sociedade, que são: basquetebol, voleibol, handebol e futebol/futsal. Vale ressaltar, que as aulas no ensino fundamental se davam no contra turno dos outros componentes curriculares, e que, naquele momento, a perspectiva das aulas era direcionada para o ensino da técnica das respectivas modalidades.

Como eu me virava bem nas quatro modalidades esportivas, fui cada vez mais mergulhando no mundo esportivo, participando de equipes de competições escolares, regionais e estaduais, disputando torneios e campeonatos por clubes e prefeituras.

Não obstante, essa relação apaixonada entre mim e os esportes fez-me escolher a profissão que exerço nos dias atuais, que é ser professor de Educação Física. Mesmo advindo do mundo esportivo do alto rendimento, optei por cursar a modalidade de licenciatura.

Iniciei, em 2007, o curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal de São Carlos. Um curso totalmente remodelado, com base numa recente legislação – tendo em vista o ano de 2007 – e uma identidade bem peculiar, o que para leigos e calouros parecia algo impensável, pois, na grade curricular obrigatória, não constava o tão famoso quarteto fantástico. “Poxa, então fazer Educação Física não é só jogar bola”? Era a pergunta mais frequente que nós, até então, calouros, fazíamos uns aos outros.

Em 2009, no terceiro ano do curso, tive a oportunidade de conduzir, juntamente com o professor Dr. Fernando Donizete Alves, um projeto de iniciação científica intitulado “O sentido e o significado do esporte escolar”. Novamente, me via às voltas com o esporte, olhando por outra lente, a de pesquisador e futuro professor. Foi um grande impulso motivacional participar deste projeto, o qual me fez rememorar a grande paixão da adolescência, que era a prática esportiva.

No mestrado, não caminhei pelas trilhas esportivas, porém, sob a supervisão da professora Dra. Regina Simões e as sugestões sempre pertinentes do professor Dr. Wagner Wey Moreira, revi muitos conceitos imanentes ao esporte no contexto da Ciência do Desporto, calcada por Jorge Bento (2005) e ferrenhamente defendida pelo professor Wagner.

Mestrado concluído, inicio no mercado de trabalho como professor da educação básica e um ano depois, com a oportunidade de ministrar aulas no ensino superior como professor designado numa universidade estadual. Neste momento, as inquietações e reflexões se afloraram.

No ensino superior, tive a oportunidade de trabalhar com as disciplinas esportivas, em especial o basquetebol, handebol e voleibol. Porém, ao construir o plano de ensino me deparei com a seguinte pergunta: Como ensinar o esporte para além da mecanicista reprodução dos gestos técnicos do alto rendimento? À época, os alunos cobravam os professores por disciplinas com o ensino dos gestos técnicos, apoiados na frágil ideia de que “só saberiam ensinar se soubessem reproduzir os movimentos corretamente”.

Frente a esse cenário, busquei, por meio da literatura e de indicações de colegas professores, possibilidades de organizar o conhecimento dos esportes para além do ensino da técnica. Neste momento, me deparei, primeiramente, com as publicações do professor Fernando Jaime González, as quais alcunhavam a ideia do ensino dos esportes a partir da perspectiva da lógica interna.

Investigando um pouco mais sobre a lógica interna, encontro publicações que atrelam este conceito à Praxiologia Motriz, do professor francês, Pierre Parlebas. Concomitante a esta investigação, os professores Lilian Aparecida Ferreira e Glauco Nunes Souto Ramos, publicam a obra “Educação Física Escolar e a Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais”. A partir deste livro, desencadeia-se um processo de amorosidade pela Praxiologia Motriz. Ressalta-se também o encontro com outras publicações, principalmente as do professor João Francisco

Magno Ribas, em especial a obra intitulada “Praxiologia Motriz e Voleibol: elementos para o trabalho pedagógico.”

A partir do encontro dessas três grandes áreas de estudos e experiências pessoais – Esporte, Educação Física e Praxiologia Motriz – se equacionou a tese que se apresentará nas próximas laudas. Portanto, fecho o parêntese aberto parágrafos acima, pois acredito que, parafraseando Freire (2014) o “saber de experiência feito” foi um grande potencializador para se pensar o tema desta pesquisa.

## 1. Introdução:

O campo de conhecimento da Educação Física, entendendo-a como ciência, teoria ou uma prática de intervenção, é bastante frutífero na produção/elaboração/construção e discussão dos conceitos epistemológicos que o rodeia. Nesse interim, se encontra, especificamente, a Educação Física escolar, com suas especificidades e nuances, as quais desembocam produções científicas acerca das temáticas referentes aos currículos, às práticas pedagógicas, à formação de professores, dentre outros.

Na tentativa de contribuir com a Educação Física escolar, surge a construção desta respectiva pesquisa, a qual tem por intuito revisitar conceitos, construir novos caminhos e discutir os assuntos pertinentes à área supracitada, bem como a ânsia de aflorar outros estudos e inquietar os mais cuidadosos leitores.

Portanto, corrobora-se com Parlebas (2017) que, na primeira linha, da primeira página do livro *“A aventura praxiológica: ciência, ação e educação física<sup>1</sup>”* diz: “a educação física está em crise” (p.11, tradução nossa). Para o respectivo autor, a crise se instala, pois, a educação física se pauta somente pelos critérios da técnica esportiva, na relação dualista de corpo e mente e em parâmetros biomecânicos do corpo-máquina. O autor complementa dizendo que a área atravessa uma crise profunda que afetou seus fundamentos e bases institucionais. Constata-se um importante avanço nos últimos vinte anos, porém o discurso da Educação Física ainda se mantém antiquado do ponto de vista conceitual. (PARLEBAS, 2008).

Em terras francesas, a proposta para superar a crise de identidade está calcada na superação do paradigma cartesiano fisiológico/biologicista vigente. Para tanto, Parlebas (2017, 2020) argumenta que a mudança de direção perpassa pelo entendimento de que todo o movimento humano precisa ser entendido em sua totalidade, ou seja, a pessoa que se movimenta está imersa em um contexto, por isso deve-se considerar os diversos aspectos imanentes a esta totalidade, tais como os cognitivos, afetivos, relacionais e culturais, dentre outros. Por fim, Parlebas (2017, p.12 – tradução nossa) ressalta que “o corpo é uma construção cultural, não somente fisiológica”.

Para além desta reorientação frente os aspectos de entendimento histórico/antropológico/filosófico da questão do corpo enquanto paradigma sistêmico, Parlebas (2017, 2020a, 2020b) advoga que a educação física necessita de um objeto de conhecimento que lhe seja próprio, que imponha uma nova forma de reorganizar às formas de pensar em intervir

---

<sup>1</sup> Tradução livre do título do livro citado. O título na língua original é: *La aventura praxiológica: ciencia, acción y educación física*. Ressaltamos que a data utilizada como referência é a da publicação do livro, porém a obra citada é um compilado traduzido para o espanhol de artigos e produções organizado pelo prof. Raul Martinez de Santos. Em linhas gerais, o autor reuniu artigos importantes que conceituam o pensamento do professor Pierre Parlebas sobre a gênese da Praxiologia Motriz. Os artigos publicados nesta coletânea foram publicados a partir da década de 1950.

sobre os estudantes. Segundo Parlebas (2017, 2020a, 2020b) o objeto de conhecimento científico é a ação motriz. Reforçando sua tese, Parlebas (2020), respondendo a uma entrevista concedida a Ribas e Franco (2020), afirma que, para a Educação Física ser uma ciência, é necessário que esta tenha um objeto de conhecimento, o qual ele denomina de práticas corporais. “A Educação Física é uma ciência, uma pedagogia da ação motriz. Veja, o aspecto epistemológico é definido pelo reconhecimento de um objeto, a conduta motriz, a ação motriz” (RIBAS; FRANCO; p.4, 2020).

Segundo Parlebas (2020, p. 41 - tradução nossa) o conceito de ação motriz<sup>2</sup> é o “processo de realização das condutas motrizes de um ou vários sujeitos que atuam em uma situação motriz determinada”. Ferreira e Ramos (2017) exemplificam a ação motriz a partir da brincadeira do pega-pega, ratificando que os movimentos de correr, mudar de direção, se esconder ou se proteger são elementos típicos de ações motrizes, desmistificando a aproximação com o conceito de comportamento motor, o qual, segundo os autores, se caracteriza pelo ato de amarrar o cadarço do tênis e retirar o suor do rosto.

Um jogador de futebol entra na área e finaliza fortemente ao gol, ou mesmo um corredor de 100 metros rasos que passa o bastão para seu companheiro a toda velocidade, ou um esgrimista que analisa a relação de oposição imposta por ser adversário para saber o momento correto de atacar e defender são exemplos potentes de como compreender as práticas corporais para além do corpo-máquina. “Se trata de condutas motrizes<sup>3</sup> que põem em jogo as dimensões fundamentais da pessoa: dimensão biomecânica, obviamente, mas também, efetiva, relacional, cognitiva e expressiva”. (PARLEBAS, 1987, P. 7).

Tempos mais tarde<sup>4</sup>, em terras brasileiras, em meados da década de 1980, a percepção dos estudiosos brasileiros era consoante à de Parlebas. O passo inicial, segundo Caparroz (2007) se deu pela publicação do livro do professor João Paulo Subirá Medina (1983), cujo título é bastante instigante “*A educação física cuida do corpo...e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física*”.

Medina (1983), por seu turno, reconhecendo esse cenário na Educação Física brasileira, afirma que:

A crise é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa. (...) Muitas

<sup>2</sup> Apresentamos o conceito em sua língua original: proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada.”

<sup>3</sup> Entendemos que para esse momento introdutório do texto, as conceitualizações relativas à ação motriz e a conduta motriz permitem uma compreensão do texto. Aprofundaremos tais conceitos no capítulo referente à Praxiologia Motriz

<sup>4</sup> A educação física brasileira passou a questionar suas bases científicas epistemológicas após a abertura política com o final de ditadura militar no ano de 1985

vezes por trás de certas situações de aparente normalidade, escondem-se as mais variadas distorções ou patologias, que devido àquela aparência não são colocadas em questão (p.19).

Na tentativa de superar esse cenário, Medina (1987) afirmou que era necessário, para a Educação Física, entrar em “crise”. Essa crise de identidade pode ser entendida como o “não lugar” da Educação Física, pois ainda não compreendemos quais são nossos saberes docentes, o que influencia na elaboração dos objetivos e no processo de ensino e de aprendizagem. Bracht (2014) indica que o grande precursor da crise de identidade da Educação Física advém da busca do “objeto de conhecimento” pertinente a área.

Nesta efervescente discussão, Betti (2005; 2014) e Bracht (2014) reeditam um diálogo potente entre alguns autores clássicos da educação física. Em suma, os autores revisam suas próprias obras, dialogando com as produções de Tani (1996) e Lovisolo (1996; 1998), reascendendo a problemática acerca da matriz científica e da matriz pedagógica da Educação Física.

Por seu turno, Betti (2005), apoiado em Lovisolo (1996, 1998) e Bracht (1999) refuta a ideia de que a Educação Física seria uma disciplina científica nos moldes elaborados por Tani (1996) e Sérgio (1987). Analisando criticamente a obra de Lovisolo (1996), Betti (2005) indica que há uma certa dificuldade em elucidar a área de forma hegemônica, ou mesmo criar uma identidade disciplinar, já que existe uma multiplicidade de ciências, – fisiologia, biomecânica, anatomia, - que estudam o esporte, a atividade física e a saúde. No caso, a Educação Física seria a área de aplicação dessas teorias, pois não traria novos objetos teóricos de estudos.

Analisando Bracht (1999), Betti (2005) encontra semelhanças com os estudos de Lovisolo, pois o mesmo corrobora que o campo científico está fragmentado, pois a Educação Física é colonizada epistemologicamente por outras áreas. Destarte, mesmo sendo profissionais de Educação Física, surgem especialistas em fisiologia, anatomia, biomecânica e psicologia, pois as pesquisas encontram-se ancoradas nas ciências-mães e não na Educação Física, a qual não é capaz de oferecer uma identidade epistemológica. O movimento humano não seria um objeto científico, esse teria sido o grande equívoco da área, quando se pensou em uma ciência da Educação Física.

Em uma via de mão dupla, Bracht (2014) abre um importante debate com as obras de Mauro Betti. Em consonância, o entendimento é que se faz necessário aclarar que a Educação Física é, antes de tudo, uma prática pedagógica, pois, dessa forma, propiciaria um entendimento da relação entre a Educação Física e o saber científico. Quanto à fragmentação do conhecimento, Bracht (2014) diz não acreditar na interdisciplinaridade, pois várias disciplinas científicas ocupam-

se do estudo do movimento humano, o qual não se configura como objeto científico da Educação Física.

Analizando as produções científicas da Educação Física, tendo como pano de fundo o fenômeno esporte<sup>5</sup>, Simões, Moreira e Guimarães (2013) inferem que nos anos de 1980, as pesquisas referentes ao esporte foram deixadas de lado, já que, na busca incessante pela legitimação da área, o importante era pesquisar sobre os aspectos funcionais do treinamento e das abordagens histórico-sociais, acreditando, portanto, na possibilidade de retirá-lo do seu caminho acrítico. Já no início do século XX, avolumaram-se os estudos frente às ciências-mães (fisiologia, biomecânica, anatomia e psicologia) e também de viés pedagógico (filosofia, sociologia e antropologia), porém, o esporte ficava marginalizado, se tornando um meio de aplicação dos conhecimentos advindos das respectivas áreas supracitadas.

À guisa de conclusão, a Educação Física perpassou por momentos de poucas reflexões, especialmente entre a década de 1960 e 1970, para importantes e robustas produções científicas (décadas de 1980 e 1990), o que se considera produtivo para área. Porém, na contramão da construção de um pensamento científico, o dogmatismo e falta de diálogo afetaram, de certa maneira, a busca de um consenso para a área. (SIMÕES; MOREIRA; GUIMARÃES, 2013).

Lavega e Lagardera (2003) dizem que não há necessidade de substituir as demais disciplinas científicas e que as mesmas não perderiam sua categoria científica. Os autores acreditam numa reorientação, no sentido de que, como ramos de um tronco sólido, essas disciplinas corroborariam para ensino dos jogos e esportes logrando conhecimentos básicos e específicos dos jogos e esportes. Ademais, a partir da premissa do caráter ôntico imanente ao jogo e ao esporte, uma disciplina científica com um eixo na Praxiologia Motriz poderia se configurar como uma própria região epistemológica.

A Praxiologia Motriz aspira a definição de uma região epistemológica inédita no âmbito das práticas físico-desportivas. Queremos dizer com isto que no âmbito da ciência conhecida e aceita atualmente, não existe nenhuma outra disciplina que aborde, até esta data, o estudo do esporte desde este ponto de vista, como fenômeno de caráter ôntico. Esta nova disciplina estuda e observa os jogos e os esportes a partir de outros pontos de vistas, fixando sua atenção e interesse em problemas de outras ordens. Sua pertinência reside precisamente aqui, em sua originalidade, e também, em sua necessidade de gerar um tipo de conhecimento que deseja obter, aquele saber necessário sobre o esporte que

---

<sup>5</sup> Nista-Piccolo e Moreira (2012) compreendem o fenômeno esportivo como plural, em um sentido mais amplo, atrelado a história da Educação Física, bem como em outras manifestações corporais. A partir desse conceito, o esporte seria conhecer e praticar tanto as modalidades institucionalizadas quanto às práticas corporais em geral, como uma prática de ginástica de academia, corrida de rua, treinamento de musculação, condicionamento físico, esportes de aventura e/ou na natureza. Um simples fato de correr regularmente em parques ou campos, dentro deste cenário, é considerado esporte. Portanto, “considera-se prática esportiva a execução de um exercício físico sistematizado, no qual encontra-se regularidade, controle e intencionalidade” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA 2012, P.19).

não tem sido gerado por nenhuma outra disciplina científica, por isso sua necessidade. (LAVEGA; LARGADERA, 2003, P. 38 e 39)

Lagardera (2000) defende veementemente que a Praxiologia Motriz, a partir da ciência da ação motriz, ostente um status científico. Outrossim, é questão de tempo e maturação acadêmica para que a Praxiologia Motriz se consolide. Obviamente, há bastante necessidade de debates, críticas e reflexões acerca das produções científicas desta respectiva área. Por fim, não há, no momento, nenhuma outra área que logre definir uma área de conhecimento como a teórica da ação motriz. As concepções de lógica interna, ação motriz e conduta motriz sustentam o conhecimento científico, tornando, sem dúvida uma região epistemológica específica.

Essa pergunta também é fruto de questionamento de Bracht (2000). Ao longo do texto, o autor discorre sobre a real necessidade de se firmar uma base epistemológica para a Educação Física, uma vez que, esta área (EF), se configura como prática social e não como conhecimento científico. Porém, a simples troca de nomenclatura (Ciência da Motricidade Humana; Ciência do Movimento Humano; Ciências do Esporte, Ciência da Ação Motriz), não seria o caminho a seguir, e sim compreender qual o conhecimento inerente à Educação Física.

Entendemos a pertinência dos estudos e discussões acerca do objeto de conhecimento da Educação Física, porém, no cenário brasileiro, essa “crise de identidade” também propiciou o advento das teorias/abordagens pedagógicas, cuja intenção era (re)pensar/ (re)construir uma nova visão de Educação Física dentro da escola. Esse movimento ficou conhecido como “Movimento Renovador da Educação Física”, o qual foi-se consolidando entre meados dos anos 1985 a 1995.

Segundo Bracht e Gonzalez (2005) o movimento renovador da Educação Física brasileira, empenhou-se em “elevar” a Educação Física à condição de componente curricular, e não como uma atividade extracurricular. Além disso, o movimento também tinha como bandeira, repensar as práticas corporais ministradas dentro da escola, indicando que o componente curricular supracitado seria responsável pela tematização das manifestações da cultura corporal, assegurando aos estudantes um conjunto de conhecimentos necessários à formação do cidadão.

Bracht (1999), por seu turno, indica ainda que o movimento renovador tinha como objetivo superar o paradigma da aptidão física e esportiva. A ascensão das ciências sociais e humanas na Educação Física permitiu uma análise crítica deste paradigma, a qual, em um segundo momento, consolidou o movimento renovador.

Bracht (2019) ratifica os dizeres acima alegando que a grande crítica do movimento renovador da Educação Física brasileira estava pautada no enfoque dado ao corpo. Segundo o autor, a visão dicotomizada de corpo calcada na biofisiologia e na mecânica, corroborava para o modelo de aula tecnicista, com a repetição dos gestos técnicos e exercícios físicos que visavam a

aptidão física, aprendizagens dos gestos técnicos conforme os esportes de alto rendimento. Sendo assim, as aulas tinham um caráter de docilização, disciplinamento e adestramento dos corpos, instigando questionamentos como: Educação Física ou Repressão Física (BRACHT, 2019).

Na efervescência do debate do movimento renovador da Educação Física, um tema bastante debatido foi a relação entre a Educação *do* movimento ou Educação *pelo* movimento. Nesse ínterim, percebe-se que um dos termos tinha como vertente reduzir a aprendizagem a mera reprodução/repetição dos movimentos esportivos e ginásticos e, o outro, a entender a aprendizagem do movimento humano na esfera sociocultural e afetiva.

A vertente crítica do movimento renovador defendeu a desnaturalização do corpo e do movimento humano. Segundo Bracht (2019), a desnaturalização é compreender o sentido e o significado de corpo para além da esfera da biologia/fisiologia e que essa construção foi calcada em aspecto socioculturais, abrindo brechas para possíveis alterações. A partir dessas brechas, o movimento renovador passou a entender como objetivo de ensino da Educação Física não mais a atividade física, e sem a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), cultura corporal de movimento (BETTI, 1994) e cultura do movimento (KUNZ, 1991).

É interessante que na mesma época dessas produções citadas acima, João Batista Freire lançou uma obra que impactou por décadas a educação física escolar. A obra em questão é denominada de “Educação de corpo inteiro”. Em uma *live*<sup>6</sup> ministrada por João Batista Freire (2020), o professor declarou que até aquele momento, o título da sua obra ainda se fazia incompreensível por grande parte dos educadores e educadoras. Ou seja, Freire (2020) alertava que ainda se tem uma compreensão restrita da educação, sobretudo no ensino infantil, que confinam as crianças em salas pequenas, não permitindo vivências lúdicas em outros espaços, reforçando, portanto, a visão dicotômica de corpo e mente.

Segundo Kunz (2012), “a Educação Física concentra, no entanto, suas atividades no domínio psicomotor, enquanto os domínios afetivos e cognitivos devem ser igualmente contemplados por não se poder separar na prática um domínio do outro – dentro da concepção holística de homem” (KUNZ, 2012, p. 139).

Neira e Nunes (2006) e Caparroz (2007) apontam que essas abordagens teciam críticas ao currículo tradicional da educação física. Influenciados principalmente por Paulo Freire, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti e José Carlos Libâneo, a construção das abordagens foi um marco significativo para a área. Darido (1999) contribuiu enormemente para uma organização/sistematização destas abordagens. Em seu livro intitulado “*Educação Física na*

---

<sup>6</sup> Live disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t2dmkQSFymE>

*escola: questões e reflexões*”, a autora enumera dez (10) teorias que pensaram para além do paradigma da aptidão física e esportiva.

A princípio, as abordagens pedagógicas tiveram um caráter mais pedagógico do que epistemológico, ou seja, pensou-se em proposições que colaborassem para prática docente dentro dos muros escolares, o que, de certa maneira, sobrepujou as bases de conhecimento que sustentavam as abordagens. Como produto dos estudos calcados principalmente nas ciências humanas e sociais, foram apresentadas à comunidade da educação física algumas abordagens pedagógicas<sup>7</sup>. Bracht (1999) cita, brevemente, algumas: abordagem desenvolvimentista, psicomotora e promoção da saúde. Para além dessas, o autor apresenta as teorias críticas, as quais caminhavam no sentido de crítica à educação no sistema capitalista, entre elas: abordagem crítico superadora e crítico emancipatória.

Apesar dessas abordagens completarem um longo tempo de publicação, muitas discussões e produções ainda se sustentam em suas bases e linhas teóricas. No âmbito das teorias críticas, no que tange um momento de pós movimento renovador da área, concordamos com Bracht (2019) que aponta para o advento de uma importante abordagem crítica pautada no multiculturalismo, que tem em Marcos Neira e seus companheiros como principais referências.

Para o escopo dessa tese, acreditamos que as teorias críticas se atrelam aos objetivos e ao objeto de estudo. Conforme elucidado por Parlebas (2008) e Ribas (2002) a Praxiologia motriz não intenta se debruçar sobre os aspectos pedagógicos da Educação Física, implicando numa iminente e obrigatória aproximação com bases teóricas que advêm da área de conhecimento da educação. Dessa forma, nos apoiamos nas teorias críticas para sustentar o diálogo e a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, há algumas tentativas de movimento de aproximação entre a teoria da praxiologia e as abordagens pedagógicas realizadas por alguns autores, tais como (RIBAS; OLIVEIRA, 2010; TABORDA, 2014; ARAÚJO; SOUZA; RIBAS 2014; MARQUES, et al. 2022). Desse modo, apresentaremos algumas possibilidades advindas dessas aproximações.

No que se refere a abordagem crítico emancipatória, a obra do professor Elenor Kunz é bastante impactante para o campo pedagógico da Educação Física. O autor trouxe para o debate do movimento renovador, a teoria do “se movimentar”, baseado na fenomenologia de Merleau-Ponty. A partir deste conceito, o movimento humano é entendido em uma concepção mais ampla,

---

<sup>7</sup> Concordamos com Ribas (2002) ao afirmar que a PM não pode ser considerada uma abordagem pedagógica, nos moldes apresentados pelo movimento renovador. Acreditamos, portanto, que a PM se constitui uma base epistemológica para a Educação Física.

antropológica, sociocultural e histórica. “O movimento humano consiste de experiências significativas e individuais, em que pelo seu se-movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem consigo mesmo.” (KUNZ, 2012, p. 197).

Portanto, o entendimento de Educação Física defendido nesta tese, corrobora com a superação dicotômica de corpo, compreendendo o ser humano como um ser único, imbuído de sentimentos, prazeres, emoções e anseios. O movimento humano, independente da prática corporal realizada, é desvelado a partir da especificidade de cada personalidade que pratica a ação motriz, impregnando-a de traços e conceitos inerentes ao humano.

Oliveira e Ribas (2014) traçam um paralelo entre a PM e a abordagem crítico emancipatória, especialmente com a obra “*Transformação didático-pedagógica do Esporte*” de Elenor Kunz. Os autores indicam uma convergência bastante significativa no que se refere ao entendimento de esporte, uma vez que o conceito de esporte se sustenta no caráter histórico-social do fenômeno esportivo.

Outro ponto de aproximação entre as obras dos respectivos autores, se dá na fase de problematização (KUNZ, 2007). Oliveira e Ribas (2014) alegam que os critérios utilizados pela PM, corroboram para uma compreensão profunda das comunicações existentes nos jogos esportivos. Por meio da lógica interna e da utilização da gramática do jogo, os estudantes podem estabelecer relações que promovam destrezas e estratégias para agir dentro do jogo esportivo. Em relação ao ensino do voleibol, especificamente saque, o qual, invariavelmente é ensinado a partir de gestos técnicos, a orientação advinda da PM é que se utilize da relação cooperação/oposição para que o aluno compreenda quais são as intencionalidades táticas que permeiam aquela ação motriz. Dessa forma, o aluno/aluna é levado(a) a compreender o saque não só como uma atividade individual, mas sim como uma comunicação práxica de oposição com a outra equipe. (OLIVEIRA; RIBAS, 2014)

Nesta linha, Taborda (2014, p. 113-114) insinua sobre a importância de se pensar em “alterações na estrutura funcional dos jogos para provocar o debate crítico com os alunos não apenas sobre a aprendizagem dos fundamentos do futebol, mas principalmente sobre a construção de valores morais e éticos intrínsecos ao processo educativo”. Por fim, Taborda (2014) elenca cinco possibilidades de articulações entre Kunz e Parlebas no tocante aos esportes de cooperação/oposição, a saber: (i) destacar cenários que solicitem soluções de problemas; (ii) utilizar jogos com estruturas funcionais reduzidas; (iii) propor situações motrizes que se modifiquem constantemente; (iv) incentivar experimentações de interação de cooperação-oposição; (v) possibilitar questões problematizadoras da prática.

Celebrando trinta anos, a abordagem crítico-superadora foi uma das teorias que mais impactaram o cenário reformador da Educação Física brasileira. A obra que embasa essa abordagem é intitulada de “Metodologia do Ensino da Educação Física”, construída por um coletivo de autores orientados pelo Materialismo Histórico-Dialético. Em linhas gerais, a obra se orienta nos estudos marxistas e nos escritos de Dermeval Saviani.

Em linhas gerais, a abordagem traz uma discussão acerca dos conteúdos da educação física, informando que o conjunto de manifestações que deve estar nos programas da educação física escolar na educação básica denomina-se de cultura corporal. Nas palavras dos autores a cultura corporal “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (SOARES, et al. 1992, p. 26).

Os autores entendem que as discussões acerca das temáticas da cultura corporal devem estar atreladas à superação do modelo capitalista vigente na sociedade atual. Assim sendo, ao apresentar os conteúdos da educação física escolar, os autores também indicam o modelo metodológico que possibilite a apreensão dos alunos dos conhecimentos específicos da educação física. Podemos dizer que este livro foi um dos pioneiros no que tange uma organização/sistematização das manifestações da cultura corporal na escola.

Na busca de tecer algumas aproximações, Araújo, Souza e Ribas (2014) elencam cinco possibilidades de se estruturar uma dinâmica pedagógica no que tange ao desenvolvimento do saque no voleibol, tendo como premissa a relação entre a PM e a abordagem crítico-superadora. O primeiro passo é pensar na vivência da prática social selecionada. Essa vivência pode acontecer de forma livre pelos alunos, passando para uma organização que aproxime de uma situação mais próxima do jogo; o segundo momento é pensar em questões problematizadoras que permitam com que os alunos e alunas compreendam as dinâmicas do jogo; o terceiro passo é a instrumentalização, que permite os alunos a discutirem e vivenciarem os movimentos corretos relativos a saque, bem como suas possibilidades de mudanças no decorrer da história; o quarto passo é a catarse, na qual os alunos e alunas compreendem os elementos culturais contidos na prática social ampliando seus conhecimentos; e o quinto passo é voltar à prática social e aferir as implicações das vivências e experimentações do conteúdo proposto.

Finalizando esta articulação entre PM e a abordagem crítico superadora, Araújo, Souza e Ribas (2014, p. 14) observam que o aprofundamento junto ao conhecimento praxiológico, pode dar subsídios para que possamos desenvolver o desporto de outra forma junto aos alunos, enfatizando as relações exigidas dentro de cada modalidade desportiva, bem como da criação de jogos que possibilitem a superação dos modelos desportivizados para tornar mais elaboradas tais

práticas. O entendimento e a compreensão da lógica interna dos jogos e desportos indicam formas de superarmos o modo como os alunos veem o jogo, pois deixamos de lado o conhecimento de senso comum já que a praxiologia propõe critérios concretos e consistentes em relação aos desportos.

A busca por aproximações entre teorias pedagógicas e a PM é necessária e importante para a área da Educação Física, pois a obra parlebasiana não se sustenta no âmbito escolar sem um aporte pedagógico. Essa discussão fica ainda mais presente quando se analisa o cenário da Educação brasileira, a qual é um instrumento de transformação social, que visa problematizar e superar as injustiças sociais, promovendo cidadania e criticidade aos alunos e alunas.

Nesse cenário renovador, a formação profissional em educação física, seja no âmbito inicial ou na formação contínua, também ganhou novas perspectivas de análises. Até então, as formações iniciais e continuadas em Educação Física se pautavam nos modelos da racionalidade técnica, cujo intuito era formar os professores e as professoras para reproduzirem os movimentos das técnicas esportivas, sendo que a teoria, muitas vezes, ficava à mercê da aprendizagem e entendimento das regras das respectivas modalidades (RANGEL-BETTI; BETTI; 1996; FENSTEISEIFER, 1999).

Para tanto, indicamos que a formação continuada está garantida por lei, a qual é encarada como um processo contínuo que pode ser realizado no local de trabalho, nas diversas esferas educacionais relacionadas com o poder público. A capacitação docente, a formação continuada e a participação colaborativa são deveres da União, Estados e Municípios, devendo ser um direito de todo docente.

No tocante às políticas públicas de formação continuada, Gatti (2021) aponta que apesar das iniciativas do poder público, a partir principalmente dos anos 2000, o alcance das formações continuadas ainda continua aquém do esperado, haja vistas as pesquisas que demonstram esse cenário. A autora constata que apesar de ter havido um movimento mais significativo para fomentar as formações continuadas, alguns motivos são preponderantes para que esse cenário não avance. Os motivos para a questão acima aludido, se enquadram na descontinuidade nas implementações, ou sucessivas reformulações, e a fragmentação das ações, com superposições entre vários órgãos governamentais.

Nesse sentido, defendendo veementemente a necessidade de um processo de formação continuada de professores, uma vez que acreditamos ser esse o caminho para o docente se desenvolver profissionalmente. Esse processo de desenvolvimento profissional envolve muito mais aportes do que aprender somente novas teorias, métodos ou estratégias de ensino. Assim sendo, a formação continuada vai além de uma reciclagem, significa “[...] fazer revisões

conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre suportes teóricos da própria atuação” (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008, p.80).

Compreendemos que a formação continuada é um processo que se estende por toda a vida do professor. No escopo dessa tese, assentamos na perspectiva de uma formação crítica reflexiva, cuja relação entre os professores e as professoras se deem por meio do diálogo entre sujeitos inacabados. Portanto, a formação continuada tem por característica, atizar a curiosidade epistemológica dos professores e professoras participantes da formação, respeitando os saberes de experiência feito, oportunizando as trocas de experiências e aprofundando a reflexão da prática por meio da teoria numa forma dialética.

Isto posto, o processo de formação continuada deve se pautar pelos preceitos da literatura acadêmica, tendo como referência o falar com e não o falar para o professor. Neste sentido, essa tese se alinha à perspectiva da formação reflexiva sustentada por Schon (1992) e Nóvoa (1992), bem como nos conceitos dos saberes contidos na epistemologia da prática Galdo por Tardif (2002) e à luz da base do conhecimento de Shulman (1987).

Por conseguinte, concordamos com Imbernon (2010 p. 26) quando o autor defende a ideia de que a formação continuada de professores precisa assumir um formato que o professor seja protagonista das ações:

Sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo. Isso é exatamente o que acontece em muitos países. No topo, desde as superestruturas, são geradas mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições dos “práticos” da educação. Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.

Concordamos com Molina Neto e Molina (2001) quando os autores propõem algumas dinâmicas na elaboração de proposituras para programas de formação continuada. Em um primeiro momento, os autores indicam que a formação está baseada nas iniciativas das instâncias formadoras, ou pelas gestões institucionais (secretarias da educação, e/ou coordenação de rede), bem como pelas iniciativas do próprio coletivo de professores e suas instâncias, e por fim pela iniciativa do próprio professor.

Rossi e Hunger (2012), ao analisarem a formação continuada, indicaram que um tema que surge com bastante potência é a relação teoria/prática. Segundo as autoras, os participantes do curso de formação apontaram que o respaldo teórico como um dos aspectos imprescindíveis para a construção dos atos formativos, reforçando a necessidade de uma aproximação mais contundente entre a universidade e a escola. Assim sendo, concordamos com as autoras que o processo de

formação continuada tende considerar que “o professor em formação não é um aluno como aquele da formação inicial, ele traz consigo vivências, ideologias, toda uma experiência em aula, enfim, uma condição docente permeada de historicidade do seu fazer didático pedagógico” (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 923).

Em assentimento, Betti (2005 s/d) indica que:

[a] teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção re-fletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como re-veladora de várias alternativas e, pela análise e diálogo com a situação, contribui para fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas, e assim são geradas relações de interrogações mútuas entre a teoria e a prática, em decorrência do que ambas se transformam.

Nesse sentido, corroboramos com Paulo Freire que nos ensina

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se con-funda coma prática (FREIRE, 2014, p. 39).

Nessa linha, nos apoiamos em Candau e Lelis (2001), quando interpõem algumas condições para que uma formação aconteça de maneira profícua e significativa. Para as autoras, é imprescindível que o processo formativo seja pautado pela lógica da prática crítica reflexiva, e que a relação teoria e prática seja bem articulada, uma vez que, pensando na formação, elas são indissociáveis.

Para além dos conceitos já expostos acima referente à formação continuada, indicamos que a base de conhecimento proposta por Shulman (1986, 1987) tem grande participação na estrutura teórica dessa tese. Segundo o autor a base de conhecimento é definida por um conjunto de técnicas, competências, habilidades, conceitos e capacidades necessárias para o professor conduzir o processo de ensino para com seus alunos. Os componentes da base subsidiam o professor para um ensinar mais eficiente.

Segundo Zanotto (2019), as investigações acerca da base de conhecimentos se mostram cruciais ao pensarmos na relação entre escola, professores e alunos, pois, os conhecimentos contidos na base, vão para além do ensinar somente, perpassando pela didática e também pelo campo pedagógico, tangenciando o conhecimento subjacente aos professores e a elementos significativos para o contexto dos alunos e da escola de um modo geral.

As integrantes da base de conhecimento, estão relacionadas ao: conhecimento do conteúdo, conhecimento do sujeito, conhecimento das estratégias pedagógicas e do contexto,

conhecimento do currículo e conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987). Entendemos que os conceitos do conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico dos conteúdos estão mais atrelados aos objetivos deste relatório de pesquisa. Portanto, o conhecimento do conteúdo está relacionado com o conteúdo que o professor ministra envolvendo profundamente com os conceitos a serem ensinados e, por conseguinte, o conhecimento pedagógico do conteúdo está agregado ao modo como o professor organiza e pensa o conteúdo de maneira a ser compreensível para os estudantes.

Desse modo, a partir da contextualização dos aportes conceituais, sendo eles: a educação física escolar, alicerçada ao jogo e ao esporte, juntamente com os conceitos da Teoria da ação motriz, principalmente relacionado com a lógica interna, somados ao entendimento de uma formação crítica reflexiva com suporte da base de conhecimento, surge a seguinte questão de problema de pesquisa: Quais as implicações iniciais de um curso de formação continuada para professores de educação física, orientado pelas bases teóricas da praxiologia motriz, para os modos de pensar o ensino do esporte e do jogo na escola?

Para tanto, apresentamos os objetivos desta pesquisa:

### **Objetivo geral, específicos e breviário dos capítulos**

#### **1.2 Objetivo Geral:**

- Identificar e compreender os indícios de elementos praxiológicos construídos por professores e professoras de Educação Física participantes de um curso de formação continuada.

#### **1.3 Objetivos Específicos:**

- Compreender as possibilidades do ensino dos esportes numa perspectiva pautada no conhecimento da lógica interna;
- Analisar a construção de um planejamento/unidade didática a partir dos conceitos praxiológicos dos universais ludo motrizes, sistema CAI e lógica interna;
- Identificar as contribuições da radiografia dos jogos esportivos no que se refere ao seu processo de ensino e de aprendizagem;
- Analisar as relações estabelecidas entre os professores e professoras de educação física no que se refere à participação em um curso de formação continuada.

#### 1.4 Problemáticas e Justificativa do trabalho:

Como já dito na apresentação desta tese, um dos grandes pilares de análise acadêmica e de regozijo do autor destas linhas é estudar o fenômeno esportivo. Assim sendo, para além do lado pessoal incutido na pesquisa, observou-se as transformações inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem do esporte escolar, desde os modelos mais tradicionais da época do esportivismo, passando pela crítica do movimento renovador, desembocando nos dias atuais que nos revelam uma orientação pautada na lógica interna.

A denúncia realizada pelo movimento renovador da Educação Física escolar, a qual já fora amplamente discutida neste texto, resumidamente se embasa na relação do ensino e da aprendizagem do esporte escolar. Em suma, os autores que participaram desse movimento indicavam que ensinar o esporte na escola não seria somente aprender os gestos técnicos, mas sim, ampliar o conhecimento acerca do esporte praticado, discutindo e problematizando temáticas envolvendo as mídias, saúde, rendimento, lazer, políticas públicas, patrocínios, gênero e todas outras vertentes sociais que abarcam o fenômeno esportivo.

Reforçando a perspectiva de mudança paradigmática frente ao ensino do esporte na escola, o coletivo de autores (SOARES et al., 1992), cuja obra se notabilizou como uma das principais do movimento renovador da educação física, ratificam que o ensino do esporte não deve se esgotar no gestos técnicos, e que o esporte, enquanto temática da cultura corporal, deve ser repensado pela cultural da comunidade que o pratica, permitindo aos estudando construir reflexões críticas dentro do contexto social-político-econômico-cultural. “Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte” (SOARES, et al., 1992, p. 49).

Nessa esteira, Kunz (2001) corrobora com os dizeres dos autores acima citados, já que entende que o esporte é o conteúdo mais trabalhado nas aulas de educação física escolar e que seu ensino está calcado na reprodução dos modelos de alto rendimento, desprovido de tematizações e reflexões. Kunz (2001) também reconhece que há um movimento de práticas inovadoras, as quais têm como objetivo traduzir as novas propostas de pensamentos pedagógicos críticos da educação física, porém, o autor faz ressalvas importantes de que ainda há dificuldades de o professor mudar sua prática pedagógica, principalmente no que se refere à superação da racionalidade instrumental. Assim sendo, mesmo o professor tendo consciência do que precisa ensinar no esporte, ainda se depara com o ensino da reprodução da técnica esportiva.

Nesses moldes, Bracht et al. (2014), apontam que o “ensinar e o aprender no esporte” não se faz dentro de uma homogeneidade de ideias. Essa homogeneidade é dada pela forma exclusiva

do ensino da técnica de cada movimento esportivo e que o ensinar o esporte seria simplesmente ensinar a praticá-lo. Porém, segundo os autores, já se pode observar que há “coisas” para se ensinar sobre esporte. Essas “coisas” seriam a inserção de conteúdos sociopolíticos do fenômeno esportivo, alinhavando a prática esportiva com uma visão crítica do esporte, vislumbrando a efetivação da pedagogia crítica na educação física escolar.

Porém, ao conviver no ambiente escolar, analisando minha própria prática e também de meus pares, mesmo estando em voga o conceito de lógica interna da BNCC, observei ainda um modelo tradicional de ensino do esporte, com tendências ao alto rendimento, assentado no modelo tradicional, cujos alunos e alunas permanecem em filas e colunas, repetindo o movimento técnico de determinado esporte até alcançar o padrão de movimento adotado pelos e pelas atletas, ou seja, mesmo com uma nova orientação dos documentos oficiais balizadores da área, pode-se perceber que, no chão da quadra, há, ainda, fortemente uma reprodução do esporte de rendimento e do modelo tradicional de ensino.

Entende-se que, mediante a forte crítica ao saber fazer no esporte e a inserção dos conhecimentos “conceituais” um novo cenário foi se moldando no campo da Educação Física. Acredita-se que houve uma maior preocupação com temas e conhecimentos advindos das ciências humanas e sociais o que, de certa maneira, afetou à prática docente. Em linhas gerais, as proposituras suscitadas pelo movimento renovador no tocante ao saber fazer no esporte se sustentavam na diversificação de vivências corporais, as quais não possibilitavam um conhecimento específico das práticas esportivas.

Um cenário bastante nebuloso foi desvelado por Darido e Rangel (2005), cuja denominação ganhou a retórica nomenclatura de “rola a bola”. Com as fortes críticas sobre o modelo esportivista e a ascensão de conteúdos críticos relativos ao fenômeno esportivo, as aulas práticas se tornavam um momento de “lazer” para os estudantes, cujas atividades realizadas ficavam à mercê dos interesses dos grupos dominantes, em sua maioria, dos meninos que invariavelmente optavam pelo futebol.

Com o advento dos documentos oficiais e materiais didáticos os/as docentes, na ânsia de atender as novas demandas didáticas pedagógica da área, propunham a feitura do material por meio de pesquisa e aulas teóricas, porém, o problema estava no distanciamento entre o conhecimento tratado de maneira “teórica” e o proposto na parte “prática”, na qual se reproduzia as práticas corporais mais conhecidas ou aquelas impostas por um conjunto de estudantes, tornando a prática docente desconectada entre os momentos teóricos e os práticos.

Conforme dito acima, as mudanças na prática pedagógica dos professores que ensinam esporte na escola ainda são tímidas e incipientes para afirmar que houve uma mudança

significativa. Obviamente, a partir de todo o material produzido ao longo das últimas três décadas principalmente, e das orientações dos documentos oficiais, seja no âmbito federal seja no estadual, algumas práticas inovadoras começam a surgir. Um ponto que urge reflexão neste quesito analisado é referente ao ensino dos conhecimentos do saber fazer dos esportes na escola.

Para tanto, o caminho trilhado pela Educação física escolar brasileira se pautou por lançar olhares sobre outros conhecimentos produzidos pelo fenômeno esportivo, como os já citados acima. Dessa forma, pode-se constatar que não houve uma preocupação do referido movimento em construir métodos ou modelos de ensino dos esportes, os quais poderiam contribuir para o novo pensar pedagógico deste conhecimento entre os muros escolares.

Na mesma intenção de superar o momento de crise vivido pela Educação Física em terras francesas, Parlebas, cuja intenção não era de criar um modelo de ensino de esporte, mas sim o de aprofundar no conhecimento científico e epistemológico da educação física, propôs dentro de sua vasta produção, que o conhecimento da educação física seja a ação motriz que surge dentro dos sistemas dos jogos e dos esportes por meio da lógica interna.

Ao aprofundar o conceito de lógica interna, Parlebas abriu um leque de oportunidade para que os estudiosos e pesquisadores da área pudessem produzir e construir modelos e métodos de ensino dos jogos e esportes. Concorde-se com Machado (2018) quando o autor elenca alguns principais modelos e métodos de ensino dos esportes, dentre eles o proposto por Gonzalez e Fraga (2012), cujo modelo se sustenta em algumas inspirações praxiológicas, como afirma Gonzalez (2017).

O material produzido por Gonzalez e Fraga (2012) foi amplamente difundido pela comunidade da educação física escolar, subsidiando reflexões bastante pertinentes e repensando conceitos importantes acerca da prática pedagógica do esporte no ambiente escolar. A influência dos estudos de Gonzalez, juntamente com outros autores, foi de tal magnitude que a sustentação teórica da Unidade Temática Esporte contida na BNCC se baseia nos conceitos presentes na obra do referido autor.

Dois trabalhos de doutoramento chamam bastante pela temática desenvolvida. Barroso (2015) construiu sua tese a partir do modelo de classificação dos esportes proposto por Gonzalez e Fraga (2012). O objetivo do autor foi investigar a execução de um material didático que utiliza a classificação dos esportes, traçando um contraponto entre dois grupos distintos de professores, os quais poderiam realizar alterações posteriores a execução do mesmo. Em linhas gerais, os resultados obtidos foram que os professores indicaram a possibilidade de uma maior diversificação das modalidades esportivas, bem como a organização e estruturação do conteúdo esportes ao longo da inserção.

Um segundo estudo que se organizou a partir de encontros com professores de forma colaborativa e com o respaldo da classificação dos esportes foi protagonizado por Machado (2018). O objetivo da tese foi investigar em um grupo de docente como acontece o processo de ensino na educação física escolar. Com o intuito de compreender se houve ou não uma mudança de concepção dos professores no ato de ensinar e aprender, Machado (2018) utilizou-se da classificação dos esportes para trabalhar a unidade temática do esporte. Assim sendo, ao final dos encontros proposto, o autor afirma que houve uma mudança significativa na forma dos professores ensinam as práticas corporais na escola.

Esses dois estudos são relevantes para esta tese, uma vez que se sustentam e apropriam de um método de ensino dos esportes baseado em uma classificação que tem inspirações praxiológicas. Entende-se que esta referida classificação não pode ser considerada somente nas bases da Praxiologia Motriz, pois os autores perpassam por várias outras concepções para criar a classificação acima citada. Porém, em âmbito nacional, tendo como referencial a envergadura da produção, divulgação desta classificação e sua influência na construção da Unidade temática esportes da BNCC, não pode excluir os estudos que se debruçaram em entender as diferentes formas de se pensar e executar o saber fazer do esporte a partir da lógica interna dos jogos e dos esportes.

Em suma, compreendemos que está em curso uma mudança de orientação a partir do momento em que a BNCC e a produção acadêmica lança olhares para o ensino da lógica interna dos jogos e esportes. Por fim, sustentado pela Ciência da Ação Motriz (PARLEBAS, 2020), defende-se a tese de que o conhecimento oriundo da lógica interna das práticas motrizes, bem como seus sustentáculos conceituais (CAI e Universais), subsidia uma possível mudança paradigmática no processo de ensino e de aprendizado dos jogos e dos esportes no âmbito escolar, pois concordamos com Parlebas, quando o autor afirma que “a lógica interna é a área de conhecimento da educação física”.

### **1.5 Educação Física escolar e área de conhecimento: aportes epistemológicos acerca das linguagens.**

Um tema bastante entrincheirado na área da Educação Física é a presença deste componente curricular na área de linguagens, códigos e suas tecnologias na Base Nacional Comum Curricular. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), é o documento mais recente no que se refere a um referencial curricular nacional, e indica, para o componente curricular Educação Física, três elementos fundamentais comuns às práticas corporais, são eles: movimento corporal, organização interna e produto cultural.

Segundo a BNCC (2017), é possível articular a Educação Física à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias por meio do entendimento que se tem acerca das práticas corporais. As práticas corporais propiciam ao sujeito uma dimensão do conhecimento e de experiências única e exclusiva, as quais se dão nas vivências práticas das manifestações da cultura corporal de movimento. O conhecimento construído nas aulas de educação física através das práticas corporais é insubstituível e para que tenha um sentido e significado é imprescindível que se problematize, desnaturalize e evidencie os múltiplos sentidos que os diversos grupos sociais a conferem.

Ladeira (2007) realizou um estudo bibliográfico juntamente com uma proposta de grupo focal com cinco professores da rede pública do estado de São Paulo. A revisão bibliográfica teve como objetivo analisar as referências da Educação Física no tocante ao tema de linguagens. No que se refere ao grupo focal, a autora concluiu que os professores entendem alguns aspectos relacionados entre linguagens e Educação Física, porém não aprofundam e nem conseguem, de certa maneira, apresentar uma sistematização dos conhecimentos inerentes desta relação.

Santos, Marcron e Trentin (2012) se aventuraram à propositura de analisar a inserção da Educação Física na área de linguagens. Para tanto, os autores investigaram, a partir da aplicação de um questionário, 16 professores dos componentes curriculares que compõem a área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Foram quatro professores de Educação Física, quatro de Língua Inglesa, dois de Arte, cinco de Língua Portuguesa e um de Língua espanhola. Em linhas gerais, os autores consideram que os professores de Educação Física possuem uma dificuldade de relacionar os conteúdos com os das demais áreas envolvidas e que não conseguem compreender a Educação Física como uma linguagem. Os resultados ainda demonstraram haver uma maior facilidade em relacionar os conhecimentos da Educação Física com os componentes curriculares de outras do conhecimento, como História, Geografia, Biologia e Matemática.

Nessa esteira, Matthiesen et.al. (2008) aventam que a Educação Física poderia estar alocada na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, pois o conhecimento inerente à este componente curricular tem uma robusta aproximação com os conhecimentos produzidos historicamente pela área. Os autores também intentam dizer que uma alocação na área de Ciências Naturais não seria um problema, haja vista que um numeroso grupo de profissionais da área teriam ficado bastante satisfeito, podendo criar interfaces com a Biologia com temáticas relativas à qualidade de vida e saúde.

É plausível e necessária a discussão acerca da área de conhecimento em que a Educação Física se aloca, porém discorda-se do argumento de que teríamos maiores possibilidades de interfaces e valorização na área das Ciências Naturais. Seria imprudente, sem uma discussão aprofundada, direcionar a Educação Física para a área da Biologia, o que, de certa maneira, nos

remeteria a uma volta nos anos 1970/1980 ressuscitando a discussão que, aparentemente, havia sido superada, da biologização e do paradigma da aptidão física. Sem dúvidas, é urgente a abertura de diálogo em todas as esferas da Educação Física para compreender as especificidades e interfaces deste componente curricular com a área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Nesse aspecto, concorda-se com Neira (2018) que ao analisar a BNCC afirma que o leitor fica sem saber o porquê e o que significa a Educação Física na área de linguagens. Não é o intuito desse trabalho fazer uma crítica ou juízo de valor do referido documento, mas endossa-se às críticas feitas por Neira (2018) de que o documento é frágil no tocante às explanações necessárias aos conceitos de currículo, cultura, cultura corporal de movimento, dentre outros. Os dizeres acima são ratificados quando observado o número de páginas destinadas aos fundamentos epistemológicos, ou seja, das 10 páginas reservadas para explicitar o entendimento de Educação Física, somente 1,5 páginas se propuseram a isto. (NEIRA, 2018)

Os estudos relativos à linguagem advêm de uma área de conhecimento denominada de Semiótica. Na Educação Física, o grande defensor e precursor de estudos relacionados à Semiótica foi/é o professor Mauro Betti. Betti (1994) tem suas proposições assentadas na semiótica norte americana, cuja sustentação se dá pelo teórico Charles S. Pierce. Em linhas gerais, a semiótica peirceana tem como característica ser triádica, partindo do pressuposto da fenomenologia existencial.

para a semiótica peirceana, a Linguagem humana não se restringe à sua dimensão linguística (a língua portuguesa falada e escrita, por exemplo), mas é entendida como capacidade de produzir informação/conhecimento, e como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, pode-se compreender a linguagem como a capacidade de produzir signos de qualquer tipo, tais como sonoros, visuais, táteis etc. Assim sendo, a linguagem não é um produto acabado, mas um permanente processo de produções sígnicas. (BETTI, 2007, p. 211)

O referencial adotado por esta tese tem como orientação a semiótica estudada por Parlebas (2017;2020). Diferentemente de Betti, Parlebas adota os estudos de semiologia europeia que tem como principal autor o suíço Ferdinand de Saussure. A semiótica saussuriana é mais conhecida como dual e baseada no estruturalismo. A partir destes conceitos, Parlebas (2017;2020) propõe o termo “semiotricidade”.

Souza (2018), esmiuçando o conceito acima descrito, aponta que uma intervenção pedagógica acarretaria numa articulação entre os conteúdos da cultura de movimento e os processos semiotores que sempre foram subestimados, mas que exercem uma função bastante importante. Dessa forma, ao pensar nos elementos inerentes às relações de comunicação e

contracomunicação presentes nas diversas práticas motrizes, aproxima-se o conceito de semiotricidade com a Educação Física.

Quando se pensa em uma prática sociomotriz que tenha oposição e cooperação há uma construção de uma rede de comunicação entre os participantes, seja ela comunicação entre os companheiros (comunicação), seja entre os adversários (contracomunicação). Ao jogar, os participantes estabelecem vias comunicativas durante o jogo, se comunicando/contracomunicando verbalmente ou por meio gestos (gestemas) e também por meio de ações corporais táticas (praxemas). Por exemplo: no jogo dos 10 passes, é necessário que os companheiros se posicionem, movimentem e se comuniquem de uma maneira a “transmitir” uma mensagem que possibilite o passe chegar sem a interceptação dos adversários. Já na relação com os adversários é necessário transmitir informações (contracomunicação) que possibilitem a leitura e a tomada de decisão para a interceptação do passe para tomar a bola. Portanto, a lógica interna das práticas corporais permite que os jogadores e as jogadoras se comuniquem e decodifiquem os signos existentes nas condutas motrizes.

Após elucidar acerca da temática de linguagens e expor o referencial seguido por este trabalho, retoma-se o olhar para a BNCC no que se refere às unidades temáticas. Novamente, sem entrar no mérito de analisar as incoerências conceituais na sistematização das unidades temáticas, o documento norteador propõe seis unidades, são elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura e dança. É importante frisar que comungamos com Neira (2018) e Betti (2018) que a miscelânea de critérios utilizados para sistematizar as unidades temáticas mais prejudica do que auxilia os professores e ainda reforça as críticas feitas ao documento.

Diante do exposto, não se cabe avaliar e se debruçar em análises das seis unidades temáticas, porém, neste trabalho, focaremos nas unidades **esportes e jogos**, uma vez que embasaram toda a problemática pensada nesta tese.

## **1.6 O jogo enquanto conteúdo da Educação Física escolar: características e perspectivas.**

Uma grande dificuldade em pensar, escrever, refletir e discutir sobre jogo se deve ao fato de ser uma temática bastante frutífera e demasiadamente ampla, oportunizando diversas áreas do conhecimento a se debruçarem sobre este fenômeno. Dessa forma, grandes estudiosos teceram suas conclusões sobre o jogo, desde a Antropologia, perpassando Sociologia, Psicologia, Psicomotricidade, Praxiologia, Filosofia, Pedagogia e Educação. Cada qual com seu foco e escopo, a diversidade de produção científica fizeram do jogo um grande celeiro de concepções e entendimentos.

Sendo assim, o recorte adotado por esta tese para a construção deste tópico é compreender o jogo como elemento da cultura corporal de movimento, ou seja, como conteúdo da educação física escolar, esbarrando em temas inerentes ao ambiente escolar e ao componente curricular anteriormente aludido, tais como: didática, prática pedagógica, currículo, metodologia de ensino e etc.

Dentro desse espectro, entendemos que o jogo enquanto conteúdo ganhou bastante notoriedade na Educação Física escolar, tanto que se faz presente em praticamente todos os documentos oficiais produzidos em âmbito nacional, estadual e municipal. Cada qual a sua maneira, os documentos suscitam discussões e questionamentos que versam sobre área de conhecimento, tema, conteúdo e principalmente um desafiador debate sobre o seu valor pedagógico dentro da escola e principalmente dentro do componente curricular em questão. (GRILLO; NAVARRO; RODRIGUES; s/d)

Anteriormente à criação dos documentos oficiais balizadores da educação em âmbito federal (PCN e BNCC), a educação física, enquanto repensava suas bases epistemológicas e pedagógicas já defendiam a pedagogização do jogo. Duas obras importantes (SOARES, et al. 1992) e (FREIRE, 1989) deram um pontapé inicial na tematização do jogo enquanto conteúdo da educação física, proporcionando diversos estudos e publicações advindas das ideias iniciais dos respectivos autores.

Tendo como base de sustentação teórica a psicologia histórico cultural de base marxista, a obra de Soares et al. (1992) defende que o jogo enquanto conteúdo se faz pertinente na escola e na educação física uma vez que fora inventado pelos homens e que a intencionalidade e a curiosidade pertencente ao jogo se dá pelo ato criativo de modificação da realidade e da fantasia. Os autores ainda elucidam as diversas fases do jogo conforme o desenvolvimento da criança, oportunizando a construção de jogos com regras mais flexíveis ou mais rígidas conforme o nível de desenvolvimento daqueles e daquelas que jogam.

Em suma, a grande contribuição a obra supracitada, no tocante à temática referida, é a construção de uma organização/sistematização do conteúdo jogo ao longo de todo o processo de escolarização dos estudantes. Os autores se traçaram proposta que vão desde do ensino fundamental dos anos iniciais até o terceiro ano do ensino médio. Segundo os autores, “num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países.” (SOARES, et al., 1992)

Uma segunda obra significativamente importante para entender o jogo na educação física, seja na perspectiva do conteúdo escolar ou como área de conhecimento, são os estudos do professor João Batista Freire. Como uma vasta produção sobre a temática, o professor anteriormente aludido contribuiu fortemente com a Educação Física quando se propôs a estudar o fenômeno jogo, cuja produção se assenta em artigos, livros, teses de doutorado e pós-doutorado.

Nessa esteira, Freire (1989) assenta seus primeiros estudos sobre o jogo dentro da perspectiva da psicologia do desenvolvimento, tendo como orientação os estudos de Piaget, Vigostki e Wallon, tanto que, ao delimitar/denominar as abordagens pedagógicas oriundas do movimento renovador, Darido (2003) denominou a proposta de Freire como sendo a “abordagem sócio interacionista”.

Esmiuçando as bases teóricas da psicologia da aprendizagem, perpassando pelas etapas de desenvolvimento de Piaget, Freire (1989) advoga pela necessidade do jogo nos primeiros anos da educação básica, ressaltando a importância desse conteúdo para o desenvolvimento infantil. Nesta seara, o autor é bastante minucioso ao contemplar todas as fases de desenvolvimento e principalmente como a Educação física escolar, por meio do jogo, contribui para o processo de desenvolvimento. Vale ressaltar que em cada fase tratada, há propostas de jogos que contemplam aquele estágio de desenvolvimento.

Por fim, Freire (1989) faz um debate que ainda inquieta à área da educação física, pois o autor vai discutir se o conhecimento pertinente a área citada está calcado na educação do movimento, educação para o movimento ou educação pelo movimento. Esvaindo-se dessa entrincheirada discussão, surge a proposta da educação de corpo inteiro.

No meu entender, a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer. (FREIRE, 1989, p. 43)

Dessa forma, entendemos que dentro das tendências/abordagens pedagógicas que emergiram do movimento renovador da educação física, as duas anteriormente citadas foram as que mais contribuíram para concebermos inicialmente a ideia de jogo como conteúdo da educação física. Posteriormente, os documentos oficiais de âmbito nacional (Pcn e Bncc) trazem em seu corpo de conhecimento as tratativas pedagógicas para se pensar o jogo na escola.

Apesar de não ser tão recente, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi um marco para a educação física escolar brasileira, corroborando para “elevação” da

mesma à componente curricular obrigatório, diminuindo suas fragilidades no tocante à área educacional, proporcionando a elaboração de diretrizes de saber fazer pedagógico, com temáticas sobre conteúdo, metodologia, avaliação e didática de um modo geral.

O intuito dessa tese não é aprofundar sobre os PCNs e seus blocos de conhecimento, mas sim, apresentar a forma com que o jogo fora concebido pelo supracitado documento. Outrossim, o aludido documento entende jogo como uma prática que pode ser flexibilizada em relação às regras, aos materiais utilizados, espaços e número de praticantes. Eles ainda são caracterizados como podendo ser competitivo, cooperativo ou mesmo recreativo, sendo utilizado em festivais, datas comemorativas, ou no cotidiano, como um passatempo e/ou um momento divertido. (BRASIL, 1997)

Numa breve tentativa de sistematizar ou elencar algumas possibilidades de jogos, esportes, lutas e ginásticas, os autores expuseram uma lista de atividade que se enquadrariam como jogos. No caso, a distinção no que se refere ao conteúdo jogo foi delimitada por jogos pré-desportivos, jogos populares e brincadeiras. Vale ressaltar que não houve uma explicação ou mesmo uma justificativa para sustentar tal classificação. (BRASIL, 1997)

O documento indica que as práticas corporais conhecidas como queimada, rouba bandeira, bobinho, gol a gol, rebatida são consideradas jogos pré-desportivos, sendo que os jogos populares seriam a bocha, malha, taco e boliche. Finalizando essa fatídica listagem, as amarelinhas, bolinha de gude, cabo de guerra, pega-pega e mãe da rua, estão incluídas na denominação de brincadeiras. (BRASIL, 1997)

Na BNCC (2017), observa-se uma mudança significativa de orientação no que se refere ao conteúdo jogo. Segundo o documento, há duas formas distintas de se compreender o fenômeno do jogo, uma corresponde ao jogo como conteúdo específico e a outra como jogo sendo uma ferramenta auxiliar de ensino. Outrossim, o exemplo utilizado pelo documento é que alguns jogos são criados com propósitos e objetivos que aludem interações sociais específicas entre os jogadores, proporcionando a possibilidade de fixação do conhecimento trabalhado. O jogo dos 10 passes é o exemplo citado pelo documento, já que é bastante utilizado para fomentar a manutenção da posse de bola em jogos esportivos coletivos. (BRASIL, 2017)

Assim sendo, após essa ressalva feita pela BNCC, os autores do documento deixam evidente que a construção da unidade temática do jogo foi pensada e construída a partir dos valores culturais presentes nos jogos e brincadeiras. Dessa forma, a BNCC se orienta pelos preceitos dos jogos populares, os quais se baseiam em um conjunto estável de regras e que podem ser recriados e reconhecidos em diferentes épocas e nas mais diversas localidades regionais, incluindo a diversidade cultural dos jogos indígenas e africanos. (BRASIL, 2017)

Assim como consta na BNCC (BRASIL, 2017), acreditamos que os jogos populares (ou jogos tradicionais) são o caminho mais frutífero e condizente para se pensar no jogo enquanto conteúdo escolar. Diferentemente da sistematização realizada pelo documento supracitado, entendemos que o jogo popular ou tradicional, possa ser ministrado/trabalhado nos diversos âmbitos da educação básica, desde a educação infantil até no ensino médio.

Seguindo o referencial da Praxiologia Motriz, Parlebas (1987, 2020) também debruçou seus estudos sobre as manifestações motrizes dos jogos tradicionais. Neste ínterim, faz-se mister diferenciar os entendimentos de jogos populares e de jogos tradicionais. Para tanto, apoiamos em Lavega (2000) que o autor define que os jogos populares se caracterizam pela representatividade, ou seja, o jogo está enraizado em um grupo grande de pessoas e, não obstante, os jogos tradicionais se pautam pela temporalidade, a qual está vinculada a uma manifestação que foi cultuada por gerações, podendo estar até mesmo extinto, porém, em algum momento ou época histórica foi/era uma manifestação pulsante. Em concernente com Franchi (2017), nesta tese usaremos o termo “jogo tradicional” buscando uma harmonia entre a temporalidade e a representatividade dos jogos.

Tendo como referências os princípios da linguística, Parlebas (2020) sempre indica nas explanações conceituais o termo pertinência<sup>8</sup>. A partir desse termo e de suas implicações científicas e epistemológicas, Parlebas (2020) distingue conceitualmente duas situações motrizes que compõem o conhecimento científico relativo ao fenômeno jogo partindo da premissa da ação motriz. Dessa forma, o autor francês denomina o fenômeno jogo como jogo esportivo, uma vez que a teoria dos jogos esportivos é “parte do conhecimento e investigação que estuda o jogo esportivo desde o ponto de vista da ação motriz”. (PARLEBAS, 2020, p. 457)

Nessa esteira, Parlebas (2020) aponta que a biologia, a matemática, a psicologia infantil e sociologia investigam elementos do jogo que lhes correspondem aos seus princípios de pertinência. Igualmente, o “jogo esportivo não se pode reduzir facilmente a um sistema de equações como no caso de muitos jogos econômicos, situações eleitorais e jogos de sociedade, cuja pertinência era de natureza lógico matemática”. (PARLEBAS, 2020, p. 458). Por consequência, Parlebas (2020) afirma que uma teoria dos jogos esportivos tem seus próprios princípios de pertinência, se legitimando dentre as mais diversas disciplinas científicas. Em suma, a pertinência do jogo esportivo reside na realização motriz. Parlebas (2013, p.13) prefaciando um livro cuja temática era relativa aos jogos tradicionais, lança luzes bastante claras que contribuem para o entendimento o conceito de pertinência.

---

<sup>8</sup> Segundo Parlebas (2020, p. 347), o conceito de Pertinência se enquadra na “*propiedad de una posición teórica caracterizada por la adopción de un punto de vista que la distingue de las demás.*”

Os jogos físicos que nos ocupam aqui se caracterizam por uma atuação do corpo, por uma encenação de ações motrizes. Dito de outro modo, as práticas observadas decorrem de uma pertinência que não é essencialmente verbal ou cognitiva, mas motriz. A esse respeito, é oportuno apelar para a ciência da ação motriz ou praxiologia motriz. Nessa ótica, o jogo de xadrez, o bridge ou o pôquer não são jogos corporais fundados na ação motriz: eles não são nem jogos físicos tradicionais nem esportes.

Partindo dessa orientação epistemológica e científica, Parlebas (2020) classifica o jogo esportivo em agrupamentos. Atendendo ao escopo da tese, dois agrupamentos se tornam pertinentes. Os jogos esportivos institucionalizados e os jogos esportivos tradicionais, conforme figura abaixo.

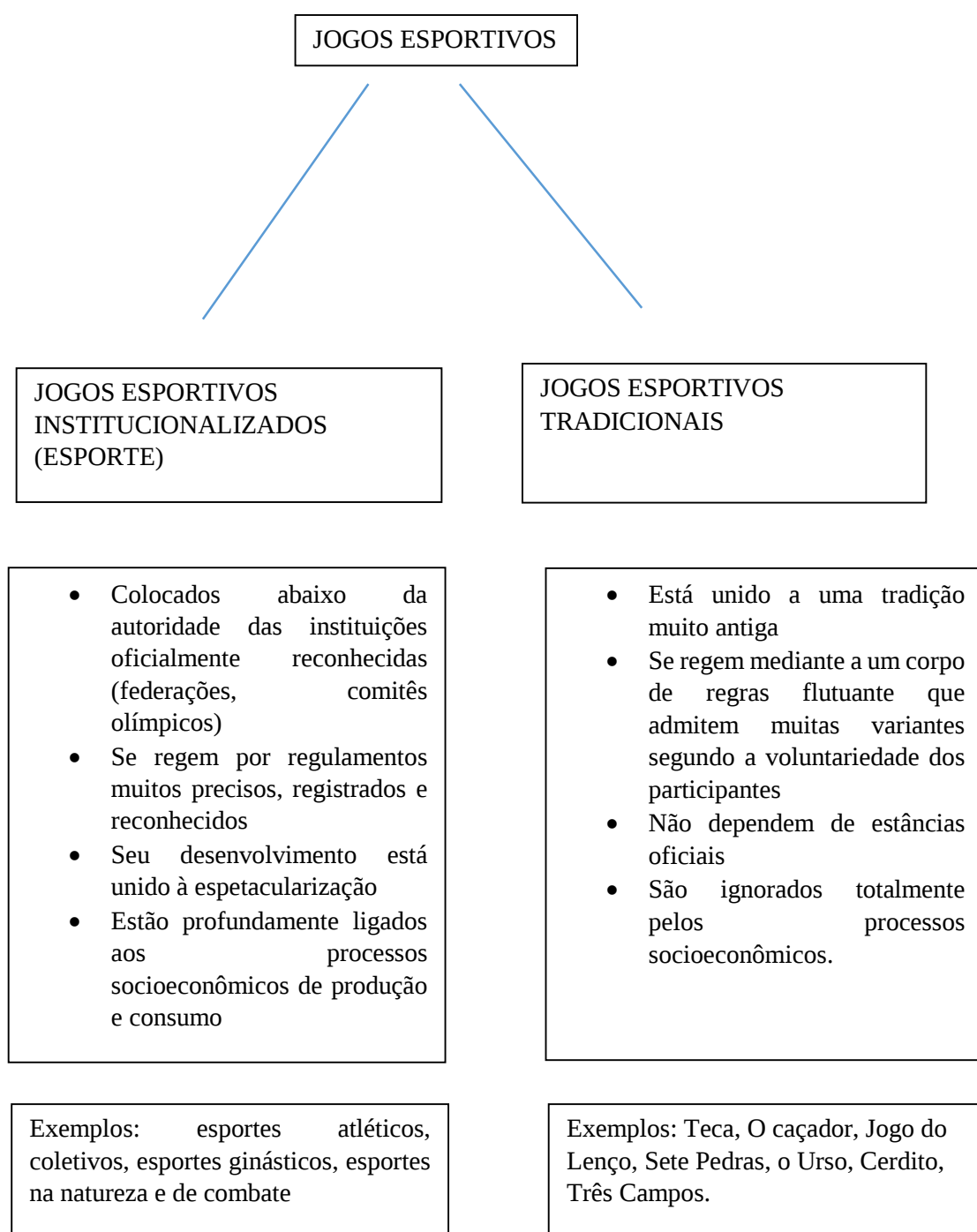


Figura 01: As grandes categorias dos jogos esportivos  
Fonte: Parlebas (2020) (Tradução nossa)

Parlebas (2020, p. 286) sustenta a tese de que os jogos tradicionais são “jogos esportivos enraizados frequentemente em uma larga tradição cultural, que não tenha sido sancionado pelas instâncias oficiais.” O respectivo autor ainda comunica que os jogos tradicionais podem se colocar na mesma prateleira dos jogos esportivos institucionalizados, pois permitem acessar os níveis biológicos, afetivos, relacionais, cognitivo e emocional.

Parlebas (2020) faz um importante alerta quanto as diferenciações contidas no esporte e nos jogos tradicionais, uma vez que, independente de qual prática motriz contextualizada, o sistema de regras se constitui a matriz fundamental dos jogos esportivos, tanto os institucionalizados quanto os tradicionais. A diferença significativa apontada pelo autor é que a sistematização das regras dos esportes é regida/fixada por uma instituição centralizadora, cuja intenção é de se estender para todo o mundo. Em contrapartida, a organização das regras dos jogos tradicionais se sustenta na tradição local, cujas comunidades, cuidadosamente, cuidam da transmissão dos códigos e rituais. Vale ressaltar que os grupos que praticam, a geografia do local, as características do terreno e os costumes locais são partes importantes na constituição dos jogos tradicionais. (PARLEBAS, 2020).

Pormenorizando, Lavega (2006) reforça que as regras das práticas lúdicas dos jogos tradicionais são transmitidas de forma oral. Por meio da palavra, da observação e da própria ação motriz de jogar é que o conhecimento das manifestações populares. Reunindo todas essas características é que se pode afirmar que as práticas dos jogos tradicionais se tornam um extraordinário legado de aprendizado e costumes sociais e culturais de um povo.

Em consenso com a literatura (LARGADERA; LAVEGA, 2003; MARIN; RIBAS, 2013; PARLEBAS, 2013; 2020; FRACHI, 2017) acreditamos que os jogos tradicionais se constituem como conteúdo da educação física escolar quando se pensa em sistematizações, sequencias/unidades didáticas que tematizem o universo do jogo. Os marcadores sociais e culturais contidos nos jogos tradicionais são de suma importância dentro dos muros escolares, possibilitando aos estudantes um diálogo crítico, libertador e transformador daquelas práticas motrizes que fora construída em seus bairros, comunidades, cidades, regiões e países.

Parlebas (2020) aponta para um interessante cenário que acontece na França e que se observa também em terras brasileiras. O autor salienta que tanto nos documentos oficiais quanto nas correntes pedagógicas mais difundidas marginalizam o ensino dos jogos tradicionais, deixando-os em segundo plano, como atividades secundárias. Em menor grau, aparecem os jogos pré-desportivos, os quais tem como objetivo a introdução dos estudantes nos esportes propriamente ditos, o que, de certa maneira, impõe uma sequência de ensino bastante fechada e sempre acompanhada de progressões didáticas rumo ao esporte.

Ensinar os esportes por meio de jogos pré-desportivos não é nenhuma afronta ou motivo de condenação. Porém, ao se planejar a construção de documentos orientadores, sequências didáticas e/ou unidades temáticas, precisa ficar claro que o conteúdo jogo possui um fim em si mesmo, e que existem vários conhecimentos que devem e podem ser construídos, trabalhados, dialogados e transformados nas aulas de educação física. Ministrando o jogo somente como meio de

se chegar ao esporte é diminuir e menosprezar uma prática motriz que propicia um profundo conhecimento da sociedade em que vivemos.

Esse conhecimento advindo das práticas ludo motrizes emergem da lógica interna contida nos sistemas praxiológicos dos jogos tradicionais. Lavega (2006) infere que há possibilidades de se entender a cultura local contida nos jogos tradicionais por meio de uma análise das condutas dos jogadores que se colocam a jogar. Os mesmos vão se adaptando ao contexto do jogo, compreendendo os fazeres motrizes impostos pelas regras, espaço, tempo, material e interações entre os jogadores. Em suma, a lógica interna dos jogos tradicionais “levam o selo da cultura em que foi originado, evidenciando um verdadeiro patrimônio lúdico, caracterizado por um conjunto singular de relações, aprendizagens e simbolismos.” (LAVEGA, 2006, p. 56)

Segundo Parlebas (2020, p. 223)

Os jogos estão em consonância com a cultura a que pertencem, sobretudo enquanto as características de sua lógica interna, que ilustram os valores e simbolismos subjacentes dessa cultura: relações de poder, função da violência, imagens dos homens e das mulheres, formas de sociabilidade, contatos com o meio.

Entendemos que o caminho mais interessante para o tratamento dos jogos enquanto conteúdo na educação física escolar deve se assentar nos conceitos dos jogos tradicionais. A partir de mapeamentos e construção coletivas envolvendo toda a comunidade escolar, pode-se galgar alguns jogos que são inerentes aquele espaço em que a unidade escolar está alocada.

Por fim, ressaltamos que os conceitos de jogos tradicionais calcados pela Praxiologia Motriz, bem como a ideia de lógica interna dessas práticas ludo motrizes não estão hermeticamente fechados a simples análise das interações que acontecem dentro do sistema praxiológico. A PM se preocupa com o entorno social e cultural em que se encontra aquela manifestação motriz, porém, uma outra lente é utilizada para realizarmos a análise dos jogos. Ao invés de partimos dos marcadores sociais contidos em determinadas culturas, para assim entendermos o jogo, partimos da lógica interna para compreendemos a dinâmica daquela sociedade ou comunidade que o pratica, reforçando assim a pertinência motriz dos jogos, ratificando o objeto de conhecimento da área da educação física.

## **1.7 Educação Física escolar e sua relação com o esporte.**

A relação simbiótica entre o esporte e a Educação Física foi amplamente discutida por estudiosos da área. Essa relação se tornou mais evidente em meados dos anos de 1970, com a

ascensão da ditadura militar em solo brasileiro. O governo militar usava do esporte como um aparelho do estado, o que, conseqüentemente, afetou ou direcionou as aulas de educação física para a reprodução do esporte de alto rendimento.

Bracht (2019) indica que, por 30 anos - décadas compreendidas entre 1960, 1970 e 1980 – período ao qual denominou-se de “esportivização da Educação Física”, o esporte foi conteúdo hegemônico da Educação Física na escola. O autor ainda relata que não necessariamente isso seria um grande problema, porém coube e ainda cabe dialogar sobre o impacto dessa hegemonia no discurso legitimador da área, bem como o papel educativo que a Educação Física vinha assumindo.

Ainda dentro dessa delimitação temporal, Bracht (2014) afirma que a Educação Física era a base da pirâmide, a qual sustentava todo sistema esportivo brasileiro, o que culminava no esporte de alta performance. A Educação Física e esporte ou Educação Física/esporte estavam a serviço do sistema esportivo, e deveriam elevar o nível da aptidão física da população.

Soares *et al.* (1992) também apontam para a relação de proximidade ou até mesmo de uma ligação/associação entre o esporte e a Educação Física. Os autores outorgam que no pós-segunda guerra mundial, a partir da influência da cultura europeia elevou o esporte como elemento predominante da cultura corporal de movimento.

Essa influência do esporte na escola é de tal magnitude que não se tem esporte da escola e sim o esporte na escola, ou seja, existe uma subordinação da Educação Física em detrimento ao esporte, o que, de certa maneira, recai na relação entre professores e alunos, a qual se estabelecia na relação entre técnico e atleta (SOARES *et al.*, 1992).

A crítica, de certa maneira, foi demasiadamente ferrenha que ocasionou uma grande refuta ao conteúdo esportes. A sensação é que, se o professor dissesse que trabalhava com esporte nas aulas, ele seria taxado e criticado. A crítica excessiva ao modelo vigente faz lembrar da “teoria da curvatura da vara<sup>9</sup>”. Esse excesso gerou um hiato entre o modelo antigo e as novas propostas. Esse hiato permitiu que a Educação Física sucumbisse ao modelo “recreacionista” denominado por Darido (2005). No senso comum, esse modelo recebeu o nome de “rola a bola”.

Vale ressaltar que os autores criticavam, e de certa maneira, ainda criticam a hegemonia do esporte frente às outras práticas corporais, e, principalmente, na forma com que o esporte era trabalhado nas aulas, cujo objetivo principal era a formação de atleta e refinamento dos gestos motores. Nessa esteira, Kunz (2006, p. 26) denuncia que “a aula de Educação Física é riquíssima em um saber técnico que os professores adquirem através das teorias do treinamento esportivo ou da biomecânica”.

---

<sup>9</sup> Síntese proposta por Demerval Saviani frente à relação entre as pedagogias tradicionais e as pedagogias novas

Bracht (2014) indica que no imaginário social, houve uma cristalização de que a Educação Física é o tempo e o espaço escolar vinculado ao fenômeno esportivo. O referido autor ainda aponta que o esporte é conteúdo central das aulas, sendo a prática corporal mais citada e valorizada pelos alunos, inclusive pelos diretores e gestores quando questionados ao papel da Educação Física na escola. Vale ressaltar que o esporte é referência também para as atividades extracurriculares.

O esporte como fenômeno esportivo é fruto de muitos estudos nas mais diversas áreas do conhecimento. Desde a Filosofia, perpassando pela Antropologia, Sociologia, Psicologia até as ciências naturais e exatas, como a Fisiologia, Medicina e Biomecânica. Portanto, revisitar todos os conceitos das ciências humanas acerca do esporte não se faz pertinente à esta tese, mas é importante e necessário demarcamos o entendimento deste conceito tão amplo e plural.

Carzola<sup>10</sup> (1979 *apud* Hernandez Moreno 2000) diz que

o esporte é, do ponto de vista individual, uma atividade humana predominantemente física, que é praticada isolada ou coletivamente e em cujo desempenho se pode encontrar a autossatisfação ou um meio para alcançar outras aspirações. Do ponto de vista social, é um fenômeno de primeira magnitude na sociedade atual, que traz consequências importantes, não apenas sociais, mas também econômicas e políticas.

Para Parlebas (2008), a caracterização de algo como esporte deve conter uma tríade inseparável, balizada pelos seguintes critérios: a) *situação motriz*: deve existir um objetivo motor na prática, por exemplo, esportes Olímpicos (jogos de cartas, digitais e tabuleiros não possuem objetivo motor); b) *institucionalização*: organização padronizada dos esportes por uma entidade (ligas, federações etc.), que rege as regras de maneira rígida universalmente de cada esporte; c) *competição*: campeonatos obrigatoriamente em esferas mundiais, podendo também existir campeonatos locais e nacionais.

Reconhecer os termos, conceitos, classificações e outros elementos do universo das práticas corporais, entre elas os esportes, pode contribuir na organização das escolhas pedagógicas do professor, relacionando de maneira coerente suas ações de acordo com suas intencionalidades de ensino do esporte (PARLEBAS, 2008a, 2008b).

---

<sup>10</sup> Tradução livre: *El deporte es desde un punto de vista individual una actividad humana predominantemente física, que se practica aislada o colectivamente y en cuya realización puede encontrarse o autosatisfacción o un medio para alcanzar otras aspiraciones. Desde un punto de vista social es un fenómeno de primera magnitud en la sociedad de nuestros días, que origina importantes consecuencias, no sólo sociales, sino también económicas y políticas*

O esporte, ainda hoje, é o conteúdo mais trabalhado nas aulas de Educação Física. Vale ressaltar que, na maioria das vezes, esses esportes estão limitados às modalidades coletivas tradicionais, de influência euro-americana, pejorativamente denominados de “quarteto fantástico” – futsal, handebol, basquetebol e voleibol.

Nesta mesma linha de raciocínio, Ferreira e Ramos (2010) falam do esporte como instrumento educacional ao relacionar o corpo e movimento no processo educativo, buscando a existência humana e seu reconhecimento social na Educação Física. Para eles, o esporte deve ser tratado como conteúdo da Educação Física escolar, a fim de colaborar com a formação do aluno/cidadão no que tange à linguagem corporal, com sentidos e significados, diferenciando do esporte rendimento, que objetiva a formação de atletas, mesmo que ambos precisem discorrer a dimensão pedagógica e educativa.

Santos (2013) aponta que o esporte educacional se caracteriza pelos aspectos pedagógicos sendo de caráter lúdico, inclusivo, participativo e cooperativo. No que tange ao ensino dos esportes no âmbito educacional os sentidos e significados devem estar pautados no desenvolvimento humano, por meio da inclusão social da apropriação e produção cultural.

Nessa esteira, Kunz (2006) ratifica que é imprescindível compreender o esporte na escola em seus múltiplos sentidos e significados tanto individuais quanto coletivos de acordo com cada contexto social. É essa multiplicidade que permite aos estudantes agir com liberdade e autonomia que o conteúdo do esporte exige, pois, além de saber praticar efetivamente é necessária uma capacidade de interação social e comunicativa. A exigência de se pensar esporte na escola e “pesada” pois vai-se além de ser praticado, precisa-se ser estudado. Portanto, “é mais fácil receber respostas prontas dos especialistas, para o problema do movimento, do esporte e dos jogos, do que construir um mundo de movimentos.” (KUNZ, 2006, p. 36).

Reverdito e Scaglia (2009), ao pensar na pedagogização do esporte no contexto escolar, afirma que é necessário olhar para o homem que pratica o esporte. Assim sendo, o esporte precisa ser reconhecido como um fenômeno de ordem sociocultural e compreendido e percebido a partir do homem que faz o esporte. Paes (2001, p.12), por seu turno, reforça os dizeres acima quando diz que é importante refletir sobre o esporte a partir de “múltiplas possibilidades, atendendo tanto as pessoas que o praticam como ocupação de tempo livre, quanto por questões de saúde, enfim, é preciso trabalharmos com a iniciação esportiva que permita aos cidadãos uma prática consciente, reflexiva e crítica.”

Ainda segundo Paes (2002) para a transformação do esporte é necessário pensar em algumas delimitações, são elas: (i) o esporte deverá ser mais bem compreendido como fenômeno, sobretudo quando tratamos de suas funções; (ii) o conteúdo que será desenvolvido deverá

acontecer de maneira planejada, organizada e sistematiza; (iii) deverão ser considerados os diferentes níveis de ensino; (iv) deve ser considerada a diversificação de possibilidades, tanto de movimentos quanto de modalidades esportivas, disponibilizando ao aluno uma gama variada de possibilidades.

González e Fraga (2009) afirmam que o esporte compõe o rol de manifestações da cultura corporal de movimento e que o desempenho entre os indivíduos ou grupos são determinantes para efeito de comparação de resultados. Além disso, segundo os autores, o esporte se apoia em um conjunto de regras institucionalizadas estabelecidas por organizações, as quais definem as normas de disputa e o desenvolvimento da modalidade em diferentes níveis de competição.

Gonzalez e Bracht (2012) elencam vários tópicos para caracterizar o esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar e também como manifestação da cultura corporal de movimento. Nesses tópicos os autores assinalam as diversas formas de compreender o ensino do esporte no ambiente escolar, perpassando pelos vieses tecnicistas e da aptidão física, exemplificando os modelos de aula que são pertinentes ao modelo em questão. Na sequência, como contraponto ao modelo esportivista/mecanicista/tecnicista, Gonzalez e Bracht (2012) se apoiam no entendimento de esporte a partir da cultura, o que, conseqüentemente, imbrica na necessidade de ampliar os conhecimentos que devem ser tematizados pelos professores, ou seja, a prática do esporte na escola é um tipo de conhecimento. A ampliação desses conhecimentos acerca do esporte está calcado no conhecer o esporte e suas relações com a vida e a sociedade, a partir dos valores éticos, estéticos e políticos. Portanto, o importante não está somente no saber fazer, mas também ser no esporte.

“Existem diferentes formas de se classificar os esportes” (GONZALEZ; BRACHT, 2012, p. 18). Vários critérios são utilizados para classificar os esportes. Os esportes podem ser classificados como de alto rendimento, participação e educacional, coletivos e individuais, ambos os gêneros ou somente masculino ou feminino, esporte de campo, quadra ou até mesmo em espaços instáveis. De uma forma ainda mais particular, pode-se pensar os esportes a partir das suas regras regulativas ou constitutivas, quanto aos elementos/fundamentos técnicos e quanto aos sistemas táticos.

Dessa forma, Gonzalez e Bracht (2012, p.18) defendem uma classificação dos esportes baseado nos critérios de lógica interna e lógica externa construído por Parlebas (2020). “Trata-se dos aspectos peculiares de uma modalidade que exigem aos jogadores atuarem de um jeito específico (desde o ponto de vista do movimento realizado) durante sua prática”.

Arelado aos principais conceitos fundantes da Ciência da Ação Motriz, está o entendimento de lógica interna. Segundo Parlebas<sup>11</sup> (2020, p. 302) o conceito de lógica interna é um “sistema das características pertinentes de uma situação motora e as consequências que ela acarreta para a realização da ação motora correspondente.” Para Lavega e Lagardera (2003, p.67) a lógica interna é a chave do jogo, ou seja, “o modo peculiar em que estão predeterminadas as ações motrizes de todo o jogo esportivo”. A lógica interna é a questão central da PM, sendo seu principal objeto científico de estudo.

A BNCC, no que se refere à unidade temática esporte, recebeu bastante influência do modelo de classificação dos esportes pensado por Gonzalez (2004). Segundo a BNCC (2017), para a construção da referida unidade temática, foi utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna. Esse modelo possibilita que as modalidades esportivas sejam alocadas em categorias, reunindo esportes que apresentam as mesmas exigências motrizes. Frisa-se que no referido documento o termo usado é “organização interna”.

Ramos e Ferreira (2020) afirmam que, para os conteúdos esportivos, a BNCC vale-se da lógica interna advinda da PM. Os autores lançam críticas ao documento supracitado, pois as outras práticas corporais, – danças, lutas, ginásticas, jogo e práticas de aventuras -, recebem critérios distintos de classificação. Ressalta-se que o conceito de lógica interna é inerente a quaisquer práticas motrizes, por isso a estranheza na adoção de critérios subjacentes para as demais práticas corporais.

A unidade temática esporte está organizada e conceitualizada da seguinte maneira:

- **MARCA:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.)
- **PRECISÃO:** conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.

---

<sup>11</sup> No original: “*sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente.*”

- **TÉCNICO-COMBINATÓRIO:** reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.)
- **REDE/QUADRA DIVIDIDA OU PAREDE DE REBOTE:** reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores de quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash etc.
- **CAMPO E TACO:** categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, softbol, etc.).
- **INVASÃO OU TERRITORIAL:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objetivo) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.) protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre a grama, polo aquático, rúgbi etc.).
- **COMBATE:** reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, taekwondo etc.).

Apesar da ideia de lógica interna advir da PM, algumas interpretações realizadas fogem aos conceitos elaborados por Parlebas. Outros elementos/conceitos que não correspondem a PM foram utilizados pelos autores da BNCC. Para além da PM, conceitos do Teachers Game for Understand (TGfU) se fazem bastante presentes no referido documento, principalmente no formato adotado para a categorização dos esportes.

Dessa forma, no próximo capítulo desta tese, serão apresentados vários conceitos importantes na PM, e, também será apontado como se dá a classificação dos esportes e/ou das práticas motrizes a partir dos elementos praxiológicos

## 2. Capítulo 1

### 2.1 A formação profissional em questão: da racionalidade técnica-científica à racionalidade crítica.

Entendemos ser primordial para o escopo desta tese realizarmos uma incursão sobre os modelos que tem orientado as práticas de formação de professores tanto em âmbito inicial quanto na formação continuada. Além disso, as reflexões acerca dos modelos de formação vão subsidiar uma temática bastante valorada nas propostas que é a relação entre teoria e prática.

Assim sendo apoiados em Diniz-Pereira (2011) que anuncia a existência de três modelos hegemônicos de formação docente, seja em âmbito de formação inicial quanto continuada. Sustentado pelos escritos de Habermas e de seus discípulos, Diniz-Pereira (2011) indica que as formações docentes se pautam em dois polos distintos, ou seja, de um lado estão às formações que se pautam pela racionalidade técnica e, do outro, àquelas que se concatenam com as racionalidades práticas e críticas.

O modelo configurado nas bases da racionalidade técnica se sustenta na ideia de que o professor “é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática”. Em suma, o professor aplica o conhecimento que lhe foi transmitido de maneira verticalizada em sua prática pedagógica. (DINIZ-PERREIRA, 2011, p. 8)

Ainda segundo o autor supracitado, o modelo calcado na racionalidade técnica se divide em três vertentes: a primeira é baseada no modelo de treinamento de habilidades comportamentais, cujo intuito é que o professorado desenvolva habilidades específicas e observáveis; a segunda vertente já se orienta pelo modelo de transmissão, sendo que a ideia principal é que os conteúdos científicos sejam transmitidos aos professores ignorando as técnicas e habilidades de ensino; e uma terceira vertente é o modelo acadêmico tradicional o qual assume que o conhecimento científico como suficiente para o ensino e que os aspectos técnicos sejam aprendidos em serviço.

Pérez Gomes (1992, p. 96) explica que o modelo da racionalidade técnica-instrumental, por sua própria natureza uma relação de subordinação da prática em contraste com a teoria o que gera um certo isolamento dos profissionais. O autor ainda reforça que neste modelo a separação entre o pessoal e o institucional se torna inevitável. No caso, os investigadores proporcionam a aquisição do conhecimento básico e aplicado que derivam das pesquisas científicas. Em síntese, a racionalidade técnica é “dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de

teorias e técnicas científicas, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando os conhecimentos científicos derivado da investigação”. Em concernente, Sacristan (1992, p. 84) afirma que “o ensino como atividade em que se aplica o conhecimento científico é uma proposta com grande tradição acadêmica, especialmente neste século, reforçada pela visão técnico-positivista de entender a relação teoria-prática”.

Libâneo e Pimenta (1999) informam que historicamente, em território brasileiro, os cursos de formação inicial estão sob a égide do modelo hegemônico da racionalidade técnica-instrumental, acarretando um distanciamento de questões importantes e basilares da formação docente que são os aspectos institucionais, históricos e sociais, o que, de certa maneira, desconfigura todo o ato educativo, uma vez que, o mesmo está intimamente ligado à significação humana.

O modelo pautado pela racionalidade prática tem por característica incentivar o professor a refletir sobre as problemáticas relativas à sua prática e consequentemente reorientar sua ação por meio das justificativas pedagógicas. Segundo Diniz-Pereira (2011; 2014) a semente deste modelo formativo advém dos muitos escritos de John Dewey. Neste sentido, Dewey (1968) escreve que nenhuma investigação científica pode se converter em regra imediata quando relacionada ao ato educativo, já que se entende que a prática educativa é de extrema complexidade devido aos vários fatores e aspectos que estão relacionados e correlacionados com a prática, dessa forma, contemplar todas essas nuances da prática educativa por meio de uma investigação de conhecimento científico se torna uma tarefa bem difícil.

A relação entre o teórico e o prático não é o molde a que a teoria implique, deduza ou reflita a prática. Trata-se de conseguir que, ao submeter a uma reconsideração racional as crenças e justificações das tradições existentes e em uso, a teoria informe e transforme a prática, ao informar e transformar as formas como se experimenta e se entende a prática. Quer dizer que não há transição da teoria para a prática, como tal, mas antes do irracional para o racional, da ignorância e do hábito para o conhecimento e para a reflexão. A única missão legítima da investigação educativa consiste em desenvolver teorias da prática educativa, que estejam arraigadas nas experiências concretas dos atores da educação e que tencionem colocar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 131, *apud* SACRISTAN, 1992, p. 84)

Recorrendo novamente a Diniz-Pereira (2011;2014) o autor aponta que o modelo de racionalidade prática se divide em no mínimo três grupos distintos, a saber: o modelo humanístico no qual os professores e as professoras são os definidores dos conjuntos e princípios que deverão ser aprofundados; o modelo de ensino como ofício na qual o conhecimento relativo ao ensino é

adquirido por meio da tentativa e erro; e por fim, o modelo orientado pela pesquisa cujo objetivo é auxiliar o professor a pensar, refletir e analisar a sua prática em sala de aula.

A partir das ideias calcadas na teoria do professor reflexivo, pautado pela reflexão-ação-reflexão e também na epistemologia da prática é que as pesquisas com professores buscam superar o hegemônico da racionalidade técnica. Segundo Schön (1983), grande precursor dessas conceitualizações apresentadas, ratifica que:

No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos. Para converter uma situação problemática em um problema, o profissional deve fazer um certo tipo de trabalho. Ele deve compreender uma situação ambígua que inicialmente não era por ele compreendida (SCHÖN, 1983, p. 40).

Em contrapartida, o modelo que se embasa na orientação da racionalidade crítica a práxis se torna elemento essencial no levantamento e na resolução de problemas. Essa perspectiva tem em Paulo Freire seu principal autor de base, e seus objetivos se pautam pela transformação da realidade e justiça social. (DINIZ-PERREIRA, 2011; SAUL; SAUL, 2016).

Neste modelo, o entendimento de educação é historicamente localizado, tendo como cenário os aspectos sócio históricos, a atividade social também ganha espaço, deixando de lado o individual em detrimento do social, intrinsecamente política, pois afeta as escolhas de vida dos envolvidos e por fim, problemática, pois o que dá forma ao conhecimento é a relação estabelecida entre os participantes.

Nas palavras do autor referências desse modelo:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também a formação docente indiferente à beleza e à decência que estar no mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição. (FREIRE, 2014, p. 46)

Saul e Saul (2016, p. 21) afirmam que os modelos acima descritos “não são encontrados em estado puro, coexistem, e não se excluem mutuamente na concretude da formação e da prática docente, gerando até mesmo certos hibridismos. Contudo, princípios que se materializam naquilo que é priorizado na práxis pedagógica permitem reconhecê-los”. Porém, ainda concordando com os autores supracitados, o modelo de racionalidade técnica ganha força numa sociedade neoliberal

cuja educação é entendida como mercadoria. Desse modo, as políticas de formação docente se concentram no paradigma hegemônico da racionalidade técnica, tendo em vista que as agências fomentadoras de formação docente se pautam no pragmatismo e no individualismo no que se refere ao enfrentamento dos problemas educacionais.

O modelo da racionalidade técnica também se faz presente na formação inicial de professores e professoras de educação física. Especificamente, esse modelo foi amplamente difundindo, influenciando uma gama de profissionais que se encontram atuantes no contexto escolar. Segundo alguns autores, a orientação pela racionalidade técnico-instrumental está fortemente alicerçada ao modelo biologicista/higienista que tinha como objetivo um projeto de educação dos corpos. (BETTI, 2005; BRACHT, 1999; GÓIS JUNIOR, 2017; HALLAL; MELO, 2017; TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, 2015).

Segundo Rangel-Betti e Betti (1996) a formação de professores se baseou em dois currículos, são eles: o currículo tradicional esportivo e o currículo técnico-científico. O currículo tradicional esportivo vigorou entre os anos de 1960 e 1970, auge da ditadura militar e a expansão do movimento esportivo como projeto de governo. Este currículo dicotomizava a relação teoria e prática. A “parte teórica” se ancorava nas disciplinas satélites, como a biologia, fisiologia e a psicologia; enquanto a prática se apresentava na habilidade de execução dos movimentos técnicos das modalidades esportivas, sendo realizadas em quadras, ginásios, pistas e piscinas.

O currículo técnico-científico surgiu na década de 1980 e se consolidou na década de 1990. Com o advento das discussões históricas, filosóficas e epistemológicas da Educação Física, tendo os conhecimentos científicos calcados no homem em movimento, o modelo curricular penetrou nos cursos superiores de Educação Física. Houve um rearranjo principalmente na perspectiva da relação teoria e prática, pois a teoria, dentro do viés científico, advinha das ciências básicas, perpassando pelas ciências aplicadas até as técnicas de ensino. Dessa maneira, o conceito de prática ganha nova configuração, não estando mais atrelado ao simples fazer dos movimentos técnicos esportivos, e sim, a prática consiste no “ensinar a ensinar” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Na esteira da fragmentação do saber, Rufino e Souza Neto (2016) apontam que a formação inicial em Educação Física possui um caráter de instrumentalização, baseado em duas lógicas paradigmáticas: o cientificismo e o tecnicismo. Esse modelo contribui para uma busca da especialização e esfacelamento de outros elementos constitutivos da formação docente.

O profissional parece buscar essa identificação (com a ciência) em outros ramos do saber, pressionado pela insegurança e por um desejo de reconhecimento que, em sua opinião, seu campo de formação não oferece e não se sabe, mesmo, se virá a oferecer. Assim,

surtem muitos especialistas em Fisiologia, Psicologia do Esporte, Sociologia do Esporte etc., mas poucos em Educação Física. Acrescente-se que a prática pedagógica de EF não parece ser preocupação das subáreas mencionadas (VARGAS; MOREIRA, 2012, P.413).

Bracht (2014, p. 38), afirma que a “Educação Física moderna é filha da modernidade”. O início do século XX, com a modernização da indústria, consequente retração econômica e populacional agrária brasileira, o advento do capitalismo e a mecanização do trabalho influenciaram a racionalidade científica da área (PEREIRA, 2017). Ou seja, na busca por uma sociedade saudável e preparada para a industrialização, a perspectiva higienista ganha fôlego nos métodos ginásticos, sendo que o corpo e a atividade física se pautavam nos conhecimentos científicos emergentes advindos dos fenômenos biológicos. Dessa forma, a responsabilidade da aplicação dos conhecimentos de anatomia, fisiologia e biomecânicos ficaram sob a égide da Educação Física, cristalizando-a, como função social, uma prática de intervenção e não uma ciência (BRACHT, 2014).

Fensterseifer (1999) tendo como referência o dualismo cartesiano, indica que a formação teórica de professores de educação física é reducionista nos aspectos técnicos-instrumentais. As universidades potencializam o saber técnico e as capacidades nos seus currículos. A teoria ficava a cargo da leitura do manual de regras das modalidades esportivas bem como os saberes técnicos dos movimentos. Esse reducionismo implica na privação de elementos que subsidiam um aprofundamento dos aportes políticos-pedagógicos, ocasionando um esvaziamento da prática pedagógica, ficando à mercê de orientações heterônomas.

Góis Junior (2017), fazendo uma incursão na gênese da Educação Física moderna em meados da década de 1930, aponta para a enorme influência de médicos, educadores e militares nos projetos de cursos de formações especializados. À época, o discurso científico se sustentava na crença de que corpos higienizados promoviam caminhos seguros de civilidade e progresso social. O discurso, quando traduzido em práticas, se orientava pela sistematização das ginásticas europeias, esportes e jogos infantis, ou seja, a ideia era forjar uma ocupação especializada nas escolas, associações e clubes esportivos.

Ainda nesta linha, dentro dos aspectos da modernidade e sua relação com a educação de docilização dos corpos, Taborda de Oliveira (2016) afirma que a educação física se respaldou no modelo da racionalidade técnica com o intuito da instrumentalização dos corpos, visando uma lógica de dominação as práticas corporais.

Nesta esteira, Lima e Góis Junior (2018) ao realizarem um recorte histórico acerca de como as práticas corporais eram compreendidas no âmbito do campo da educação brasileira, indicam que há fortes traços que se contrapõem ao processo de modernização da sociedade,

criando redutos sustentados nos modelos tradicionais de confiança. Neste sentido, o campo educacional brasileiro está numa relação de desconexão entre a cultura pré moderna e a modernidade. Assim sendo, alguns paradigmas permeiam essa relação de confiança, a saber: a) a) a confiança nas relações de parentesco como dispositivo para estabilizar laços sociais através do tempo-espço; b) a confiança na comunidade local como o lugar familiar; c) a confiança em cosmologias religiosas como modos de crença e práticas que explicam a natureza e a vida humana; d) a confiança na tradição como meio de conexão entre o passado e futuro. Este processo de instrumentalização do corpo na escola, teve grande influência nos modelos formativos da Educação Física.

Traçando um contraponto com os autores supracitados, Simões, Moreira e Guimarães (2013) advogam a favor de uma formação não fragmentada, a qual se sustenta numa mudança paradigmática da compreensão de corpo, baseada na fenomenologia existencial e na teoria da complexidade, tendo como eixo balizador a concepção de corporeidade;

Nessa esteira, Moreira e Bento (2012, p. 135) sugerem um sentido para a corporeidade enquanto ato educativo:

Advogar corporeidade, agora no sentido educacional, é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o ser humano passa a ser considerado, a um só tempo, totalmente antropológico, psicológico e biológico. O corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível através de sua integração na estrutura social.

Portanto, no que tange à formação inicial de educação física, entendemos que esse modelo fragmentado cuja dicotomia pauta nos aportes filosóficos cartesiano está em processo de superação nos cursos, pois, concordamos com Nascimento et al. (2009), que, em suma, indicam que a inserção de disciplinas como “Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos”, “Pedagogia do Esporte” e/ou “Fundamentos didáticos-pedagógicos do esporte” é uma tentativa interessante para superar os problemas acima elencados.

## **2.2 A formação continuada e a Educação Física: apontamentos e prerrogativas**

A formação continuada de professores é um tema bastante entrincheirado o que também implica sobre os professores e as professoras de educação física. Neste sentido, entendemos que os modelos apresentados por Diniz-Pereira (2011) também se fazem presente na formação continuada. Dessa forma, corroboramos com Freire (2014, p.40) quando o autor ratifica que “na

formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Atualmente a formação continuada é vista como um momento imprescindível para todos os trabalhadores e trabalhados, inclusive para os profissionais que trabalham com o ensino e com o conhecimento. Nesse sentido, a continuidade da formação é “um processo que ocorre numa fase posterior à formação inicial e acompanha o professor ao longo de sua história profissional e pessoal”. (FERREIRA, 2016, p. 98)

Imbernón (2010, p. 75) no que se refere à formação permanente, menciona que

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos

Imbernón (2010) se debruça sobre a relação do conhecimento com a formação permanente. Para tanto, o autor se propôs a construir um quadro teórico apresentando uma linha histórica dessa relação estabelecida.

Quadro 1 – Conceito de conhecimento e formação continuada

| <b>Anos</b> | <b>Formas de ver o conhecimento formador nos professores</b>                                                     | <b>Formas de ver a formação dos professores</b>                                                                    | <b>Metáforas</b>                                                                                             |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1980        | Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.                                          | Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.                               | Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação salva tudo |
| 1990        | O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula. | Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, | Metáfora do processo. Época curricular inunda tudo.                                                          |

|                                    |                                                                                              |                                                                                                                                                    |                                                                                                                            |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    |                                                                                              | mediante seminários e oficinas.                                                                                                                    |                                                                                                                            |
| 2000                               | Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.   | Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva | Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.                                           |
| ...Rumo ao futuro (ou ao desejado) | Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social. | Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade e pesquisa sobre a prática.                                               | Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade. |

Fonte: Imbernón (2010, p. 24)

Em linhas gerais, consentimos com Imbernón (2010, p. 8-9)

[...] um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente [...]. Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia, didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc.

Para tanto, entendemos que as formações continuadas ainda se pautam no modelo descrito por Imbernón (2010). Porém, possibilidades e perspectivas se aventam em uma construção teórica bastante sólida, as quais avançam em sentido de uma formação crítica-reflexiva. Nesse ínterim, defendemos que os estudos acerca do professor reflexivo (SHCON, 1983; NÒVOA, 1992; PEREZ GOMES, 1992), bem como os conceitos da epistemologia da prática e dos saberes experienciais

alavancados por Tardif (2002), somados a teoria da base de conhecimentos proposta por Shulman (1987), alicerçados pela reflexão crítica da prática (FREIRE, 2014), propiciam sustentáculos que permitem superar o modelo vigente.

Especificamente na educação física o cenário não se mostra diferente. De acordo com Molina Neto (2014) as formações geralmente são produzidas e aplicadas por professores especialistas, os quais levam um conhecimento formado e acabado no intento dos professores e professoras somente aplicá-los de forma mecânica em suas aulas. Essa relação de subordinação não se mostra profícua, perpetuando um roteiro de aplicabilidade de práticas corporais pensadas e construídas distante do contexto escolar. Esse modelo de formação percebe os professores inertes e carentes à espera de uma qualificação.

Nesta linha de raciocínio, Bracht 2015, p. 2

Simplemente aplicar teorias (construídas por acadêmicos) reduz os professores a meros tarefeiros, não os reconhecendo também como produtores de conhecimento e sujeitos dotados de autonomia de ação. Nunca é demais lembrar que o frequente insucesso de propostas assim concebidas, indica que os professores são maus aplicadores das ideias dos outros. É preciso pensar o teorizar em educação física (em educação) não a partir da ideia de aplicação das teorias na prática, mas como um processo envolvendo a própria ação pedagógica, portanto, envolvendo a própria ação pedagógica, portanto, envolvendo também os sujeitos diretamente responsáveis por ela. É nisso que se fala quando se propõe a formação de um professor pesquisador.

Em consoante aos autores supracitados, entendemos que uma verticalização das formações continuadas em educação física não avança nos propósitos fundantes de um aprendizado consciente. Nesse sentido, a transferência de conhecimento é bastante condenável, como se os mediadores das formações fossem os detentores do conhecimento e os participantes meros receptáculos vazios prontos para serem preenchidos.

Nesse sentido, o objetivo das próximas linhas que se seguem é demonstrar as potencialidades das formações continuadas com professores de educação física em processos que superam a racionalidade técnico científica.

Loureiro, Caparroz e Bracht (2015) ao analisarem às concepções e às expectativas dos professores de educação física frente à formação continuada, constataram, por meio de uma análise quantitativa, que, em linhas gerais os professores anseiam uma qualificação e aumentar o conhecimento por meio de aprendizado. Ao utilizar uma análise quantitativa, os respectivos autores asseguram que o processo de qualificação está em primeiro plano do que o aprendizado. A justificativa de Loureiro, Caparroz e Bracht (2015) para que esse cenário se faz presente é que

atualização e remuneração estão correlacionadas com o processo de qualificação, diferentemente do processo de aprendizado, que já está mais relacionado com construção e experiência.

Um contexto bastante específico da pesquisa dos autores aludidos, é que a secretaria de educação da qual os professores pesquisados estão vinculados, somente aceitam como progressão de carreira as formações realizadas nas modalidades *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*. Outras modalidades de formação continuada não acrescentem em nada na carreira docente. A falta de plano e progressão de carreira é uma desvalorização da profissão docente, corroborando para o esvaziamento das formações continuadas. Por fim, Loureiro, Caparroz e Bracht (2015) advogam que para além da construção coletiva das formações, é necessário que as histórias de vida dos sujeitos participantes, a produção intelectual promovida pela universidade, as notícias veiculadas pelos meios de comunicação e o ordenamento legal da educação brasileira sejam levadas em consideração no contexto da formação continuada.

Cristino e Krug (2008) também se debruçaram sobre os estudos relativos à formação continuada de professores de educação física. A partir do enfoque da pesquisa qualitativa embasa na fenomenologia, cujo objetivo era analisar os modelos e estratégia de formação continuada proposta pela secretaria municipal de ensino de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Em linhas gerais, os autores apontaram que, por meio das entrevistas, as formações continuadas se relacionam com a leitura de textos, cursos, novas ideias e a fundamentação teórica do trabalho.

Um outro ponto importante do trabalho dos autores supracitados é referente a especifica das formações continuada proposta pela secretaria de educação por eles referenciadas. Segundo Cristino e Krug (2008) a formação é proposta pelos coordenadores pedagógicos, os quais, via de regra, não conhecem as especificidades dos conteúdos e propostas metodológicas da área. Finalizando, as trocas de experiências foram apontadas como um bom indício da formação continuada, porém, em contrapartida, a carga horária exaustiva de trabalho é um fator que depõe contra qualquer possibilidade de se fazer uma formação continuada fora do horário escolar, ou seja, aquelas que não são promovidas pela secretaria de ensino.

Luiz et al. (2014) também realizaram suas pesquisas acerca da formação continuada de professores de educação física. Nesse estudo, os autores investigaram catorze professores de educação física por meio de uma entrevista, grupos focais e questionário. Em linhas gerais, os professores entrevistados também apontam para uma busca por formações que tenham mais correlação com os conhecimentos específicos da educação física, pois, dessa maneira, surge a possibilidade da criação de uma identidade profissional para a área.

Nesta linha de raciocínio, ainda consultando os estudos de Luiz et al., as formações continuadas em educação física tendem a contribuir significativamente com carreira docente,

porém, para que essa contribuição realmente se efetive, segundo os autores, é necessário a concessão de um tempo-espço de compartilhamento de ideias, na qual os professores anunciem suas práticas pedagógicas e a partir dela construam um sentido de problematização de sua própria prática, entendendo-a como produto teórico construído pela experiência docente.

Neves et al. (2020) se propuseram a investigar os processos formativos em âmbito da formação continuada dos professores de educação física. A pesquisa constou de algumas formações de esportes não convencionais no que tange ao ambiente escolar, tais como: rugby, hóquei, punhobol e beisebol. No intento de compreenderem as perspectivas dos professores frente a participação nas formações continuadas, os autores realizaram uma entrevista semiestruturadas aplicada individualmente aos professores. A rigor, Neves et al. (2020) apontaram que a formação analisada propiciou uma ressignificação do ensino dos esportes no ambiente escolar possibilitando a aplicação de modalidades esportivas não convencionais

O estudo de Bahia et al. (2018) também congrega com os achados dos estudos acima supracitado. Para os autores, o processo de formação continuada propiciou aos professores uma oportunidade de analisar suas práticas pedagógicas, buscando novos conhecimentos e uma consequente melhoria na qualidade do ensino. A melhoria da qualidade do ensino está na calçada na diversificação dos conteúdos e na ampliação dos conhecimentos, inclusive os teóricos.

Silva e Januario (2009) fizeram um recorte bastante interessante sobre a formação continuada proposta pela secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro. Os autores se prontificaram a analisar as formações continuadas relativas as questões potencialmente multiculturais. Assim sendo, por meio de análise das formações continuadas e dos documentos normativos, os autores anunciam que há uma ausência de uma perspectiva multicultural na formação continuada de professores e professoras da rede estudada.

Continuando na esteira da formação continuada, Silva, Figueiredo e Alves (2019) constataram que, por meio de uma entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo, alguns princípios orientadores do processo formativo. Os autores apontam que o temas que mais frutificaram das formações foram, a saber: trabalho coletivo e colaborativo, saberes e troca de experiências entre os professores, ratificação de que os professores sejam atores e autores do processo e por fim, sugestão para aproximações entre as discussões acadêmicas e o “chão da escola”.

Damiani e Melo (2006) também propuseram uma formação continuada para professores de educação física, na qual os professores e professoras proporiem os temas das formações. Nesse sentido, os temas versaram sobre diversos prismas da atuação docente. Temas relacionados a

formação humana e profissional, bem como temas transversais sobre a educação física escolar, e por fim, temas que corroboram com a especificidade da área.

Portanto, dando seguimento aos estudos referentes à formação continuada de professores e professoras de educação física, este tópico tem como objetivo apresentar algumas pesquisas que foram realizadas no formato de pesquisa intervenção e suas diversas facetas, tais como: pesquisa colaborativa, pesquisa-ação e pesquisa intervenção pedagógica. Os estudos analisados tinham como premissa a ideia de realização de processos formativos, ou seja, orientados pela formação continuada de professores de educação física. Esse tópico se faz pertinente, pois, segundo Diniz-Pereira (2011) as pesquisas com docentes estão calcadas fundamentalmente na perspectiva da pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa intervenção, pesquisa participante, dentre outras.

Bracht et. al. (2002) realizaram uma pesquisa com um grupo de 15 professores de educação física no formato de curso de especialização. Os autores se balizaram pelos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985). Os objetivos do curso eram inferir quais os benefícios da pesquisa na possível mudança da prática pedagógica em educação física, e também, colher informações sobre os obstáculos socioculturais que se impõem sobre a possível mudança.

O curso de formação foi pensado como uma estratégia de formação continuada, tendo como orientação a formação crítico-reflexiva, a qual tem por característica a reflexão sobre a prática. No mais, o curso oferecido se estruturou em cinco momentos, ou disciplinas, as quais versavam sobre a contextualização histórica da educação física, relatos e sistematizações sobre a prática, estudos sobre mudanças na prática, e por fim, planejamento, execução e avaliações de novas possibilidades de prática pedagógica em Educação Física. (BRACHT, et.al. 2002)

Bracht et.al. (2002) revelaram que os objetivos pretendidos a partir do curso de especialização foram alcançados, uma vez que os professores participantes apontaram para uma dificuldade no tocante à aplicação dos conhecimentos técnicos-teóricos e uma diversidade de concepções dos elementos que subsidiam e influenciam o processo de ensino e de aprendizagem, o que, de certa maneira, foi sanado e problematizado no curso. Por conseguinte, os autores afirmam que tamanha foi a relação de confiança criada ao longo do curso, o que possibilitou uma discussão franca entre o declarado e o realizado.

Souza e Lima (2008) caminham na mesma esteira, ou seja, utilizam-se da pesquisa-ação-participante como metodologia para investigar a prática pedagógica dos professores de educação física na educação infantil. Tendo como premissa a Teoria Histórico Cultural, a pesquisa pretendeu analisar o jogo e a brincadeira como recursos didáticos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem das crianças pequenas.

Os participantes da pesquisa foram professores e professoras da educação infantil, bem como coordenadores e equipe de direção. A pesquisa teve como procedimentos metodológicos alguns encontros entre os participantes, os quais foram denominados como seminários, e tinham como objetivo tecer uma relação entre a Teoria Histórico Cultural e reflexões permanentes sobre a ação. Em segundo momento, houve a construção coletiva de planos de aula, os quais eram aplicados sob a observação dos pesquisadores. (SOUZA; LIMA; 2008)

No tocante aos resultados, Souza e Lima (2008) indicaram que houve uma significativa transformação nas práticas educativas, justamente pelo aprofundamento na discussão teórica, uma vez que a teoria apresentada impulsionou o emprego dos jogos e brincadeiras como elementos pedagógicos. Os autores complementam dizendo que surgiu um novo posicionamento frente à proposição de atividades lúdicas, desenvolvendo a capacidade simbólica na criança de 0 a 6 anos.

Bagatini e Souza (2019) pesquisaram acerca do estado da arte envolvendo a temática da formação continuada de professores de educação física. As autoras, que utilizaram o termo “formação continuada” como palavra-chave, fizeram um recorte temporal de 10 anos (2006 a 2016), uma vez que a formação de professores passou por significativa mudança no que tange às diretrizes curriculares para formação inicial de professores de educação física. Assim sendo, as revistas *online* brasileiras de Educação Física foram as principais fontes de pesquisa, tendo como referência o *Qualis* Capes, A1, A2, B1 e B2. Ao todo, foram encontrados 10 artigos que correspondiam aos critérios acima descritos. Em linhas gerais, os achados permitiram desvelar que a formação continuada de professores é uma prática indissociável do contexto escolar, uma vez que ela propicia um suporte para o processo de apropriação de conhecimentos, bem como a valorização docente. Por fim, ressalta-se que as formações devem ser um lugar de problematizações da prática pedagógica do professor, refletindo sobre questões histórico-sociais que permeiam seu cotidiano escolar.

Na mesma trilha das considerações anteriormente citadas, Sichelero e Rezer (2013), advogam que a formação continuada de professores está calcada em palestras e cursos de atualizações, as quais acontecem de modo individualizado e sem um aprofundamento necessário para se alcançar êxito. Este cenário é ainda mais complexo quando a responsabilidade fica exclusivamente a cargo do poder público, pois estas instâncias veem de forma bastante restrita à formação de professores.

Sichelero e Rezer (2013) contribuem dizendo que a formação continuada é um espaço bastante propício para uma resignificação e construção de uma práxis desafiadora e qualificada, tendo uma aproximação significativa entre a teoria e prática, bem como uma reorientação da concepção do papel docente, fatores que, de certa maneira, contribuem para o enriquecimento e

valorização da profissão docente. Não obstante, é importante salientar que o processo de formação continuada perpassa por sérios, para não se dizer graves, desafios para sua estruturação, elaboração e feitura. A falta de incentivo e o pouco tempo da carga horária destinada à formação são os maiores empecilhos para que o professor participe efetivamente de um curso de formação continuada.

Ferreira, Santos e Costa (2015), fizeram um estudo descritivo sobre as modalidades de formação mais frequentadas pelos professores de educação física. A pesquisa foi dirigida a um total de 70 professores de duas diretorias de ensino da rede pública estadual do Rio de Janeiro. A partir dos critérios de inclusão, os professores foram divididos em grupos de iniciantes ( $n = 34$ ) e experientes ( $n = 36$ ). No que se refere à metodologia, os autores relatam que foi aplicado um questionário dividido em três partes: a primeira parte era sobre dados demográficos para caracterização da amostra, a segunda parte era relativa ao número e tipo de formação que os professores frequentaram nos últimos três anos, e por último, a terceira parte que visava compreender quais modalidades formativas foram mais significativas para a melhoria da prática profissional.

Segundo os autores, as práticas formativas mais procuradas pelos professores foram palestras, congressos, oficinas e seminários, ou seja, ações formativas de curto prazo, cuja participação requer um aporte de tempo menor, visto que essa modalidade é bastante utilizada pelo sistema de ensino. Em consonância, a participação em formações de longo prazo, como especializações, mestrados e doutorados, é incipiente, demonstrando uma dificuldade de acesso e falta de políticas públicas que subsidiem a efetiva participação dos professores em formações de longo prazo. (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015)

Ferreira, Santos e Costa (2015) consideram que, por meio dos dados obtidos, as formações em âmbito de especialização e mestrado foram as modalidades consideradas mais significativas no tocante à uma perspectiva de mudança da prática pedagógica. Por fim, há uma discrepância entre os grupos de professores analisados, uma vez que os professores experientes preferem formações mais críticas-reflexivas, as quais entrelaçam os conhecimentos advindos dos formadores com os conhecimentos resultantes das experiências pedagógicas, já o grupo de professores iniciantes relatam a preferência por cursos de curta duração, com modelos tradicionais e verticalizados.

Vários estudos, os quais serão apresentados de forma descritiva ainda neste capítulo, utilizaram de cursos de formação continuada para investigarem possíveis mudanças na relação teoria e prática dentro do recorte dos conteúdos da cultura corporal de movimento. Sumariamente, pode-se afirmar que os trabalhos utilizaram, como meio metodológico, a pesquisa-ação, pesquisas

colaborativas e pesquisas intervenção pedagógica para balizar e recolher os dados e, também, se orientaram pela premissa da horizontalidade, onde os conteúdos e conceitos são discutidos e dialogados de maneira horizontal, fazendo a reflexão da ação, em um movimento dialético e bastante profícuo.

Impolcetto e Darido (2007) realizaram oito encontros com cinco professores de educação física do ensino fundamental cujo objetivo era introduzir o tema da ética por meio de jogos nas aulas do respectivo componente curricular. Em linhas gerais, as autoras consideram que o curso proposto foi importante para os professores trabalharem com o tema da ética na escola, possibilitando trocas de experiências e buscando soluções para os problemas comuns.

Sustentados pela pesquisa-ação, Souza e Pich (2013) realizaram uma pesquisa que visava reconstruir as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na temática da inclusão de pessoas com deficiência. Para tanto, os autores utilizaram de vários instrumentos de coletas, como: observação de aulas, oficinas, seminários e dois encontros com características de grupo focal. Finalmente, Souza e Pich (2013) revelam que não conseguem dimensionar se haveria uma mudança permanente na prática pedagógica do professor, tornando-a mais inclusive, porém os participantes começaram a inserir procedimentos para a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas.

Em um trabalho colaborativo, Florêncio e Gomes da Silva (2017) analisaram as perspectivas dos professores de Educação Física acerca do tema dança. Tendo como premissa, partiram dos fazeres cotidianos dos docentes perpassando pelo rigor científico dos conhecimentos produzidos sobre a temática acima descrita. Com o foco no saber científico, foram propostos seis seminários temáticos. O principal fruto dos seminários, segundo os autores, foi a resignificação da reflexão entre teoria e prática. Contudo, salienta-se que o método colaborativo contribuiu enormemente com o diálogo entre os participantes, diminuindo, de certa maneira, as fragilidades encontradas no cotidiano docente e nos embasamentos teóricos utilizados.

Oliveira, Martins e Bracht (2015) propuseram um curso de formação com cinco encontros para compreender como se dão as práticas pedagógicas e suas contribuições para o desenvolvimento na escola do tema saúde. Em concernente, os autores afirmam que o curso de formação foi bastante profícuo no que tange a reflexão e colaboração mostrando-se um caminho efetivo para mudanças nas práticas pedagógicas. As principais mudanças evidenciadas foram o deslocamento da compreensão restrita de saúde ao campo da biologia e o alargamento das possibilidades pedagógicas para trabalhar o tema saúde nos diversos planos (social, individual e ecológico).

Destarte, após apresentar pesquisas que versavam sobre as diversas temáticas relativas à Educação Física escolar, focaremos em alguns trabalhos que tiveram como caminho a execução de práticas formativas relacionadas ao universo do esporte e suas práticas pedagógicas.

Ginciene e Matthiesen (2017) buscaram entender, por meio da pesquisa-ação, como se dá o processo de implementação do modelo *Sport Education* no ensino do atletismo na escola. A pesquisa foi realizada com um professor de Educação Física que ministrava aulas para o sexto ano do ensino fundamental da rede pública da cidade de Rio Claro, interior de São Paulo. Ao todo foram catorze encontros, os quais visavam uma compreensão do modelo *Sport Education*, bem como a sistematização de 12 aulas de atletismo. Em linhas gerais, os autores afirmam que o modelo de ensino apresentado foi eficiente, uma vez que possibilitou aos alunos uma visão ampliada sobre o atletismo. Outro aspecto bastante interessante averiguado pelos pesquisadores, foi que os alunos assumiram um protagonismo nas aulas tornando-se o centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Na mesma linha do *Sport Education*, Gonçalves, Gonzalez e Borges (2019) propuseram discutir a competição escolar a partir deste respectivo modelo de ensino dos esportes. Por meio da pesquisa-ação, foram realizados oito encontros com duas professoras de educação física do noroeste do Rio Grande do Sul. Por conseguinte, os autores reforçam que a mudança de percepção das professoras frente à competição esportiva foi uma categoria de análise bastante potente, já que houve uma reflexão sobre as possibilidades de inserção dos conteúdos atitudinais e de problematizações sobre o *fair play*.

Na esteira da pesquisa-ação, Barroso e Darido (2016) investigaram as nuances da aplicação de um material didático baseado na classificação dos esportes. Para tanto, a pesquisa se desenvolveu nos anos finais do ensino fundamental, com oito professores participantes, divididos em dois grupos. Foram realizados dez encontros, cinco com o grupo A e cinco com o grupo B. Os professores dos grupos aplicaram o material didático sem modificações e, posteriormente, o grupo B aplicou o material com as modificações realizadas pelo outro grupo. É interessante que os autores não pormenorizaram os motivos da separação entre os dois grupos, somente alertaram que as modificações propostas pelo grupo A foram contempladas pelo grupo B.

Na mesma linha, porém embasado na pesquisa intervenção pedagógica, Barroso e Darido (2019) se propuseram a avaliar e compreender as interfaces entre a classificação dos esportes e a prática pedagógica. Os autores utilizaram a mesma perspectiva do estudo anteriormente apresentado, com a randomização de dois grupos. Porém, a análise deste respectivo estudo se preocupou exclusivamente com as situações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem do esporte na escola. Assim sendo, após a realização de encontros e das práticas de

intervenção na escola, os autores constataram que houve uma mudança no tocante ao tratamento pedagógico dado ao esporte enquanto elemento da cultura corporal de movimento, agregando uma melhor apresentação, organização e planejamento deste conteúdo e, por fim, uma reorientação ao modelo tradicional do ensino dos esportes.

Gonzalez e Borges (2015) e Borges et.al. (2017) comungam com os achados acima descritos, indicando uma mudança na compreensão do fenômeno esportivo. As respectivas pesquisas tiveram como escopo o trabalho com professores e professoras de educação física na metodologia da pesquisa-ação. A naturalização do modelo tradicional de ensino dos esportes é o grande entrave para novas concepções de ensino e de aprendizagem, e segundo os autores supracitados, a superação deste modelo só se dará por meio de pesquisas formativas permanentes de longo prazo, mantendo um contínuo estudo colaborativo dentro do ambiente de trabalho, ou seja, a escola.

### **2.3 A formação de professores: uma revisão de conceitos relativos aos saberes profissionais.**

A sustentação epistemológica que embasa esta respectiva tese, desde a ideia primária da introdução, perpassando pelos capítulos, procedimentos metodológicos e findando nas considerações finais, está calcada na relação profunda entre os sujeitos, tendo ciência do processo de inacabamento e inconclusão dos seres humanos. Dessa forma, é um aspecto bastante caro quando se propõe escrever um capítulo que se paute pelo entendimento de “saberes”, uma vez que há que se considerar todo e qualquer tipo de saber construído a partir da experiência dos (as) docentes, desde o campo mais reacionário até mesmo ao campo progressista.

Sendo assim, alguns conceitos fundamentais para a compreensão e entendimento da construção de saberes serão tratados neste respectivo capítulo. Como referência, usar-se à a perspectiva da atuação do professor como profissão, Nóvoa (1999; 1992), a professor reflexivo Schön (1992; 2003) e Pérez Gomez (1992), base do conhecimento de Shulman (1987) e a epistemologia da prática Tardif (2002).

Segundo Almeida e Biajone (2007), no final dos anos de 1980, os Estados Unidos e Canadá passaram por uma reforma profunda no tocante à formação inicial de professores da educação básica. Entre os pilares dessa reforma, estava a reivindicação do status profissional conferido à carreira do professor na educação básica, bem como uma existência de uma base de conhecimento advinda dos saberes imputados pelos professores. Os autores alegam que a legitimidade da profissão, ou seja, uma superação da retrógrada ideia de um fazer vocacionado,

juntamente com a base de conhecimento advinda da prática profissional, se estenderam aos países europeus e da América Latina (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Ao analisar o cenário reformista brasileiro, Borges e Tardif (2001) apontam que, mesmo havendo algumas particularidades, o Brasil se inscreve no mesmo contexto dos outros países. Apesar dos autores identificarem algumas diferenças e variações entre um país e outro, alguns objetivos e princípios se mantiveram comuns às reformas. São eles: 1) concepção da prática do ensinar como atividade profissional que se sustenta por uma base sólida de conhecimento, nivelando-se com outras profissões “superiores”; 2) Considerar que os professores produzem conhecimento por meio de sua prática, sendo considerados como professores práticos reflexivos; 3) ver a prática profissional como um lugar de formação e produção dos saberes; e 4) instauração de leis e normas de acesso à profissão docente. (TARDIF; LESSARD; GAUTHEIR, 2001).

Nóvoa (1999) revisita um amplo e complexo contexto da relação entre a profissionalização do professor. Em linhas gerais, um princípio de profissionalismo é uma das conquistas mais importantes da história do professorado, porém, ainda segundo o referido autor, arrasta-se por longos anos e sem previsão de perspectivas de mudança, uma grave crise da profissão docente, a qual se assenta na “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismos e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante”. (NÓVOA, p. 22, 1999)

Na esteira de análise da respectiva reforma, Popkewitz (p. 10, 1992) considera que o profissionalismo equipara o professor a outras carreiras mais prestigiadas como direito e medicina. Além disso, alguns privilégios como a melhoria de remuneração e condições de trabalho estariam atrelados ao movimento de profissionalização dos docentes. “o rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”. Por fim, o rótulo de profissão concede posição social e privilégios a determinados grupos. (POPKEWITZ, 1992)

É importante salientar que houve uma necessária mudança paradigmática no que se refere à proposição de formação de professores. Ao defender a ideia de profissão, é imprescindível que a faça por meio de uma formação de professores como profissional reflexivo, pois a nova epistemologia da prática conduz uma reconsideração profunda na função do professor. (PEREZ GOMES, 1992)

A perspectiva elucidada por Perez Gomes (2002) e alcunhada por Schön (1990; 2000; 2002), tem sua base de conhecimento alicerçada na prática docente por meio do processo de reflexão da ação. Para Schön (2000) o processo de ensino e de aprendizagem profissional deve estar orientado para a reflexão na ação. Nóvoa (1992) explica que a proposta fundada por Schön

se sustenta a partir de um triplo movimento – *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* -. Esse triplo movimento ganha bastante pertinência no desenvolvimento pessoal dos professores e remete para uma consolidação do terreno profissional.

Para Alarcão (1996, p. 175), a reflexão é “uma forma especializada de pensar”, o que “implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem”. Por fim, Pimenta e Ghedin (2005) justificam que há poucos dados referente ao tipo de reflexão realizada pelos professores no tocante às investigações do ensino reflexivo, havendo dificuldades para se pontuar concretamente esse processo de ação e reflexão na escola.

Tardif (2002) argumenta que os conhecimentos advindos da prática, calcados numa relação de múltiplas interpretações, uma vez que o docente raramente atua sozinho, se faz no cotidiano de suas funções, por meio de condicionantes que aparecem em situações concretas que não possuem uma única certeza, pelo contrário, no exercício cotidiano de sua docência o professor perpassa por situações de incertezas e improvisações requerendo capacidades e habilidades pessoais para enfrentá-las. A este conjunto de saberes, Tardif denominou de “saberes da experiência”.

Retomando a ideia de conceitualização dos saberes de experiências, Tardif (2000; 2002) argumenta que os saberes docentes contemplam os conhecimentos, habilidades, competências do professorado. Nessa esteira, para além dos *saberes dele* (professor), outras esferas corroboram para a materialização desses saberes, pois, como ratifica Tardif (2002) os saberes de um professor são uma realidade social, os quais se relacionam com a formação inicial, programa de formação continuada, práticas coletivas, disciplinas escolares e uma pedagogia institucionalizada.

Dessa forma, salienta Tardif (2002, p. 11)

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares nas escolas, etc.

Quadro 2: Saberes dos professores.

| Saberes dos professores                                                                   | Fontes sociais de aquisição                                                                                       | Modos de integração no trabalho docente                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saberes pessoais dos professores                                                          | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.                                                   | Pela história de vida e pela socialização primária                                          |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior                                         | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.                               | Pela formação e pela socialização pré-profissionais.                                        |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério                           | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.                        | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho                  | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas                     |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.                                    | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.                                  |

Fonte: Tardif (2002)

Ao preconizar a respectiva abordagem dos saberes calcados na experiência, Tardif (2002) alerta para um delicado dilema de cair em dois perigos denominados de “mentalismo” e “sociologismo”. Portanto, a advertência feita pelo autor está assentada na necessidade de se estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais que constituem os saberes dos professores, uma vez que o saber é social imbuído dos fatores existenciais de cada professor.

Esmiuçando cada um desses termos, Tardif (2002) advoga que o mentalismo tende a reduzir o saber dos professores a processos puramente mentais, uma vez que a concepção da pedagogia cognitivista ainda se faz bastante presente nos ambientes educacionais da América do Norte. Sendo assim, a posição firmada é que o saber dos professores se constitui nas relações sociais, “[...] porque é partilhado por todo um grupo de agentes, [...] porque sua utilização garante legitimidade, [...] porque seus próprios objetos são objetos sociais, [...] porque evoluem com o

tempo e as mudanças sociais, [...] e é adquirido na socialização profissional.” (TARDIF, 2002, p. 12,13,14)

No que se refere ao “sociologismo”, é importante frisar que Tardif (2002, p.15) parte do pressuposto do trabalho docente interativo, em suma, os saberes docentes advêm das relações estabelecidas entre os pares no ambiente escolar. Desse modo, “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social”.

Ainda na esteira dos conceitos fundantes relativos aos saberes da experiência, Tardif (2002) complementa afirmando que a natureza desses saberes se apoia em questões teóricas que versam sobre conhecimentos, competências, habilidades e um saber-fazer bastante diversificado. Destarte, a união entre os conceitos teóricos alicerçada ao exercício do trabalho docente conflui numa pluralidade e heterogeneidade de saberes, os quais são provenientes de diversas fontes e, conseqüentemente, naturezas distintas.

Para além da pluralidade e heterogeneidade dos saberes, Tardif (2002) indica que existe uma temporalidade dos saberes, uma vez que os mesmos estão relacionados com o tempo de carreira, história de vida e de experiências escolares anteriores à formação inicial. Não obstante, o autor aponta que os saberes também são personalizados, ou seja, recebem influências da personalidade do docente, imbuídos de subjetividades, culturas, experiências, valores e ações vivenciadas por cada um. (BORGES, 2004; GARIGLIO, 2013; SANCHEZ NETO, 2014)

Nesse ínterim, na ânsia e inquietude de tornar mais compreensível e palpável, facilitando o entendimento e a utilização por parte dos professores, partindo de uma premissa semelhante à do professor reflexivo, Tardif (2002, p. 255) alvidra o que denominou de “epistemologia da prática profissional”. Segundo o autor, epistemologia da prática profissional é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Entende, portanto, que a definição de “epistemologia da prática profissional” amálgama vários conceitos amplos que sustentam a ideia de saberes, ou seja, engloba-se o entendimento de conhecimento, habilidades, competências e atitudes, em outras palavras, o saber, saber-fazer e o saber-ser.

Explorando o conceito, Tardif (2002, p. 256)

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizem, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a

natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Gariglio (2013, p. 26) colabora afirmando que

A epistemologia da prática profissional tenciona, portanto, revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e porque esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas. Esses conhecimentos, por serem engendrados na complexidade, contextualidade e singularidade da prática profissional, apresentam-se como conhecimentos de tipo *sui generis*.

No âmbito da pesquisa, Tardif (2002) indica que a definição de epistemologia da prática pode acarretar uma repercussão nos modelos atualmente vigentes, os quais: (i) uma volta à realidade centrada no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas; (ii) distinção entre os saberes profissionais e os conhecimentos da formação universitária; (iii) distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários; (iv) protagonismos aos professores e valorização dos saberes; (v) superação do modelo normativo de pesquisa; (vi) perspectiva ecológica na análise dos conjuntos de saberes utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

Permanecendo na trilha das pesquisas embasadas na epistemologia da prática profissional, Geraldi et.al. (1998) apontam algumas perspectivas que problematizam as investigações que analisam suas próprias práticas pedagógicas, a saber: (i) a complexidade da prática pedagógica; (ii) a complexidade do processo de apropriação e produção dos saberes docentes; (iii) ao processo de formação contínua de cada professor; (iv) o professor como profissional reflexivo e pesquisador da sua prática curricular, através de um processo coletivo de pesquisa-ação.

Borges (2004), por seu turno, faz um percurso com bastante verticalidade referente às obras de Shulman (1986, 1987) e Tardif (2000; 2002), apontando os mais diversos enfoques das concepções tangentes à formação de professores e profissionalização do trabalho docente. Em síntese, as bases teóricas analisadas pela autora, convergem no sentido de dar “voz aos professores”, compreendendo que a base dos saberes advém das experiências profissionais, perpassando por um longo processo de socialização. Por fim, ratifica-se a ideia da existência de um distanciamento entre a literatura produzida no século XX com a realidade experienciada pelos professores no seu contexto prático.

Sanches Neto (2014), busca tecer uma aproximação entre os conceitos epistemológicos propostos por Tardif e Shulman. O autor afirma que o desvelamento do conceito de epistemologia

da prática corrobora para a compreensão e validação do conjunto de saberes que envolve a ação docente, sejam eles coerentes ou não com as teorias pedagógicas. Nesse sentido, é possível afirmar que a epistemologia prática perpassa tanto pela ideia de uma elaboração de uma base de conhecimento (SHULMAN, 1987) quanto pela ideia de conjunto de saberes (TARDIF, 2002).

Ainda dentro do contexto das reformas, uma outra perspectiva foi sistematizada pelo professor Lee Shulman (1986; 1987) cujas obras fundantes e mais difundidas em território brasileiro são: *“Those who understand: Knowledge growth in teaching”* (1986) e *“Knowledge and teaching: Foundations of the new reform”* (1987). Essas obras, em linhas gerais, constituem o conceito de “base de conhecimento” para o ensino e sua aplicabilidade bem como as possibilidades no âmbito de formação e atuação profissional.

Segundo Zanotto (2019), Shulman debruçou suas investigações, pesquisas e escritos sobre o processo de se tornar professor, bem como a ação docente de professores iniciantes e experientes, lançando olhares também para os professores considerados exemplares, para que, dessa forma, reflita sobre posturas, ações e conhecimentos cabíveis e desejáveis para a formação inicial e continuada.

Em uma interessante entrevista, posteriormente publicada em forma de artigo científico, Gaia, Cesário e Tancredi (2007) dialogaram com Shulman sobre diversos assuntos acerca de sua imponente obra. As autoras, por seu turno, consideram que suas principais contribuições se pautam no campo da formação de professores, temas relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, pesquisa educacional, qualidade de ensino e as bases do conhecimento dos professores. Por fim, a partir dos dizeres do entrevistado, conclui-se que Shulman é ávido defensor da elevação da condição e apreço acadêmico do profissional responsável pelo ensino.

Shulman (1987) baseou sua obra na existência de uma “base de conhecimento para o ensino”, a qual, segundo o autor é “um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo” (SHULMAN, 2014, p. 200). As definições suscitadas por Shulman (2014) vão ao encontro do que o autor defende quando se propõe a categorizar uma base de conhecimento, pois, segundo suas próprias palavras, “o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender” (SHULMAN, 2014, p. 205).

A base de conhecimentos proposta por Shulman (1987; 2014) deriva-se nos seguintes componentes:

- Conhecimento do Currículo

- Conhecimento pedagógico geral
- Conhecimento dos alunos
- Conhecimento do contexto educacional
- Conhecimento dos objetivos educacionais.
- Conhecimento do conteúdo
- Conhecimento pedagógico do conteúdo

Para a melhor compreensão das estruturantes que compõem a base de conhecimento, faremos brevemente uma conceitualização embasado no autor supracitado. A rigor, entendemos que os componentes *conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo* corroboram de maneira mais imanente a esta tese, o que, de certa forma, acarreta em aprofundamento teórico, já que no que tange aos outros componentes, procedemos às explicações.

Conhecimento do Currículo: estão relacionados aos materiais e programas que servem de “ferramentas de ofício” para o professor;

Conhecimento Pedagógico Geral: transcendente a matéria de ensino, engloba os princípios e as estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula;

Conhecimento dos alunos: inclui conhecer as características e particularidades dos estudantes, bem como seus anseios, inquietações e interesses;

Conhecimento do contexto educacional: está relacionado com o conhecimento que advém de outras esferas tangíveis ao contexto de sala de aula, tais como: gestão e financiamentos educacionais e reconhecimento da comunidade e cultura local;

Conhecimento dos objetivos educacionais: é o conhecimento relacionado as finalidades da educação por meio de suas bases históricas e filosóficas;

Conhecimento do conteúdo: está relacionado com a especificidade do conteúdo a ser ensinado em cada componente curricular. O professor deve saber e compreender para poder ensinar;

Conhecimento pedagógico do conteúdo: é o conhecimento que amarra os outros conhecimentos contidos na base. Está relacionado com a união da organização dos temas e conteúdos e os caminhos pedagógicos para torná-lo significativo para os estudantes. Este conhecimento é a única marca do professor, representando o seu saber profissional.

Para a construção da base Shulman (1987) também apresenta outras quatro fontes de origens que sustentam à ideia da base de conhecimento, a saber: 1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; 2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; 3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano,

ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; 4) a sabedoria que deriva da prática.

**A primeira fonte** originária da base de conhecimento é o conhecimento do conteúdo. Esse conhecimento se organiza em dois momentos distintos, a saber: a leitura de bibliografias e os estudos acumulados pela área do conhecimento. Portanto, o conhecimento advém da compreensão das teorias alternativas e críticas embasada na literatura científica específica da área. Dessa forma, apoiados em Shulman (1987; 2014) podemos afirmar que o ensino é uma profissão que exige formação acadêmica.

Nesse sentido, ao analisar o cenário da formação inicial em educação física, constatamos que a situação requer análises profundas, pois, segundo Parlebas (2017, 2020) é extremamente necessário um objeto de estudos para a Educação Física. O criador da Praxiologia Motriz é contrário à ideia da vassalização da área por meio da justaposição de várias disciplinas na construção do saber científico da Educação Física. No que tange à área científica e, conseqüentemente à formação de professores, Parlebas (2020) alerta que a educação física está dividida em grandes riscos: 1) fragmentação do conhecimento em múltiplas técnicas; 2) a vassalização, ou seja, a submissão às outras disciplinas.

Parlebas (1987) ao defender uma Educação Física moderna, critica a heterogeneidade da formação em Educação Física. Para o autor, a justaposição de vários conhecimentos (anatomia, fisiologia, sociologia e psicologia) fragmenta a área. A soma de várias partes do conhecimento não será capaz de formar uma paisagem única e harmoniosa.

**A segunda fonte** implica nas estruturas e materiais educacionais os quais estão relacionados com a organização de materiais pedagógicos que subsidiam o processo de ensinar e de aprender. Ainda dentro desse escopo, inclui-se o ato de planejar e avaliar, bem como o entendimento de currículo e construções de sequências didáticas. É de suma importância que o professor “conheça o território de ensino, então deve estar familiarizado com o cenário destes materiais, instituições, organizações e mecanismos, o que inclui tanto as ferramentas do ofício como as condições contextuais que vão facilitar ou inibir os esforços para ensinar”. (SHULMAN, 2014, p. 209)

**A terceira fonte** está amalgamada à formação acadêmica em educação, ou seja, a compreensão embasada no corpo da literatura científica da área educacional, aprofundando os conhecimentos frente aos processos de escolarização, ensino e aprendizado. Ressalta-se também que as pesquisas empíricas devem respaldar o desenvolvimento humano por meio da educação, bem como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação.

**A quarta fonte** é a sabedoria da prática, a qual está relacionada ao conhecimento codificado advindo das práticas dos professores e das professoras. Shulman (1987; 2014) salienta que uma das tarefas mais importantes da área acadêmica da educação é codificar os conhecimentos da prática docente. Entendemos que a proposta de codificação da sabedoria da prática emerge de relatos altamente contextualizados, principalmente no que concerne à especificidade do conteúdo e os aportes pedagógicos empregados. Em linhas gerais, a sabedoria da prática tem suas vertentes sustentadas pela proposta escolanovista de educação, tendo como principal referência os estudos de John Dewey. Nessa esteira, outros autores também atribuem significativa importância aos conhecimentos construídos na prática cotidiano dos professores e das professoras como já visto no início desse tópico.

Frente ao escopo desta tese, a “sabedoria da prática” ganha relevo, uma vez que, comungando com Zanotto (2019), essa dimensão representa uma importante fase no tocante à interação pedagógica para/com os estudantes e pode suscitar um potencial troca de experiências entre os pares.

Na tentativa de sintetizar a construção da base, bem como propiciar novas inquietações e estudos sobre a base de conhecimento, Shulman (2014, p. 213) aponta que

Uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva. Embora ensinar seja uma das profissões mais velhas do mundo, a pesquisa educacional, especialmente o estudo sistemático do ensino, é um empreendimento relativamente novo. Podemos oferecer bons argumentos para justificar as categorias e esquemas abrangentes da base de conhecimento para o ensino. Ficaré, porém, muito claro que boa parte – senão a maior parte – da base de conhecimento proposta ainda aguarda para ser descoberta, inventada e refinada. À medida que aprendemos mais sobre o ensino, vamos começar a reconhecer novas categorias de desempenho e compreensão que são características dos bons professores e teremos de reconsiderar e redefinir outros campos.

Concordamos com Zanotto (2019) que ao construir uma reflexão sobre a base de conhecimento indica que sua constituição abarca aportes teóricos e práticos no tocante a ação docente. Nesse sentido, a base de conhecimento permite considerar desde a formação acadêmica do professor até o contexto escolar de atuação deste docente. A abrangência é de tal magnitude que ela (a base) alicerça os conhecimentos pertencentes aos estudantes, bem como seu processo de ensino e de aprendizagem, planejamentos e avaliações, além de tangenciar discussões acerca das políticas de formação, questões estruturais das unidades escolares. Em linhas gerais, a base universaliza o rol de conhecimentos para a atividade de ensino.

Mizukami (2004) fazendo alusão à base de conhecimento ratifica que é mais limitada na formação inicial, porém, no que se refere à formação continuada ela se torna mais flexível, aprofundada e diversifica, pois, se atrela às experiências profissionais refletidas e objetivadas. Em

suma, a base de conhecimento incorpora compreensões, habilidades e conhecimentos que propicia um processo de ensinar e aprender em diversos níveis e área de conhecimentos. Portanto, é factível que os profissionais de ensino necessitem de um corpo de conhecimento, o qual deve ser sistematizado e partilhado com outrem, guiando suas decisões e suas formas de tratamento, ou seja, abrangendo o conhecimento pedagógico e o conhecimento da matéria.

Assim sendo, após as explanações acerca da base de conhecimento dá espaço para aprofundarmos nos conceitos relativos ao conhecimento do conteúdo, que é um dos aportes da base de conhecimento.

O conhecimento do conteúdo é bastante investigado pelos pesquisadores e pesquisadoras da área, haja vista que os/as mesmos/as intentam a significativa contribuição do conhecimento do conteúdo acadêmico para a profissão do professor.

Assim sendo, para Shulman (1987) o conhecimento do conteúdo é imprescindível para a intervenção docente, por isso a sua necessidade de ampliação e domínio. A rigor, o conhecimento do conteúdo está alicerçado com a formação inicial do professor, o que, de certa maneira, se torna fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, já que é no âmbito da formação inicial que o conhecimento da matéria relativo ao componente curricular específico é discutido, construído e adquirido. Vale ressaltar, conforme já citado anteriormente no tópico anterior, que, em linhas gerais, os cursos de formação inicial em educação física ainda privilegiam o modelo da racionalidade técnica.

Mizukami (2004), por seu turno, esmiúça o conhecimento do conteúdo em duas partes distintas, porém complementares. Para a autora, uma das partes está relacionada com os conteúdos substantivo para ensinar, ou seja, o professor precisa aprender sobre o conteúdo que ele irá precisar ensinar, para que, a posteriori, recrutar esses conhecimentos para poder ensinar aos alunos, o que a autora denominou de conhecimento sintático. Por fim, “é importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área do conhecimento.” (MIZUKAMI, 2004, p. 38)

Embora uma compreensão pessoal da matéria seja necessária, não é condição suficiente para que se seja capaz de ensinar. Os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para os outros. [...] Eles devem ter dois tipos de conhecimento da matéria: conhecimento da área tanto em seus aspectos genéricos quanto em suas especificidades e conhecimento de como ajudar seus estudantes a entender a matéria”. (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 109)

No caso específico da Educação Física, as inquietações ainda são pertinentes. Sustentados pela racionalidade técnica, os cursos de formação inicial ainda privilegiam de um conhecimento

técnico relativo ao aprendizado das práticas corporais, especialmente as modalidades esportivas coletivas. Essa instrumentalização ainda orientada, por muitas vezes, pelo dualismo cartesiano que ratifica a superação ente corpo e mente, potencializado pela justaposição de inúmeros conhecimentos advindos de outras esferas, permite considerar que o cenário da formação inicial da educação física, tendo como panorama o conceito de conhecimento de conteúdo é claudicante.

Tojal (2006) fortalece o discurso, amparado na ciência da motricidade humana, de que a Educação Física, como ainda é chamada no Brasil, não possui um objeto de estudo científico, o que gera uma falta de identidade para a área. Dessa forma, o conjunto de disciplinas que compõe o currículo dos cursos de Educação Física se preocupam com o estudo do corpo (biológico) e com o desporto (desenvolvimento da técnica). Nesses moldes, os cursos de graduação não atendem às necessidades básicas de preparação do profissional para o mercado de trabalho, tanto que o graduado em Educação Física até hoje acredita ser possível “educar o físico”, pois os mesmos se identificam como “educadores físicos”.

Na busca de uma superação desse cenário, Nascimento et al. (2009), sustentados pelos estudos de Shulman (1987) advogam que as vivências práticas devem ser fazer presentes nas disciplinas que tematizam as modalidades esportivas, porém é necessário superar a ideia de que o desenvolvimento das habilidades específicas vise seu uso exclusivo em situação de jogo. Nesse sentido, o foco deve se orientar para a docência, portanto as vivências devem ser ampliadas favorecendo experimentações de ensino. Os autores concluem que as vivências práticas são necessárias no tocante ao conhecimento da matéria e no conhecimento pedagógico do conteúdo para subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem das modalidades esportivas.

Reconhecendo a relevância do conhecimento do conteúdo e consequentemente para o conhecimento pedagógico do conteúdo, Pereira et al. (2010, p. 115) ressaltam que sem eles os professores de educação física podem perpassarem por

uma inadequada adaptação aos fatores contextuais do processo de ensino. De fato, em traços gerais, a investigação aponta para a interferência do conhecimento da matéria de ensino na seleção, ordenação, sequencialização e grau de desenvolvimento dos conteúdos [...] e quantidade de questões colocadas aos participantes.

O conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo também ganha relevância no escopo dessa tese. Segundo Shulman (2014, p. 207)

o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e

aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo.

Marcon, Nascimento e Graça (2012) e Zanotto (2019) inferem que originalmente a definição do construto do conhecimento pedagógico do conteúdo partiu dos estudos de Shulman (1986;1987). Porém, conforme os autores citados, vários outros estudiosos se debruçaram para buscar um entendimento do termo e correlaciona-lo com as estruturantes da base de conhecimento.

Nessa esteira, Zanotto (2019) elucidando os estudos de Grossman (1990) afirma que uma das mais significativas contribuições da autora foi sintetizar a base de conhecimento em quatro áreas estruturantes, a saber: conhecimento dos alunos, conhecimento do conteúdo, conhecimento do contexto e conhecimento pedagógico geral. Ainda amparados por Zanotto (2019), o fato de Grossman (1990) ter sistematizado as estruturantes da base de conhecimento propiciou uma interrelação entre as estruturantes desvelando nuances sobre as estratégias de ensino, conhecimentos dos alunos, curriculares e do próprio conteúdo. Por fim, o conhecimento pedagógico do conteúdo se dá por meio da integração das estruturantes da base. Ratificando os dizeres acima, Zanotto (2019, p. 43) essa integração supracitada resulta em uma “mudança conceitual, a ponto de que o conhecimento resultante seja outro conhecimento, que é diferente dos tipos de conhecimento a partir dos quais foi construído. O conhecimento resultante é justamente o conhecimento pedagógico do conteúdo.”

Mizukami (2004, p. 40) enfatiza que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um novo tipo de conhecimento e reforça dizendo que é um conhecimento de fundamental importância para o processo de ensinar e de aprender. Essa importância fundamental defendida pela autora se dá pelo fato de o conhecimento pedagógico do conteúdo ser construído a partir das experiências docentes amalgamados e enriquecidos pelas estruturantes da base de conhecimento. Em suas palavras, “é o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional”.

Marcelo Garcia (1992) ao fazer uma incursão relativa às contribuições da investigação sobre o pensamento do professor, relacionando à eficácia do ensino com estudos sobre o conhecimento especializado do professor ressalta a importância da obra e das investigações encabeçadas por Shulman (1987) no que se refere a análise dos processos de ensino, especialmente sobre o estudo do conteúdo de ensino. Em concernente aos autores supracitados, Marcelo Garcia (1992) também corrobora ao afirmar que a perspectiva do conhecimento pedagógico do conteúdo é de suma importância, pois, é um conhecimento que não se adquire de maneira mecânica ou

linear, mas sim, é fruto de uma representação pessoal do professor quando este se coloca à disposição de transformar em ensino o conteúdo aprendido ao longo de sua jornada formativa.

Nascimento et al. (2009) também atribui valor inestimável às possibilidades suscitadas por meio do conhecimento pedagógico do conteúdo. Os autores compactuam com a premissa de interação entre os outros componentes estruturantes da base e o conhecimento pedagógico do conteúdo, porém, complementam ao considerar que este conhecimento tem capacidade de realizar diagnósticos que permitem aos professores decidir sobre procedimentos que visam a resolução de problemas singulares advindos do processo de ensinar e de aprender, bem como a definição de formas mais eficientes de aprendizagem e de ensino.

Graça (1997, p. 86) sumariza que:

Problemas de demarcação conceptual e filiação do conhecimento pedagógico do conteúdo decorrem também de suas características genealógicas. Definido como uma amálgama de conteúdo e pedagogia, ou como fruto do casamento do conhecimento disciplinar com o conhecimento pedagógico geral, o constructo do conhecimento pedagógico do conteúdo transporta a ambiguidade da sua herança advinda da diluição das fronteiras entre ele e os seus progenitores.

Dessa forma, entendemos que o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser utilizado pelo futuro professor para:

A partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino, visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos. (MARCON et al., p. 332)

Lançando olhares para a educação física escolar, os estudos e pesquisas sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo se fazem bastante pertinente. Justificamos essa afirmação a partir de dois primas. Primeiramente, a relação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo na educação física é intrincada. Concordamos que há um avanço, até mesmo, quiçá, um certo consenso no que tange ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado na escola, atualmente calcado nas manifestações da cultura corporal de movimento. Isto posto, torná-lo ensinável ainda é um grande dilema, pois a área ainda é permeada por concepções retrogradadas e antiquadas que se embasam na hegemonia do discurso cartesiano de corpo e mente, por exemplo. Tornar ensinável é superar a reprodução mecânica do movimento e propiciar compreensões críticas e libertadoras das práticas corporais.

O segundo prisma de análise é a importância de agregar o conhecimento advindo dos alunos e das alunas. Para a educação física escolar, compreender às experiências motrizes trazidas marcadas nos corpos dos/das estudantes é algo inegociável. A partir dessas experiências, somadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo, enxergamos uma possibilidade significativa para potencializar o processo de ensino e de aprendizado das práticas corporais dentro dos muros escolares.

Os estudos de Shulman (1987) somados aos/às autores e autoras que se debruçam nesta perspectiva redimensiona a formação inicial e continuada de professores de educação física. Por meio desta teoria, é possível pleitear formações que agregam valores e conhecimentos teórico-práticos que enriquecerão às práticas pedagógicas dos professores e professoras.

### 3. Capítulo 2

#### 3.1 Praxiologia Motriz: conceitos e princípios básicos da Teoria da Ação Motriz.

A Praxiologia Motriz foi pensada em meados da década de 1960 e 1970 pelo professor francês Pierre Parlebas. Gleyze (1992 *apud* RIBAS 2002) ressalta a formação acadêmica plural de Parlebas, elencando que o autor da PM havia cursado Educação Física, Linguística, Sociologia e Psicologia. Parlebas nasceu em Paris em 19 de fevereiro de 1934. No final da década de 1950 foi aluno da Escola Normal Superior de Educação Física, retornando anos depois como docente do curso. Coordenou por mais de 20 anos o Instituto Nacional de Esporte e Educação Física da França. Foi professor da Universidade de Paris V e decano da faculdade de Ciências Humanas e Sociologia da Universidade de Sorbonne. (RIBAS, 2002)

Sem sombras de dúvidas, a mais importante, célebre e densa obra de Parlebas é a intitulada: “*Juegos, Deporte y Sociedades: léxico de praxiologia motriz*”<sup>12</sup>. O professor francês ainda tem inúmeros artigos produzidos e tantos outros livros, porém o livro supracitado, o qual é editado em formato de léxico, é a obra basilar da Praxiologia Motriz. Resumidamente, o livro está dividido em sete (7) seções:

- Seção dos Conceitos Básicos
- Seção Pedagógica
- Seção Sociomotriz
- Seção relacionada à Decisão Motriz
- Seção relacionada à Interação Motriz
- Seção Socioinstitucional
- Seção de Modelização

Ressalta-se também, uma oportuna obra organizada e traduzida por Raúl Martinez de Santos, com a qual teve-se contato recentemente. O livro é de suma importância para compreender a construção da Praxiologia Motriz, pois o mesmo se configura numa coletânea de artigos científicos escritos por Pierre Parlebas, desde a década de 1960 até os dias atuais. O “*La aventura*

---

<sup>12</sup> A obra citada foi construída originalmente em Francês e posteriormente traduzida para o espanhol. Para nós, brasileiros, a obra em espanhol se torna mais acessível, mesmo que posso haver certas confusões de termos conceituais. Para esta tese, foi utilizada uma edição em espanhol publicada no ano de 2020.

*praxiológica: Ciência, acción e educación física*”<sup>13</sup> contribui significativamente para o entendimento dos autores de base usados por Parlebas.

Nesta respectiva obra, tem-se contato com a relação entre a Psicomotricidade de Jean Le Boulch e a Sociomotricidade de Parlebas. Também se compreende alguns pontos divergentes e convergentes com os estudos de Jean Piaget, desde da ideia de uma teoria dos jogos bem como o entendimento dos processos cognitivos de aprendizagem da criança. Por fim, outra grande contribuição é sobre a desmistificação da relação entre a corrente estruturalista e a Praxiologia Motriz.

Segundo Ribas (2002), já na década de 1970, Parlebas cunhou um conceito bastante importante para PM e toda a área da Educação Física: sociomotricidade. O termo lança olhares para uma vertente pouco compreendida naquela época, uma vez que os estudos de Jean Le Boulch, com a disseminada psicomotricidade, cujo protagonismo ganhou impulso na França, desembarcando, posteriormente, em terras brasileiras.

O conceito de sociomotricidade é complementar à psicomotricidade. Esmiuçando essa complementariedade, Parlebas (2017) indica que o grande problema envolvendo a psicomotricidade se encontra no referencial utilizado por Le Boulch, principalmente no que se refere às práticas esportivas, pois o esporte não teria um valor educativo devido ao seu carácter lúdico, permanecendo como uma atividade de distração. Dessa maneira, os esportes coletivos ficaram marginalizados e excluídos.

“A sociomotricidade não deve ser entendida como uma forma exterior, em um molde social predeterminado que se converte na atividade de cada indivíduo. Certamente, é um problema saber como surgem e se conformam com as formas de atuar segundos os países e época” (PARLEBAS, 2017, p. 100).

A sociomotricidade se divide em dois níveis distintos, tendo como referência os esportes coletivos. No primeiro nível, Parlebas (2017) indica a relação de unidade social existente dentro da equipe. No caso, a equipe é um superindivíduo com normas, organizações discrepâncias e suas táticas preferidas. A equipe é compreendida como uma microsociedade sua coesão pode ser aferida por uma radiografia afetiva proporcionada por uma análise sociométrica.

O segundo nível se dá no plano do próprio jogador. “temos visto como o participante se achega aos demais, como antecipa e imagina, como detecta os sinais significantes e extrai a informação útil, furiosamente atento à ação por vir” (PARLEBAS, 2017, P. 101).

---

<sup>13</sup> Obra recentemente publicada cujas temáticas versam sobre um compilado de artigos e produções do professor Pierre Parlebas.

Percebemos que o conceito de sociomotricidade abre precedentes para outros importantes pilares sustentadores da teoria da ação motriz. Ao entender a sociomotricidade em dois níveis, um relacionado com a equipe e outro com o próprio jogador, Parlebas insinua que a relação com os demais companheiros e adversários é de suma importância para compreender a lógica interna dos jogos e esportes coletivos.

Na trilha da incessante busca de compreender os pilares que estruturam a PM, apoiando-se em Lagardera e Lavega (2003) considera-se que esta teoria se fundamenta em outros conhecimentos outrora estudados com profundidade, tais como: a teoria dos jogos, o estruturalismo, linguística, a teoria da ação social e o paradigma sistêmico estrutural. Para tanto, como orientação e recorte desse trabalho, usaremos como referencial os estudos da ação motriz e o paradigma sistêmico estrutural conforme a imagem abaixo.

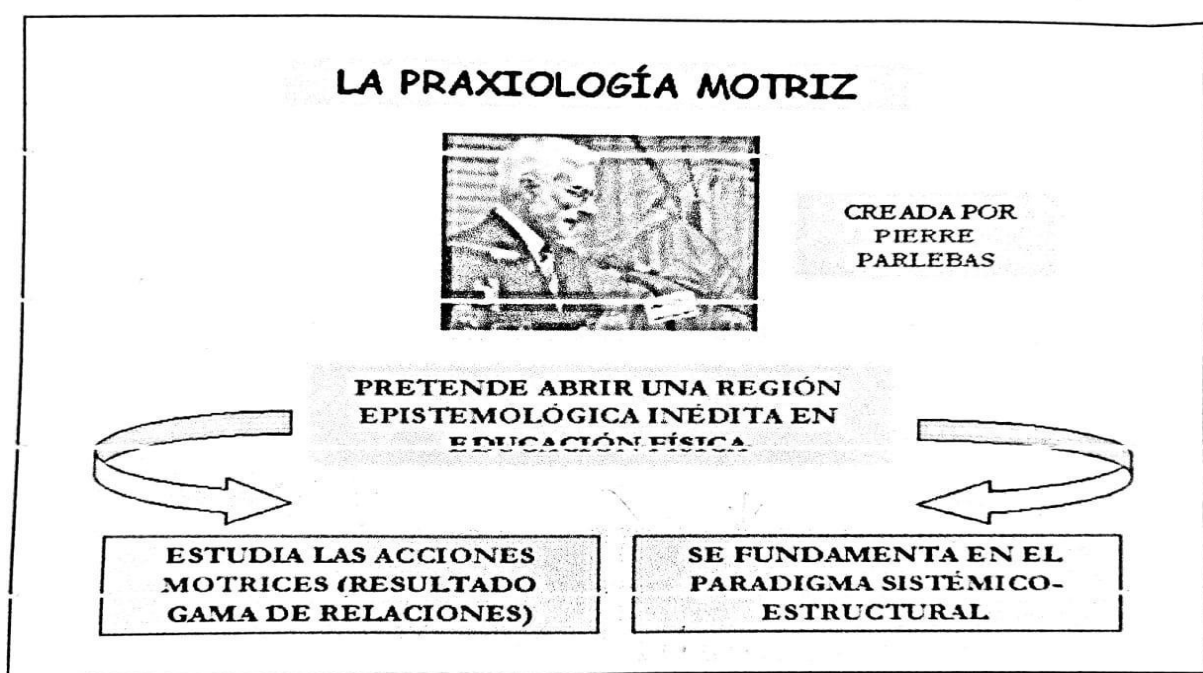


Figura 02: A criação da Praxiologia Motriz por Pierre Parlebas  
Fonte: Lagardera e Lavega, 2003.

É importante, mesmo que de forma breve, introduzir os principais aspectos que sustentam a PM como um paradigma sistêmico estrutural. Serrano Sanches e Navarro Adelantado (1995); Rodríguez Ribas (1997); Lagardera e Lavega (2003); Hernández Moreno e Ribas (2004); Díaz Díaz (2015); Saraví (2019) contribuíram de forma significativa para a compreensão da mudança paradigmática proposta por Parlebas.

Serrano Sanches e Navarro Adelantado (1995) insistem na tese que a PM necessita de um paradigma para se orientar pois há uma dificuldade em se explicar os fenômenos complexos como os jogos de regras.

Segundo Lagardera e Lavega (2003) um paradigma consiste em uma orientação indispensável para todo o trabalho científico. Compreende as construções teóricas, procedimentos metodológicos, interpretações e perspectivas de toda investigação científica. A constituição de um paradigma está relacionada com um conjunto de verdades, leis, axiomas e teorias aceitas pela comunidade científica tendo um marco claro e hegemônico para a produção de conhecimento por meio de investigação científica.

Para Morin (2000, p. 26) “o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração”.

Ainda em assentimento ao professor Edgar Morin (2000), o autor caracteriza o paradigma cartesiano como o grande paradigma do ocidente. Formulado por Descartes e imposto pela comunidade científica europeia do século XVII, o paradigma cartesiano tem como base a separação/disjunção, dissociando o conhecimento de um extremo ao outro, por exemplo: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria, etc. Nessa esteira, Lagardera e Lavega (2003) afirmam que qualquer problema é suscetível de ser analisado e decomposto, para que assim se possa estudar melhor cada uma de suas partes. Porém, nem sempre as somas das partes se concretizam no todo.

Lagardera e Lavega (2003) denominam que o ser humano é um sistema, um sistema inteligente. Grandes quantidade e diversidade de fatores atuam na autorregulação do ser humano, desde sua base genética, perpassando pela nutrição, ambiente familiar, hábitos de vida e todas as outras experiências vividas, sendo impossível pensá-los isoladamente. Nesse sentido, o que torna uma pessoa feliz ou descontente? Para responder a esta questão, Lagardera e Lavega (2003) reforçam que somente um planejamento sistêmico conseguiria abordar toda essa complexidade.

No entanto, no tocante à PM, assentada em seus princípios teóricos epistemológicos, todos os jogos esportivos constituem um sistema praxiológico. (LARGADERA; LAVEGA, 2008; PARLEBAS, 2020). Rodríguez Ribas (1997) em sua densa obra de doutoramento, demonstra as várias interfaces criadas entre os estudiosos da PM com os conceitos de sistema. O autor traz elementos dos estudos da Teoria Geral dos Sistemas, Cibernética, Cibernética de segunda ordem, Signos e semióticas, Teoria da desordem e do caos, entre outras. Dessa forma, o entendimento mais apropriado para a Teoria da Ação Motriz é o enfoque estrutural-sistêmico de segunda ordem desde a perspectiva construcionista. (RODRIGUEZ RIBAS, 1997)

Este enfoque tem como perspectivas cinco (5) pontos importantes para os praxiólogos, segundo Rodriguez Ribas<sup>14</sup> (1997, p. 4 e 5).

1. Incluído em uma estrutura de elementos relacionados, com propriedades resultantes (seleção de elementos extraídos do contexto global).
2. Propriedade emergente, consequência das relações especiais entre os elementos da estrutura (estrutura sistêmica).
3. Consequência de um determinado sistema de ação, isto é, de um sistema, em torno das realizações dotadas de sentido (sistema praxiológico).
4. Consequência de um sistema construído por um agente (ou vários), que contribui para dar sentido ao sistema (sistema de segunda ordem).
5. Componente de uma estrutura dinâmica, cujo sistema inclui, entre as consequências da interpretação que o agente faz para dar sentido ao sistema, a influência recíproca entre a estrutura e a participação do agente (sistema construcionista).

Ribas (1997) elenca uma diversidade de visões de grandes estudiosos da teoria parlebasiana no tocante à compreensão do sistema praxiológico. Em linhas gerais, pode-se afirmar que a estrutura do sistema praxiológico está contida na relação entre as regras, espaço, tempo, jogadores e materiais. No que se refere à concepção sistêmica, as principais contribuições se sustentam no entendimento do ser humano como um “sistema inteligente” (LARGADERA, 1999), no conceito de estratégia motriz (HERNANDEZ MORENO, 1994) e dos conceitos calcados na semiotricidade (papéis sociomotrizes, subpapéis sociomotrizes, gestemas e praxemas) (PARLEBAS, 1981, 1988, 2020).

---

<sup>14</sup> Incluida en una estructura de elementos relacionados, con propiedades resultantes (selección de elementos extraídos del contexto global).

Propiedad emergente, consecuencia de las especiales relaciones entre los elementos de la estructura (estructura sistémica).

Una consecuencia de un particular sistema de acción, o sea, de un sistema, en torno a las realizaciones dotadas de sentido (sistema praxiológico).

Una consecuencia de un sistema construido por un agente (o varios), el cual contribuye a otorgar sentido al sistema (sistema de segundo orden).

Componente de una estructura dinamizada, cuyo sistema incluye, entre las consecuencias de la interpretación que el agente efectúa para dar un sentido al sistema, la recíproca influencia entre la estructura y la participación del agente (sistema construcccionista).

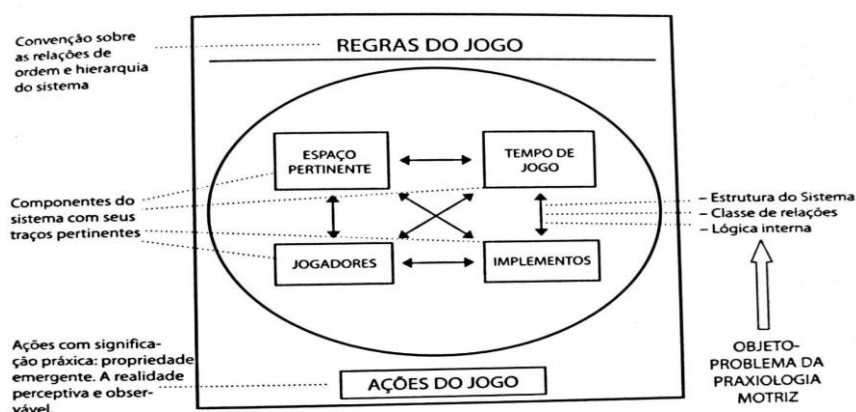


Figura 03: Relações e característica do sistema praxiológico.  
Fonte: Largadera; Lavega (2008)

É imprescindível compreender o sistema praxiológico para elucidar o conceito de ação motriz, uma vez que a ação motriz não pode ser entendida como isoladamente. Assim sendo, retomando o conceito de ação motriz, Parlebas<sup>15</sup> (2020, p. 41) define ação motriz como um “processo de realização das condutas motrizes de um ou vários sujeitos que atuam em uma situação motriz determinada”. O autor alerta para a amplitude e a profundidade contida no conceito de ação motriz, uma vez que há uma necessidade de ser analisada a partir de uma determinada situação motriz. O conceito de ação motriz deve estar intimamente relacionado com a lógica interna das situações motrizes, pois, desse modo consegue-se definir as limitações e possibilidades de interação das manifestações das ações motrizes.

Nessa esteira, Lagardera e Lavega (2003) argumentam que as ações motrizes estão potencialmente imbricadas ao sistema de jogo, estabelecidas pelas regras das situações motrizes, esperando que os protagonistas as deem vidas, que se coloquem à disposição de suas singulares condutas motrizes.

Amparado em Serrano Sanches (1996), Ribas *et al.* (2014) indicam que o conceito de ação motriz está relacionado com a “Teoria da Ação Social”, idealizada na década de 1930, fruto dos estudos do sociólogo estadunidense Talcott Parsons. Nesse ínterim, vale ressaltar que a ação motriz é, de certa maneira, menos complexa que o conceito de ação social, pois, a ação motriz está atrelada às práticas motrizes, delimitado pela lógica interna de cada prática específica, as quais são balizadas por regulamentos ou regras.

“Ainda que sua ordenação de gêneros tenha bases em conceitos psicossociais (cooperação, oposição, interrelação com o entorno físico) e socioculturais (institucionalização,

<sup>15</sup> No original : Proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan em uma situación motriz determinada

regras, organização oficial e competição), a Ação Motriz só se explica pela sua lógica interna” (SERRANO SANCHEZ, 1996, p.86).

Ribas (1997) faz um importante alerta no tocante ao perigo de se reduzir o conceito de ação motriz ao de comportamentos motores. O conceito de ação motriz está alinhavado com estruturas que permitem a construção de sentidos e significados relacionados à motricidade humana. A ação motriz tem seus objetivos calcados numa motricidade intencional. Quando se joga futebol, a intenção é fazer o gol, quando se passeia de bicicleta o intuito é se exercitar, ou seja, os exemplos apresentam uma motricidade intencional para cada situação motriz (LAGARDERA; LAVEGA; 2003).

Elucidando os dizeres acima conceitualizados, as ações motrizes se diferenciam de qualquer outro movimento realizado, uma vez que estão intimamente ligadas às normas das práticas motrizes. Sendo assim, ao realizar um movimento de retirada de areia dos olhos quando se está jogando voleibol de areia, amarrar o cadarço do tênis no desenrolar de uma brincadeira, beber água ou até mesmo atender ao telefone, não se configuram como ações motrizes. Porém, ao se esconder de um adversário ou proteger seu companheiro numa brincadeira de pega-pega, realizar o movimento do voleibol desencadeia uma situação motriz, se trata de um domínio de ação motriz com finalidades e objetivos específicos. (LAGARDERA; LAVEGA, 2003; RIBAS et.al. 2014; FERREIRA; RAMOS, 2017).

Os jogadores de futebol passam a bola, correm, saltam, chutam, fintam e lançam a bola com ambas as mãos no arremesso lateral, entre outras, muitas e variadas ações que emergem do sistema praxiológico conhecido como futebol. Mas não existe nenhum jogador que realize essas ações com a mesma habilidade, precisão, eficácia e oportunidade que outros. Cada ação se impregna da personalidade de seu protagonista, e esta evidência ontológica é a que impede que muitas pessoas aceitem que o jogo é suscetível de ser analisado sem levar em conta os jogadores. As ações representam as notas da sinfonia, enquanto as condutas são as formas singulares de interpretá-las. A música pode ser estudada à margem de quem sejam seus intérpretes em um momento dado; os esportes e os jogos também. (LAGARDERA; LAVEGA, 2008, p. 71 e 72)

Conforme ilustrado no quadro 01 acima descrito, quando os componentes estruturantes do sistema praxiológico convergem e se interagem entre si de forma síncrona, cujas relações e funções estão definidas claramente, o sistema poderá ser colocado em funcionamento. Dessa forma, pode-se observar as sequências constantes de ações motrizes, as quais surgem como produto do sistema, constituindo a unidade de análise e significado elementar da Praxiologia Motriz. (LAGARDERA; LAVEGA, 2008)

Um exemplo bastante utilizado pelos praxiólogos para explicar o funcionamento da estrutura do jogo está relacionado com a teoria musical. Ao apreciar uma música, o/a leigo/leiga não está preocupado/a com as sequências em que as notas se apresentam, ou seja, a ideia é saborear a beleza sonora emitida pelos instrumentos. Porém, para os musicistas estudiosos, a sequência com que as notas aparecem são de extrema importância para a melodia e musicalização (RIBAS, et. al. 2014). Reportando para a educação física, compreender a sequência de ações motrizes produzidas por um sistema praxiológico sistêmico-estrutural permite uma intervenção pedagógica de qualidade no que tange ao ensino dos jogos e esportes no âmbito escolar.

Os sistemas praxiológicos são portadores do que se denomina de “gramática do jogo” (LAGARDERA; LAVEGA, 2003, 2008; SANTOS, 2014; SOUZA, 2018; FAGUNDES, 2019). O sistema praxiológico se sustenta na compreensão da lógica interna dos jogos desportivos. Lagardera e Lavega (2003; 2008) reforçam que a lógica interna se refere às leis internas que regem a dinâmica do jogo pelas quais todos os jogadores deverão se adaptar.

Portanto, o que se pode enxergar ao analisar um jogo desportivo a partir do sistema praxiológico são ações motrizes de cada jogador. (LAGARDERA; LAVEGA, 2003;2008) Para tanto, é fato que cada jogador coloca toda sua existência em suas ações motrizes, suas mazelas, tristezas, limitações, motivações, afetividades e emoções, ou seja, personificando, dando uma característica única para o movimento realizado. A isso, Parlebas (2020) denominou de conduta motriz.

Parlebas (1988) indica que a ação motriz é o conhecimento científico da Educação Física, e que em âmbito escolar, o componente curricular receberia a nomenclatura de “pedagogia das condutas motrizes”. Entende-se, por conduta motriz<sup>16</sup> “organização significativa do comportamento motor. A conduta motriz é o comportamento motor enquanto portador de significado” (PARLEBAS, 2020, p. 85). Lagardera e Lavega (2003, p. 50) distinguem os conceitos de ação motriz e conduta motriz afirmando que “a ação motriz é constante, a conduta motriz é flutuante e particular”.

Parlebas (2008;2020), Lagardera e Lavega (2003;2004;2008), Lagardera (2007) e Lavega (2017), corroboram que a conduta motriz é a resposta singular que cada ser humano transmite no contexto de uma situação motriz. Todas as dimensões contidas em sua personalidade, dimensão cognitiva, afetiva, emocional, relacional e decisional se manifestam no ato de sua motricidade. Dessa maneira, frisa-se, novamente, que é necessário superar a visão dicotômica de homem e mundo imposta pelo paradigma cartesiano, refutando a ideia de que temos um corpo-máquina o

---

<sup>16</sup> No original: Organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuando portador de significado”

qual é subsidiário da mente. Neste ínterim, os autores supracitados indicam uma necessidade de uma revolução copernicana, compreendendo o ser humano como um sistema inteligente e complexo.

Lagardera (2007) defende veementemente uma mudança paradigmática do conhecimento científico que envolve a educação física. O autor se apoia em Maturana e Varela (1990), para ratificar a ideia de que o ser humano é um sistema inteligente e que a construção do conhecimento não está somente em âmbito cognitivo, mas também em âmbito motor, refutando a dissociação entre corpo e mente. Por fim, não é somente o corpo que se educa, ou o movimento, nem mesmo a motricidade, é sim uma pessoa integral, global e interativa.

Portanto, o entendimento de pedagogia conduta motriz converge com o discurso de uma educação física humanista e progressista, divergindo do cenário de reprodução de movimentos calcados na técnica esportiva de alto rendimento. Advogar pedagogia da conduta motriz é defender a ideia de que cada ser humano é unitário, respeitando suas experiências vividas e oportunizando experimentar e experienciar novas possibilidades motrizes dentro do contexto escolar.

Parlebas<sup>17</sup> (2020, p. 85) corrobora afirmando que:

De fato, o comportamento motor não pode ser reduzido a uma sequência de manifestações observáveis, nem a uma consciência pura desvinculada da realidade. Ela responde à totalidade da pessoa que age, à síntese unitária da ação significativa ou, se preferir, do sentido atuado. Esta dupla perspectiva que combina o ponto de vista da observação externa (comportamento observável) e o do significado interno (experiência corporal: percepção, imagem mental, antecipação, emoção...) permite ao conceito de conduta motriz desempenhar um papel crucial na Educação Física."

Dugas<sup>18</sup> (2011, p. 2) ratifica os dizeres acima:

Nessa nova perspectiva, não é mais possível reduzir o "indivíduo atuante" no plano motor a um corpo que se move em um espaço despendendo energia. Deve-se admitir que a motricidade é infinitamente mais complexa de analisar do que pensávamos, que tem um

---

<sup>17</sup> No original: "De hecho, la conducta motriz no se puede reducir ni a una secuencia de manifestaciones observables, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física."

<sup>18</sup> No original: Dans cette nouvelle perspective, il n'est plus possible de réduire l'individu agissant sur le plan moteur à un corps qui se déplace dans un espace en dépensant de l'énergie. Il faut admettre que la motricité est infiniment plus complexe à analyser qu'on ne le pensait, qu'elle possède une signification agie qui n'est pas perceptible directement, mais qui implique aussi bien l'affectivité que la rationalité et qui renvoie également à un contexte culturel.

significado atuado que não é diretamente perceptível, mas que envolve tanto afetividade quanto racionalidade e que também se refere a um contexto cultural.

“A afetividade é a chave das condutas motrizes”, assegura Parlebas (2017, p. 167). O autor defende que todas as tarefas motrizes estão imbuídas de emoções e afetividade e que não há melhor de maneira de intervir pedagogicamente do que propiciar tomadas de decisões, relação de solidariedade, riscos, erros, acertos, êxitos e medos por meio de vivências ludo motrizes. “Desta maneira, o impacto afetivo dos momentos vividos e dominado das situações de colaboração e de cooperação podem tem um notável valor no desenvolvimento da personalidade.” (p. 176)<sup>19</sup>

Lagardera e Lavega (2003) informam que cada jogador lê, decifra e interpreta de forma distinta a gramática do jogo. Essa maneira subjetiva de realizar as ações motrizes está em concernente com a concepção sistêmica e unitária da conduta motriz, ao passo que, dentro do sistema praxiológico, o estudante realiza as ações motrizes condizentes ao sistema, as quais estão no âmbito do abstrato, tornando-a viva e personalizada na conduta motriz.

Dessa forma, no tocante à educação física escolar, cada estudante vai desenhando sua história de vida por meio da conduta motriz, e cabe ao professor observar, mediar e conduzir o estudante na busca de novas experiências motrizes. A noção de conduta motriz potencializa a atuação docente oportunizando um significativo processo de ensino e de aprendizado dos jogos esportivos.

O movimento de observação das condutas motrizes não pode acontecer em desconexão ao sistema praxiológico do qual emergem as ações motrizes e está intimamente relacionado com as lógicas internas e externas. Lagardera e Lavega (2003, p. 193) indicam um passo a passo que facilita a compreensão de como se dá a conexão entre a gramática do jogo e as condutas motriz. “1) cada jogo dispõe de uma gramática singular; 2) os jogadores se ajustam à gramática de todo jogo; 3) cada gramática orienta os protagonistas a praticar de determinados processos; 4) cada pessoa: gramática do jogo somada à personalidade resulta em condutas motrizes singulares.”

Isto posto, segundo Lagardera e Lavega (2005) mesmo que o docente compreenda todas as nuances contidas no interior das práticas motrizes, pode ser que surjam condutas motrizes descompassadas com a prescrição estabelecida (usar a mão para lançar a bola no gol quando se está jogando futebol, um pontapé no jogo de basquetebol, iniciar a corrida antes do sinal de autorização). Após um processo de observação, os autores categorizaram alguns tipos de condutas motrizes, a saber:

---

<sup>19</sup> No original: “De esta manera, el impacto afectivo del riesgos vivido y dominado de las situaciones de colaboración y de cooperación puede tener um notable valor en el desarrollo de la personalidad.

- *Condutas motrizes ajustadas*: são as condutas motrizes que estão de acordo com a lógica interna da situação motriz proposta.

- *Condutas motrizes desajustadas*: são condutas motrizes que estão de acordo com a lógica interna, porém têm potencial para serem otimizadas para a melhor compreensão do jogo.

- *Condutas motrizes perversas*: não correspondem com as regras do jogo, destoando da lógica interna e das condições estabelecidas pelas situações motrizes propostas.

- *Condutas motrizes associadas ao pacto*: são condutas motrizes que emergem de um pacto realizado pelos participantes de um jogo esportivo.

Analizando a partir da premissa do homem sistêmico, o qual se configura como um ator social, Dugas (2011), por seu turno, faz um apontamento bastante pertinente ao conceito de conduta motriz. O referido autor francês anuncia que tanto a lógica interna quanto a lógica externa influenciam consubstancialmente na conduta motriz. Os estudos acima referidos refutam a crítica esvaziada tecidas por diversos estudiosos brasileiros que insistem em estereotipar a Praxiologia Motriz como algo estruturalista, que se preocupa única e exclusivamente com as redes de comunicações estabelecidas nos jogos, pormenorizando as emoções e afetos emergidos no ato de jogar, marginalizando as discussões referentes aos marcadores sociais que envolvem as práticas motrizes e não oportunizando as experiências advinda de outras vivências por parte dos estudantes.

A conduta motriz, entremeada pelas lógicas internas e externas se constituem no ato mais singelo, singular e espontâneo da pessoa humana, evidenciando seus sentimentos, angústias, motivações e exaltações, em uma manifestação de sua corporeidade existencial. Concorde-se, novamente com Lavega e Lagardera (2004), que a conduta motriz denota transcendência.

A lógica interna é de suma importância para a definição da dinâmica de funcionamento de uma prática motriz, estando em consonância com o que está descrito nas regras do jogo, o que, de certa maneira, essencialmente irá conduzir a forma de atuar dos jogadores no contexto de jogo. (FAGUNDES, 2017)

Assim sendo, Parlebas (2020, p. 302) define lógica interna como “sistema de características pertinentes de uma situação motriz e de as consequências que implica para a realização da ação motriz correspondente”.

Segundo Lagardera e Lavega (2003;2008), a lógica interna é a chave do jogo. Dessa forma, conhecer profundamente a lógica interna permite que qualquer profissional de Educação Física programe sua atuação de forma eficaz e coerente, seja qual for seu âmbito de atuação (treinamento de alto rendimento, educação física escolar, recreação e lazer, saúde pública e reabilitação). Utilizar a lógica interna faz com que o profissional supere o empirismo fortemente

enraizado em sua prática cotidiana, convertendo em estudos científicos calcados na ação motriz. (LAGARDERA; LAVEGA, 2003)

No tocante à escola, a lógica interna deve ser a questão central no planejamento didático das práticas corporais, uma que vez ela (lógica interna) permite conhecer os padrões de organização das ações motrizes. Para Parlebas (2020, p. 308) a lógica interna “é um problema essencial da praxiologia motriz que toca plenamente na configuração de sua pertinência”. Nessa esteira, argumenta-se que o estudo da lógica interna dos jogos esportivos é a grande descoberta da PM, sua razão de ser enquanto disciplina científica, sua epistemologia. Portanto, desvelar a lógica interna de cada situação motriz imbuídas no sistema praxiológico, favorece uma organização e um planejamento de ações motrizes que convirjam com interesses, propósitos e objetivos pedagógicos da educação física escolar. (LAGARDERA; LAVEGA, 2003)

Ribas (2010) ratifica que a lógica interna parlebasiana contribui para práticas pedagógicas mais claras, precisas e significativas no que se refere à instrumentalização do ensino dos esportes e da compreensão do jogo, por exemplo: no planejamento de aulas o professor intenta trabalhar com as condutas motrizes de oposição, dessa forma, a partir do conhecimento da lógica interna, as práticas motrizes serão organizadas de tal maneira que o objetivo principal da atividade seja a relação de oposição entre os estudantes. Lutas corporais, como o judô, seriam o melhor exemplo de prática motriz de oposição pura.

Um outro exemplo, o jogo “cabo de guerra”. A lógica interna nos qualifica dizer que é um esporte em que há uma relação de oposição pura, se realizado de forma individual, porém, há também uma relação de cooperação, se for realizado em um grupo de pessoas. Portanto, a lógica interna é de suma importância na construção dos objetivos educacionais, nas escolhas das práticas motrizes e na confecção de condutas motrizes ajustadas à prática proposta.

Várias pesquisas recentemente publicadas têm se preocupado com a análise da lógica interna de algumas modalidades esportivas. Bortoleto (2004;2008;2017) tem se debruçado especialmente sobre as ginásticas, em especial a ginástica artística; Largadera (2004; 2008; 2014) tem estudado a relação da lógica interna nas práticas corporais introjectivas; Collard (2004; 2008) tem-se dedicado nos estudos da lógica interna nos treinamentos esportivos; Saravi (2017; 2019) na perspectiva do Skate; Hernandez Moreno (2000; 2004), Diaz Diaz (2015) Ribas (2005;2008;2010;2014), Ferreira e Ramos (2017, 2020) são os principais autores que tem assentado suas pesquisas na análise da lógica interna dos esportes coletivos.

Parlebas (2020), Lagardera e Lavega (2003) sistematizam uma análise bastante interessante para delimitar o entendimento de lógica interna. Os autores elaboram quatro (4) relações existentes no jogo esportivo que corroboram para a construção da lógica interna: a)

relação com os jogadores; b) relação com os materiais; c) relação com o tempo; d) relação com o espaço.

- a) *Relação com os jogadores*: este aspecto remete à interação motriz, ou seja, como os jogadores se relacionam entre si. As principais relações entre os jogadores são de cooperação e oposição. No caso, há jogos esportivos que não se sobrescrevem nesses requisitos, os quais Parlebas denominou de psicomotrízes. Nos sociomotrízes de cooperação há uma relação de comunicação entre os jogadores, já nos jogos esportivos de oposição é estabelecida a relação de contracomunicação. Comumente, a relação mais presente nos jogos esportivos, é a de cooperação-oposição simultâneas.
- b) *Relação com os materiais*: vários jogos esportivos utilizam de implementos para serem realizados, tais como: bolas, raquetes, tacos, luvas, vassouras (curling). Essa relação com o material é importante para compreender a lógica interna, uma vez que mesmo os esportes que são realizados com bola podem ter diferentes situações na maneira de se relacionar com este material, exemplo: no basquetebol é permitido ao jogador realizar inúmeros quiques, segurar e lançar, porém, não se permite o contato com as mãos. Já no futebol, mesmo utilizando uma bola, o contato das mãos não é permitido, e no voleibol, não se pode reter a posse de bola, segurando-a.
- c) *Relação com o tempo*: existem modalidades esportivas que possuem o tempo como marca importante para a finalização dos jogos, bem como um marcador de vitórias e derrotas. Esportes aparentemente parecidos como o handebol e o basquetebol se diferenciam bastante no quesito tempo. No basquetebol, impreterivelmente o jogador tem vinte e quatro segundos para realizar um arremesso à cesta, já no handebol, o tempo de ataque não é delimitado, muitas vezes ficando à mercê da subjetividade dos árbitros. Outros esportes não têm sua finalização relacionada com o tempo, como o voleibol, o tênis de campo e de mesa, badminton entre outros.
- d) *Relação com o espaço*: Nesse recorte, destaca-se a importância de analisar o espaço em que acontece a prática dos jogos esportivos, pois pode haver delimitações de linhas e áreas que influenciam na organização interna destas respectivas práticas. O Rugby e o Futebol Americano são esportes em que o espaço é primordial para sua realização, uma vez que sua pontuação é confirmada ao atravessar uma linha demarcatória. No handebol, a área é um espaço em que não se pode pisar pelos jogadores de linha, e, por muitos anos, o voleibol demarcava o local conhecido como área de saque.

Em linhas gerais, essas quatro relações existentes sustentam, em partes, o conceito de lógica interna. Em partes, porque, segundo Parlebas (2020, p.307), um outro conceito preponderante para entendermos às relações criadas no contexto de jogo e no sistema praxiológico denomina-se de: lógica externa. Portanto, o conceito de lógica externa se caracteriza por uma lógica que “pode ser reinterpretada pelo lado de fora, o que atribui significados simbólicos novos e insólitos”.

Esmiuçando o conceito de lógica externa, Parlebas (2020) indica que a lógica externa se divide em ao menos três critérios distintos, a saber: a lógica externa que é individual ao sujeito, a lógica externa que está relacionada aos grupos sociais e a lógica externa que causa “provocações” impertinentes à lógica interna do jogo.

No que se refere à lógica externa que está relacionada ao indivíduo, Parlebas (2020) afirma que muitas situações influenciam no ato de jogar de cada jogador e jogadora. Por exemplo: os níveis de inteligência motriz, capacidade de antecipação, empatia e sensibilidade semiotriz são compreendidas de maneiras muito distintas entre os indivíduos. Se questionarmos cada jogador ou jogadora que realizou uma prática motriz, certamente, cada um e cada uma trará uma imagem própria do jogo. Assim sendo, “o indivíduo percebe e atua frente às dificuldades segundo suas capacidades cognitivas, atribuindo significados de acordo com suas motivações e seus sentimentos.” (PARLEBAS, 2020, p. 307)

Dessa maneira, ressaltamos a importância de, enquanto professores e professoras de educação física, compreendermos os mais singelos detalhes contidos nas condutas motrizes de nossos alunos e nossas alunas. O movimento humano intencional está contido de sentimentos, inquietações e percepções que o sujeito tem em sua relação com o mundo. Ao propor uma prática motriz, o docente precisa ter claro quais são seus objetivos e, de certa maneira, propiciar a cada um e cada uma oportunidades únicas de vivenciar cada prática corporal.

A segunda possibilidade de analisar a lógica externa é relacioná-la com os grupos sociais que praticam determinada prática corporal. De acordo com Parlebas (2020, p. 307), “uma mesma prática pode suscitar inúmeras atitudes bastante diversificadas, relacionada com os dados que se embasam na etnomotricidade e com o que sabemos sobre a configuração dos hábitos”. Essa segunda tópico de análise da lógica externa é inerente com a maneira com cada sociedade se interliga as práticas corporais. No caso brasileiro, vivemos uma monocultura esportiva, na qual o futebol ganha relevo nos diversos âmbitos da sociedade (mídia, educação, marketing, entre outros), ou seja, algumas práticas corporais têm mais aceitação dentro de alguns contextos de sociedade do que em outros.

A terceira possibilidade de analisar a lógica externa é por meio das provocações que esta causa na lógica interna dos jogos e dos esportes. Parlebas (2020) afirma que por meio dos universais ludo motrizes, os quais aprofundaremos mais adiante nesse texto, permitem algumas interpretações e organizações importantes, principalmente no tocante aos jogos desportivos tradicionais. Assim sendo, essas nuances contidas nos jogos tradicionais estão ligadas a essa vertente da lógica externa. Dito de outro modo, ao propor um jogo, cada participante pode e deve recrutar seus aportes motrizes, tendo ou não relação com sua equipe. Por mais que todos os universais estejam demarcados pelas regras estabelecidas, muitas vezes os resultados são contraditórios e irracionais. Ou seja, quando o jogador é convidado a cooperar e, por sua decisão, resolve não cooperar e/ou mesmo competir, implicará em um comportamento ilógico perante ao funcionamento da lógica interna do jogo. Dessa forma, “a lógica externa até certo ponto reinterpreta as características da lógica interna e se mescla com ela para gerar finalmente as condutas reais.” (PARLEBAS, 2020, p. 308)

Observando a obra de Gonzalez e Bracht (2012) e a BNCC (2017) podemos inferir os autores aludidos correlacionaram o entendimento de lógica externa ao que se convencionou chamar na educação física escolar de conteúdos conceituais. Porém, ao conceituar à lógica externa, percebemos que há um distanciamento entre os conceitos e as propostas, mas que há possibilidades de temas comuns.

Mirando a Educação Física escolar brasileira sustentado pelas teorias pedagógicas críticas da área, o contexto de lógica externa proposto por Parlebas (2020) necessita ser discutido, problematizado e ampliado. Uma sugestão de ampliação é correlacionar à lógica externa aos diversos marcadores sociais que são potentes em nossa sociedade brasileira. Os problemas de injustiça social, gênero, raça, classe social e acesso ao lazer são marcadores sociais que necessitam permear às aulas de educação física nas escolas brasileiras. Para tanto, no que tange o cenário brasileiro, à lógica externa precisa ganhar sustentáculos que discutam os marcadores sociais acima aludidos, pois é um objetivo da educação física e da educação de um modo geral a busca por libertação e justiça social.

Finalizando a ideia de lógica externa, entendemos que o surgimento dos temas inerentes a esta lógica necessita emergir do sistema praxiológico, ou seja, estar relacionado com a lógica interna das práticas corporais, pois dessa forma, haverá uma contextualização forte e potente, fazendo sentido e significado para os estudantes, uma vez que surgirá de momentos de vivências realizados por eles e elas.

Ainda na busca por delimitar à lógica interna, Parlebas, ao longo de toda sua vasta produção, apresenta um modelo de Sistema de Classificação dos jogos desportivos (CAI). A

construção do CAI vem subsidiar e propiciar mais elementos para colaborar com e na análise da lógica interna. Esta classificação está calcada na relação de interação motriz dos participantes, com os companheiros (C), com os adversários (A) e com a incerteza do meio (entorno físico) em que a prática acontece (I).

“Em relação com o entorno físico é entendida pela informação que o participante deduz sobre este meio material que implique em uma organização das condutas motrizes em razão desse meio. São de dois tipos: estáveis e instáveis.” (RIBAS, *et al.* 2014, p. 30). Entende-se como práticas realizadas em meio estável (I) aquelas que o entorno físico não transmite nenhuma informação ao praticante, ou seja, é nula, por exemplo: ginásios, pistas de atletismo, piscinas. Já as práticas motrizes realizadas em entorno físico instáveis, o praticante terá que realizar a leitura do ambiente, pois o meio físico interfere na conduta motriz do jogador, por exemplo: um surfista que pouco conhece o mar em que está surfando poderá não ter sucesso neste tipo de prática. (RIBAS, *et al.* 2014)

No que se refere às interações entre os participantes, Parlebas (2020) indica que há duas formas dos mesmos interagirem entre si: interação de cooperação ou comunicação motriz e interação de oposição ou contracomunicação motriz. As atividades que contem interação motriz entre os participantes são denominadas de sociomotrizes, e nas atividades em que não há interação denomina-se de psicomotrizes.

Ribas *et al.* (2014) indicam que, a partir do critério de interação motriz, é possível construir quatro grandes categorias. 1) sem interação ou psicomotriz; 2) Interação de oposição ou sociomotriz de oposição; 3) Interação de cooperação ou sociomotriz de cooperação; 4) interação de oposição e cooperação simultânea ou sociomotriz de oposição e cooperação.

Ao observar os quatro elementos estruturantes da lógica interna – relação com os jogadores, materiais, tempo e espaço – percebe-se que Parlebas elegeu dois elementos para construir o CAI, são eles: a relação com os jogadores e com o espaço (entorno físico). Largadera e Lavega (2003) advogam que essa eleição não aconteceu de maneira fortuita, pois Parlebas escolheu os componentes que se mostravam mais estáveis. Portanto, as condições temporais muitas vezes não estão contidas em jogos tradicionais e nas práticas motrizes de cooperação, posto que o tempo pode ser regulado e susceptível a outras variáveis, o mesmo acontecendo para o componente “objeto” extracorporais que nem sempre estão presentes nos jogos desportivos.

Dessa maneira, a combinação binária entre os três critérios do CAI (Companheiro, Adversário e Incerteza de ambiente) permite definir oito domínios de ação motriz, duas psicomotrizes e seis sociomotrizes, a saber:

Quadro 3: Sistema de Classificação das práticas motrizes (CAI).

| PSICOMOTRIZES                                                     | SOCIOMOTRIZES                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| €: Psicomotrizes em meio estável: natação, ginástica e atletismo. | A: Sociomotriz de oposição em meio estável: judô, tênis individual, esgrima.                                      |
| I: Psicomotrizes em meio instável: esqui, canoagem e voo livre.   | AI: Sociomotriz de oposição em meio instável: wind-surfing, regatas.                                              |
|                                                                   | C: Sociomotriz de cooperação em meio estável: remo, patinação em duplas                                           |
|                                                                   | CI: Sociomotriz de cooperação em meio instável: alpinismo                                                         |
|                                                                   | CA: Sociomotriz de cooperação e oposição simultâneas em meio estável: esportes coletivos.                         |
|                                                                   | CAI: Sociomotriz de cooperação e oposição simultâneas em meio instável: corrida de orientação, regatas em equipe. |

Fonte: o autor.

Finalizando a apresentação e conceitualizações dos modelos operatórios construídos por Parlebas para sustentar o importante conceito de lógica interna, depara-se com o “Universal dos jogos desportivos”. Os universais dos jogos esportivos foram criados para desvelar ainda mais a lógica interna e evidenciar a compreensão de gramática dos jogos. (RIBAS *et al.* 2014)

Parlebas (2020, p. 461) conceitualiza os universais dos jogos desportivos como “modelos operativos que representam as estruturas básicas do funcionamento de todo jogo desportivo e que contém sua lógica interna”. “Os universais do jogo esportivo, ou seja, suas estruturas profundas, são portadores de uma lógica interna que determina o esboço da função lúdica na qual também se imprime a marca cultural das sociedades que os criaram”. (PARLEBAS, 2017, p. 264)

Os universais dos jogos desportivos são propostos com o intuito de evidenciar os mecanismos de relação de interação mais destacados para o funcionamento dos jogos, tendo como principais focos as comunicações motrizes, a utilização do espaço de jogo e a forma de quantificar os erros e acertos que resultam na finalização dos esportes. Por fim, tendo como perspectiva a ação motriz, pode-se afirmar que os universais estão no coração dos atos dos jogos esportivos (PARLEBAS, 2017).

Faz-se interessante compreender, mesmo que brevemente, algumas particularidades das origens do termo universais. A princípio, Parlebas (2020) anuncia que o termo “universais” adveio de um passado filosófico bastante grandioso pautado na “querela dos universais”. Parlebas também se apoia nos estudos da linguística para construir os universais, uma vez que, referenciando Noam Chomsky, o autor acredita na possibilidade de uma gramática universal, entendendo que o sujeito falante produz enunciado a partir de um sistema de regras já interiorizado. Por fim, assentado nos estudos da antropologia, Parlebas (2020, p. 464) assegura que existe “uma universalização dos comportamentos efetuados e percebidos de forma idêntica por todos os habitantes do planeta.” Assim sendo, Parlebas acredita que as ações motrizes regidas pelas regras do jogo são universais quando se observa o interior das práticas e interações motrizes.



Figura 04: Universais dos Jogos Esportivos.  
Fonte: o autor

- 1) *Rede de Comunicação*: linguagens advindas da rede de comunicação motriz de cooperação e oposição. No tocante à cooperação, a mensagem enviada é chamada de comunicação motriz, a qual tem por característica criar uma linguagem verbal ou corporal entre os companheiros de equipe, como: combinar alguma jogada ou uma mudança de direção que objetive a cooperação entre os companheiros. No que se refere à oposição, temos o que denominou-se chamar de contracomunicação motriz, ou seja, configura-se no momento em que uma equipe tentar ludibriar a equipe adversária, por exemplo: fingir que dará um passe frontal e lança pelas costas, enganando o marcador adversário.

- 2) *Rede de interação de marca*: está relacionada com as experiências de sucesso e fracasso dos jogadores envolvidos nas distintas práticas motrizes (FERREIRA; RAMOS, 2017). É o recurso utilizado para mensurar e estabelecer os vencedores e perdedores, por exemplo: no voleibol, a interação de marca é fazer com a bola toque no solo adversários, no rugby e ultimate frisbee é ultrapassar uma linha demarcatória, já no handebol, futebol e polo aquático consiste em marcar um gol.
- 3) *Sistema de Pontuação*: caracteriza-se pela forma com que as pontuações dos jogos são computadas. O sistema de pontuação implica na estratégia de jogo adotada pelas equipes. Segundo Parlebas (2020) existem quatro formas de delimitação: as baseadas em uma pontuação limítrofe; baseado somente no tempo; na junção de tempo e ponto; e aquelas em que não se obtém uma conclusão obrigatória, como jogos de pega-pega, queimada ameiba, entre outros.
- 4) *Rede de papéis sociomotrizes*: são as funções assumidas pelos praticantes dentro do contexto de jogo, tendo intrínseca relação entre o espaço, objeto e ações motrizes realizadas. Em jogos esportivos em que há uma relação de oposição e cooperação simultânea, geralmente os papéis sociomotrizes, são identificados como: atacante com posse de bola; atacante sem a posse de bola; defensor do atacante com a posse de bola e defensor do atacante sem a posse de bola. Essas funções são modificadas ao longo de todo o tempo de jogo.
- 5) *Rede de subpapéis sociomotrizes*: é uma forma de desmembramento da rede de papéis assumindo um caráter de subação, de complementariedade. Utilizando do mesmo exemplo acima, porém evidenciando o Handebol, um subpapel sociomotriz, pode se caracterizar pelo marcador do atacante de ponta, uma vez que seu papel na defesa é marcar os atacantes que estão vindo pelo meio da quadra, deixando o atacante de ponta em segundo plano, ou seja, seu papel principal é fechar o meio da quadra e auxiliar na marcação dos armadores e seu subpapel sociomotriz, é fechar o possível arremesso do ponta.
- 6) *Gestemas*: São os gestos realizados pelos jogadores cuja finalidade é de transmitir uma mensagem para sua equipe. No voleibol, este recurso é bastante utilizado para combinar as jogadas que serão realizadas no ataque. No voleibol de areia, também se utiliza desse recurso, principalmente para a marcação do bloqueio, colaborando para um processo eficiente na relação entre bloqueio e defensor do fundo da quadra.
- 7) *Praxemas*: têm uma relação imanente com o conceito de semioticidade (Parlebas, 2020). Os praxemas são linguagens e códigos táticos transmitidos dentro da ação motriz, uma leitura corporal. No futebol, é perceptível o posicionamento corporal do jogador quando o

mesmo quer indicar o recebimento da bola em um espaço vazio, o mesmo acontece no voleibol, quando o levantador tenta ludibriar a equipe adversária posicionando seu corpo para um local e efetuando o levantamento para outro.

Dessa maneira, finda-se a apresentação dos principais conceitos contidos na obra de Parlebas no tocante à lógica interna. Obviamente que muitos outros aspectos da Praxiologia Motriz não foram elucidados neste texto, porém, entende-se que o recorte desta pesquisa está calcado no estudo da lógica interna.

### 3.2 Praxiologia Motriz e os reflexos na produção científica brasileira.

Estudos e produções científicas referente à Praxiologia Motriz no cenário brasileiro ainda é recente, porém há uma movimentação significativa que conta com produções de livros, artigos, teses, dissertações e dossiês em revistas nacionais. A rigor, a Praxiologia Motriz encontra resistência em alguns nichos da Educação Física, porém as produções em diversos idiomas têm dado respaldo para o crescimento e divulgação desta teoria.

Desta maneira, propõe-se, neste espaço, contextualizar as diversas produções que vêm sendo difundidas em nosso país. Perpassar-se à por alguns livros, teses, dissertações e artigos científicos, cuja intenção é desnudar as temáticas estudadas pelos professores e pesquisadores da Praxiologia Motriz Brasileira.

No tocante à produção de livros, elencam-se quatro importantes obras:

Quadro 04: Produção de livro sobre Praxiologia Motriz no Brasil.

| Título da obra                                                                       | Autoria                                                              | Ano de Publicação |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Jogos e Esportes: Fundamentos e Reflexões da Praxiologia motriz                      | João Francisco Magno Ribas (organizador)                             | 2008              |
| Praxiologia Motriz e Voleibol: Elementos para o trabalho pedagógico.                 | João Francisco Magno Ribas (organizador)                             | 2014              |
| Educação Física Escolar e a Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais. | Lilian Aparecida Ferreira e Glauco Nunes Souto Ramos (organizadores) | 2017              |
| Praxiologia Motriz na América Latina: aportes para a didática na Educação Física     | João Francisco Magno Ribas (organizador)                             | 2017              |

Fonte: o autor.

A obra *“Jogos e Esportes: Fundamentos e Reflexões da Praxiologia Motriz”*, organizada pelo professor João Francisco Magno Ribas (2008) é bastante significativa para a compreensão da Praxiologia Motriz no idioma brasileiro. A obra conta com capítulos assinados por pesquisadores franceses, espanhóis e brasileiros com grande prestígio internacional. O livro está dividido em dois momentos bastantes distintos, porém complementares. A primeira parte conta com uma explicitação dos aportes teóricos que sustentam a Praxiologia Motriz.

O primeiro capítulo foi escrito por Pierre Parlebas, o qual tem como objetivo desvelar a linguagem científica necessária à Educação Física para uma mudança de paradigma, ou seja, para que o reconhecimento enquanto área de conhecimento realmente se efetive é importante rever alguns jargões e terminologias. Os dois capítulos subsequentes, assinados por Pere Lavega Burgés e Francisco Lagardera Otero, advêm da produção em Espanhol *“Introducion a Praxiologia Motriz”*. Portanto, o que se tem é uma condensação e tradução de alguns capítulos da imponente obra espanhola, trazendo à tona elementos e fundamentos imprescindíveis para a Praxiologia Motriz.

Na segunda parte, Ribas (2008) organizou um repertório com algumas produções advindas de investigações assentadas na Praxiologia Motriz. Em linhas gerais, as temáticas tratadas nestes respectivos capítulos versavam sobre os fundamentos da PM aplicados no treinamento de algumas modalidades esportivas (COLLARD, 2008); na ginástica artística (BORTOLETO, 2008); na educação física escolar, tendo como pano de fundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (RIBAS; DE MARCO, 2008); nas práticas motrizes de aventura (MARIMON, 2008); e nas condutas motrizes introjectivas (LARGADERA; LAVEGA; 2008).

A obra *“Praxiologia Motriz e Voleibol: elementos para o trabalho pedagógico”* cuja organização também se remete ao professor João Francisco Magno Ribas (2014) em parceria com seus orientandos, orientandas e os componentes do Grupo de Estudos Praxiológicos da Universidade Federal de Santa Maria. A referida produção é bastante densa na análise da lógica interna do voleibol, tendo como subsídio a relação entre técnica e tática desenvolvida nos estudos de Greco (1998).

Ribas et.al (2014) esmiúçam de maneira bastante criteriosa os momentos contidos no voleibol, tais como: saque, recepção-saque, levantamento, ataque, bloqueio e defesa. Para sistematizar e classificar, os autores utilizaram os conhecimentos pertinentes à PM, principalmente o Sistema de Classificação (CAI) e os Universais Ludo motrizes. A ação tática foi o caminho escolhido para sustentar o trabalho, portanto, o quesito de comunicação, contracomunicação, leitura de jogo, tomada de decisão e conhecimento prévio nortearam as análises de cada momento do jogo.

Apesar de discutir uma temática única (voleibol), o livro tem uma contribuição significativa para área da Educação Física e principalmente para a PM, pois lançam-se olhares para a lógica interna da respectiva modalidade, superando a visão tecnicista, do ensino pautado somente na reprodução técnica do movimento específico. Dessa forma, objetiva-se o processo de ensino e de aprendizagem no conhecimento dos momentos do jogo, nas relações contidas nas interações motrizes de cada fase do voleibol. Em suma, muda-se a perspectiva de ensinar os jogos esportivos coletivos.

*“Educação Física Escolar e a Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais”* é uma das obras que mais aproxima a PM do ambiente escolar. Organizada pela professora Lilian Aparecida Ferreira e pelo professor Glaucio Nunes Souto Ramos, a produção conta com seis (6) capítulos que tematizam os principais conceitos da PM com a perspectiva escolar.

No capítulo inaugural, Ferreira e Ramos (2017) entrelaçam os conceitos de lógica interna e dos universais ludo motrizes com a cultura corporal de movimento. Para além da classificação e do possível engessamento das práticas motrizes, os autores demonstram a necessidade de rever, reconstruir e repensar alguns dogmas que permeiam a Educação Física escolar. A PM, “abre a porta de um universo infindável de possibilidades criativas, que será envolvido pelo decurso da humanidade ao longo de sua história com as práticas corporais, modificando-as, mantendo algumas delas e criando outras.” (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 8)

No capítulo 2, Franchi e Ribas (2017) discutem a relação entre os jogos tradicionais e a PM, tendo como premissa os elementos constituintes da lógica interna e o Sistema de Classificação (CAI), fazendo uma contraposição à hegemonia dos conteúdos esportivos; Bortoleto (2017) é o responsável pela autoria do terceiro capítulo, no qual emerge uma importante discussão referente a inserção dos saberes circenses na escola. O autor aponta para uma dificuldade no que tange à organização didática desses saberes, por isso utiliza-se da PM como principal contribuição para o planejamento e sistematização desses saberes; Saravi (2017), no quarto capítulo, traz elementos praxiológicos para a compreensão da prática do Skate, principalmente a relação entre lógica interna e lógica externa (utilização dos espaços públicos, liberdade, autonomia, dentre outros.); Seguindo o mesmo raciocínio, no capítulo 5, Sousa (2017) desvela as relações possíveis entre a dança de salão, a PM e a dança educativa de Rudolf Laban; Por fim, no último capítulo, Brasil *et al.* (2017) propõem uma análise praxiológica do jogo de Handebol, iluminando aspectos importantes para o seu ensino na escola. Os autores exploram as estruturas do jogo, proposta na teoria parlebasiana, construindo, dessa maneira, uma radiografia do Handebol que possibilitam a

elucidação de atividades que permitem a compreensão dos aspectos técnicos e táticos da modalidade estudada.

Em síntese, o referido livro aproxima os conceitos praxiológicos da escola, transitando por uma importante diversidade de conteúdos (jogos, circo, esporte de aventura, dança de salão e esportes coletivos), o que, de certa maneira, demonstra que a PM não contribui somente para os jogos e esportes, mas sim, para todas as manifestações da cultura corporal de movimento.

A última obra a ser analisada é: *Praxiologia Motriz na América Latina: aportes para a didática na Educação Física*. Novamente, o organizador é o professor João Francisco Magno Ribas. O livro é dividido em 4 partes, ou seja, perpassa por várias áreas de atuação, desde a escola, formação de professores, práticas introjectivas e o esporte de alto rendimento. Para tanto, os capítulos escolhidos para uma breve análise são aqueles que estão diretamente relacionados com o escopo desta tese. Vale ressaltar que esta obra é bastante complexa e de uma contribuição ímpar para a Praxiologia Motriz no Brasil, pois compreende conceitualizações e olhares bastante aprofundados e potentes acerca das possibilidades de inserção dos conceitos fundantes da teoria da ação motriz.

Esmiuçando brevemente este exemplar, depara-se com o capítulo escrito por Ramos (2017), que relata sobre a aplicabilidade dos elementos da Praxiologia Motriz tendo como referência o caderno do professor de Educação Física do Currículo do estado de São Paulo. O autor aponta para situações importantes, como: uma diferença significativa entre as práticas psicomotrices realizadas no ensino fundamental para com aquelas realizadas no ensino médio; outro aspecto é referente ao baixo índice de práticas motrizes que possuem somente adversário e que se mantêm no mesmo nível nas práticas que possuem somente companheiros e por fim, a inexistência de práticas motrizes que consideram a incerteza do meio físico. Como apontamento final, Ramos (2017) declara que as práticas motrizes necessitam ser compreendidas a partir da ideia da lógica interna, uma vez que esse movimento facilitaria a sistematização dessas práticas, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem.

Um outro capítulo que corrobora com os estudos desta tese é o escrito por Ferreira (2017). Nesse excerto, a autora faz algumas aproximações entre Educação Física escolar, Praxiologia Motriz, Esporte e outras proposições teóricas referente aos modelos de ensino e de aprendizagem dos esportes. Na primeira parte, Ferreira (2017) faz uma trajetória que nos permite compreender os conceitos básicos da Praxiologia Motriz (CAI, Universais, Lógica Interna e Externa), em um segundo momento, é tecida uma aproximação entre o ensino dos esportes, praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora. Por fim, a autora apresenta dados interessante de uma pesquisa de monografia que quantifica as ações táticas em jogos de handebol e futsal na escola, assentados na

Praxiologia Motriz. Como conclusão, segundo suas próprias palavras, é “explícito superar o modelo de desconexão das atividades/exercícios do esporte que se pretende ensinar, como também, de conhecer e compreender as lógicas internas dos diferentes esportes e suas implicações associadas a uma perspectiva de ensino crítico” (FERREIRA, 2017, p. 109).

Lavega (2017) intitula o capítulo de sua autoria como: “*Dominios de acción motriz: una brújula para el profesor de educación física*”. É interessante observar o termo que, traduzido literalmente para o português, seria “bússola”, ou seja, o autor indica que a Praxiologia Motriz, por meio de seus conceitos fundamentais, seria uma bússola que poderia orientar o trabalho docente. Ao longo do texto, as ideias são apresentadas de maneira que nos faz refletir sobre como organizar e planejar os conteúdos da Educação Física por meio dos domínios da ação motriz, que oferece “um referencial de base para eleição e constituição da pedra angular de um programa de Educação Física” (LAVEGA, 2017, p. 247, tradução nossa).

Por fim, Gonzalez (2017) potencializa as possibilidades de utilização da Praxiologia Motriz como referencial para a construção de um planejamento para a Educação Física escolar. O autor faz uma breve contextualização da Praxiologia Motriz e posteriormente da Educação Física escolar brasileira, perpassando pelo movimento renovador da área, culminando no que denominou de campo de conhecimento, neste caso, o se-movimentar. A partir do se-movimentar o autor suscita o conceito de cultura corporal de movimento, alicerçando, em um segundo momento, com o sistema de classificação dos esportes. Gonzalez (2017) deixa claro que utiliza somente o conceito de lógica interna da Praxiologia Motriz para construir o denominado sistema de classificação dos esportes, o qual, a posteriori, daria sustentação para a unidade temática Esporte na BNCC. Finalmente, após uma profunda explicitação do respectivo sistema, Gonzalez (2017) expressa sua gratidão à Pierre Parlebas afirmando que do vasto universo de conceitos criados o mais poderoso é a lógica interna.

Continuando na trilha de apresentar as produções científicas brasileiras acerca da PM, no ano de 2020, a revista Conexões, a qual está vinculada aos cursos de graduação e pós-graduação de educação física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/Unicamp), lançou um dossiê com a temática exclusivamente voltada para a Praxiologia Motriz. Sob a coordenação dos professores Marco Antônio Coelho Bortoletto (FEF/Unicamp), João Francisco Magno Ribas (Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM) e Jorge Saraví (Universidad de La Plata/ Argentina) o dossiê contou com a publicação de 24 artigos que versam sobre diferentes temáticas associadas à PM.

Vale ressaltar que foi realizada uma *live*<sup>20</sup> de lançamento deste respectivo dossiê, a qual contou com a ilustríssima presença e efetiva participação do professor Pierre Parlebas.

Abaixo segue um quadro com o intuito de categorizar as temáticas exploradas pelos artigos do dossiê.

Quadro 5: Artigos publicados em dossiê sobre Praxiologia Motriz

| TEMA: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR                                                                                                                           |                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO                                                                                                                                                  | AUTORIA                                                                                      |
| Praxiologia Motriz e as dimensões de conhecimentos da BNCC: primeiras aproximações                                                                      | Lidiane Soares Bordinhão; Bruno Minuzzi Lanes; Silvester Franchi; William Daniel Bitencourt. |
| Discurso e Práxis na Educação Física Escolar: (des) conhecimento do entorno natural                                                                     | Flávia Franco                                                                                |
| Princípios e Subprincípios para um currículo praxiológico de educação física                                                                            | Raul Martinez-Santos; Astrid Aracama; Maria Pilar Founaud, Aiser Oiarbide                    |
| Conflitos em jogos de futsal e handebol: reflexões praxiológicas                                                                                        | Rodrigo Gonçalves Vieira Marques; Glauco Nunes Souto Ramos; Lilian Aparecida Ferreira.       |
| Praxiologia Motriz: educação física como educação das condutas motrizes                                                                                 | Pablo Aires Araújo; Silvester Franchi; Pere Lavega                                           |
| TEMA: EPISTEMOLOGIA                                                                                                                                     |                                                                                              |
| TÍTULO                                                                                                                                                  | AUTORIA                                                                                      |
| A Praxiologia Motriz e suas contribuições ao debate científico da Educação Física                                                                       | Marco Antônio Coelho Bortoletto; João Francisco Magno Ribas; Jorge Saraví                    |
| Signos, metáforas e educação física: conectando Peirce e Parlebas através da ação motriz                                                                | Raul Martinez-Santos                                                                         |
| O problema da especificidade – exclusividade disciplinar na Educação Física: contribuições da Praxiologia Motriz e apresentação de um caso explicativo. | Roberto Stahringer                                                                           |
| Educação Física e Praxiologia Motriz                                                                                                                    | Pierre Parlebas                                                                              |
| TEMA: RESENHAS E ENTREVISTAS                                                                                                                            |                                                                                              |
| TÍTULO                                                                                                                                                  | AUTORIA                                                                                      |
| Resenha Crítica da obra “Praxiologia Motriz e voleibol”: elementos para o trabalho pedagógico.                                                          | Felipe Menezes Fagundes                                                                      |
| Introdução à Praxiologia Motriz: resenha de livro                                                                                                       | Rafael Luchoro-Parrilla; Cristófol Salas-Santandreu; Verónica Muñoz-Arroyave                 |

<sup>20</sup> Live disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=k9nEYi5xNa4>

|                                                                                                                                          |                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Entrevista a Francisco Largadera, referente intelectual da educação física e da ciência da ação motriz                                   | Unai Saez de Ocariz Granja; Pere Lavega-Burgués                                                               |
| Entrevista a Pere Lavega, herdeiro da excelência intelectual de Pierre Parlebas                                                          | Aaron Rillo-Albert, Cristófol Salas-Santandreu; Enric Orno-Ribes                                              |
| <b>TEMA: ANÁLISES PRAXIOLÓGICAS DE PRÁTICAS MOTRIZES</b>                                                                                 |                                                                                                               |
| <b>TÍTULO</b>                                                                                                                            | <b>AUTORIA</b>                                                                                                |
| Organizando as ações ofensivas: informações provenientes do levantador que orientam a atuação de companheiros e adversários no voleibol  | Raquel Valente de Oliveira; Bruno Minuzzi Lanes; João Francisco Magno Ribas.                                  |
| Jogos e/na iniciação esportiva: princípios e reflexões na ótica da praxiologia motriz                                                    | Deyvid Tenner de Souza Rizzo, Rogério Zaim-de-Melo, Marcelo José Taques                                       |
| Opções de criatividade durante a prática de atividades físicas de expressão e esportes artísticos a partir da Spórtica                   | Juan Pedro Ribas; Mercè Mateu-Serra                                                                           |
| Ginástica para todos: o que a Praxiologia Motriz diz sobre isso?                                                                         | Fernanda Raffi Menegaldo; Marco Antônio Coelho Bortoletto.                                                    |
| Aproximações entre o Handebol e a Praxiologia Motriz: proposta de ensino com base nas problemáticas emergentes da lógica interna do jogo | Eduardo Ivan Friedrich; Felipe Fagundes Menezes;                                                              |
| A lógica interna do Squash e as aprendizagens do jogo                                                                                    | Erick Lisboa de Mesquita, Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz, Silvester Franchi, Leys Eduardo dos Santos Soares. |
| Lógica interna dos “crescendos” nos números de espetáculos do Cirque de Soleil (1986 a 2005)                                             | Mercè Mateu-Serra                                                                                             |
| Lógica Interna do Surf                                                                                                                   | Dihuen Cibeyra, Jorge Ricardo Saraví                                                                          |
| O jogo na obra cem anos de solidão: análise etnomotriz                                                                                   | José Hernandez Moreno; Ulisses Castro Nuñez; Romulo Díaz Díaz.                                                |
| A lógica interna das lutas corporais e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar          | Vagner Augusto de Oliveira Schmidt; Raquel Valente de Oliveira.                                               |
| Reflexões sobre a prática interativa na equoterapia à luz da Praxiologia Motriz                                                          | José Ricardo da Silva Ramos                                                                                   |

Fonte: o autor

Para além da categorização destaca-se, para uma breve análise, os textos que compõem a temática intitulada de Educação Física escolar, já que é a mais próxima do escopo desta tese. Frisa-se que dos 24 artigos publicados na edição especial no formato de dossiê, somente dois artigos são frutos de pesquisa de campo, o restante foram análises de cunho teórico referentes à Praxiologia Motriz e seus desdobramentos.

Portanto, no tocante à relação entre Praxiologia Motriz e a Educação Física escolar, Bordinhão *et al.* (2020) propõe analisar as dimensões do conhecimento contidas na BNCC a partir do conhecimento científico advindo da PM. No decorrer do texto, os autores contextualizam as oitos dimensões do conhecimento e, posteriormente, alguns conceitos praxiológicos que podem se relacionar com as dimensões. À guisa de conclusão, os autores sugerem que o subsídio teórico da PM facilita a ascensão dessas dimensões aos estudantes, pois a partir do conceito de lógica interna os alunos teriam mais contato com as características relevantes das práticas corporais.

Franco (2020), por seu turno, a partir dos embasamentos de uma pesquisa etnográfica, na qual foram observadas as aulas de educação física do sétimo ano do ensino fundamental de duas escolas espanholas (uma pública e outra privada) durante o período de um ano letivo. Ao todo, a pesquisadora descreveu e analisou a lógica interna e externa de 510 situações motrizes. O objetivo da pesquisa foi averiguar a utilização dos espaços em que acontecem as práticas motrizes e se as mesmas estão condizentes com os projetos educativos das respectivas escolas, pois, segundo a autora, os mesmos pretendem conhecer, respeitar e cuidar do entorno natural e sociocultural. No tocante aos achados, Franco (2020) afirma que a educação física está confinada a recintos higiênicos, estáveis e imutáveis, limitando as práticas motrizes a esses espaços. Assim sendo, os discursos ecologistas não são vistos nas práticas que acontecem dentro dos muros escolares, impossibilitando os discentes de vivenciarem práticas motrizes que necessitam de uma leitura do entorno.

Marques, Ramos e Ferreira (2020) investigaram como se dão os conflitos nas aulas de educação física de duas turmas do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior de São Paulo. Para tanto, os investigadores utilizaram como percurso metodológico as narrativas e os diários de campo produzidos pelos 63 alunos participantes da pesquisa, bem como o diário do professor responsável pelas turmas. Ao longo do texto, os autores perpassam pelos conceitos de conflitos nas aulas de educação física escolar e como os conceitos da PM podem ajudar na identificação, problematização e resolução dos conflitos acometidos nas práticas motrizes. Os principais conflitos encontrados foram: xingamentos, discussões desrespeitosas e agressões físicas. Analisando a partir da PM, os conflitos ganham relevo quando observado os papéis sociomotrizes, e subpapéis sociomotrizes, no jogo, nas interações entre companheiros/cooperação e adversários/oposição, nas regras e na rede de interação de marca. Segundo os autores, conhecer as estruturas das práticas motrizes propiciam uma intervenção mais pontual na problematização e ressignificação dos conflitos, favorecendo uma melhora nas relações dentro e fora de sala de aula.

Martinez-Santos *et al.* (2020) desafiam o leitor a pensar na possibilidade da construção de um currículo mediante a seguinte afirmação de Parlebas (2017, p.) “La acción motriz es a punta de la lanza de la educación física”. Nesse sentido, a ação motriz seria o caminho para se pensar a organização didática e as reflexões pedagógicas acerca da Educação Física na escola. A partir da ação motriz, os autores defendem a reorientação do jogo, já que a escola é incompatível com a sua natureza lúdica. Por fim, a partir dessa transformação a educação física promoverá uma formidável intervenção das habilidades motoras dos estudantes, tendo como processo avaliativo a interpretação dos signos situados.

Araújo, Franchi e Lavega (2020) sustentam a tese de que a Educação Física na escola assume a nomenclatura de pedagogia das condutas motrizes. Concorde-se com os autores quando afirmam que a Praxiologia Motriz pode subsidiar uma mudança significativa para a Educação Física escolar, pois a torna inovadora, moderna e com um conhecimento científico específico, calcados no entendimento da lógica interna das práticas motrizes, especialmente os jogos e os esportes. Ao longo de todo o texto, Araújo, Franchi e Lavega (2020) apresentam os principais conceitos da PM, justificando a utilização deles em cada momento do processo de ensino e de aprendizagem dos jogos e dos esportes. Advogar pelo termo “pedagogia das condutas motrizes” implica no entendimento de educação integral do alunado, compreendendo o estudante como ser inteligente em sua integralidade, ou seja, emocional, físico, cognitivo e espiritual.

Fagundes *et al.* (2020) analisaram a produção científica em Praxiologia Motriz vinculadas ao Grupo de Estudos Praxiológicos – GEP/Brasil. No caso, a análise versou sobre as dissertações apresentadas ao programa de pós-graduação em Educação Física da UFSM, entre os anos de 2014 a 2019. No total, foram 10 dissertações apresentadas, as quais têm articulações com os principais conceitos da PM. Os estudos são de caráter teórico, com ênfases em análises praxiológicas de práticas corporais. Os autores ressaltam a necessidade do grupo de um aprofundamento em pesquisas de intervenção pedagógica, alicerçando os conceitos da PM e teorias pedagógicas.

Quadro 06: Dissertações publicadas no repositório da USFM sobre Praxiologia Motriz

| PRODUÇÃO - DISSERTAÇÕES                                                                                                                      |                              |                        |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------|------|
| TITULAÇÃO                                                                                                                                    | AUTORIA                      | ORIENTAÇÃO             | ANO  |
| Aproximações teóricas entre a praxiologia motriz e a proposta transformação didático-pedagógica do esporte: por um diálogo da possibilidade. | Douglas dos Santos Taborda   | João Franciso M. Ribas | 2014 |
| Jogos tradicionais organizados no estado do Rio Grande do Sul: uma aproximação etnomotriz.                                                   | Sabrine Damian Silva         | João Franciso M. Ribas | 2015 |
| Princípios didático-metodológicos para o trabalho pedagógico com jogos tradicionais.                                                         | Silvester Franchi            | João Franciso M. Ribas | 2017 |
| A estruturação do futebol e seus elementos pedagógicos: uma visão a partir da praxiologia motriz.                                            | Cesar Marques Filho          | João Franciso M. Ribas | 2017 |
| Ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol: proposições a partir da praxiologia motriz e o método situacional.                              | Bruno Minuzzi Lanes          | João Franciso M. Ribas | 2018 |
| Educação Física na área das linguagens.                                                                                                      | Dainan Souza                 | João Franciso M. Ribas | 2018 |
| O ensino do futsal: uma proposta à luz da praxiologia motriz e dos jogos condicionados                                                       | Willian Bitencourt           | João Franciso M. Ribas | 2019 |
| O modelo teaching games for understanding e a praxiologia motriz: sistematização do ensino para compreensão da lógica interna do voleibol    | Felipe Menezes Fagundes      | João Franciso M. Ribas | 2019 |
| A sistematização da lógica interna do futsal a partir da praxiologia motriz.                                                                 | Natiele Follman              | João Franciso M. Ribas | 2019 |
| Elementos para uma leitura lúdica não alicerçada na prática motora: uma linguagem corporal dois jogadores de voleibol.                       | Raquel Valente Oliveira      | João Franciso M. Ribas | 2019 |
| Praxiologia Motriz e a lógica interna do Brazilian Jui-jitsu                                                                                 | Vagner Augusto de O. Schmidt | João Franciso M. Ribas | 2020 |

Fonte: o autor

Constata-se por meio de uma análise pontual das temáticas envolvidas nas dissertações acima elencadas, que três grandes grupos de bases teóricas que serviram de referencial para a

construção das referidas pesquisas. O primeiro grupo tem relação entre a PM e as teorias pedagógicas da Educação Física. Aproximações com a teoria crítica emancipatória (TABORDA, 2014), com a teoria crítico superadora (FRANCHI, 2017) e com a pedagogia da corporeidade (SOUZA, 2018).

A maioria das pesquisas possuem temas relacionados com as práticas esportivas coletivas e análises de suas lógicas internas, tendo como possibilidade aproximações com outras bases conceituais, exemplo: PM e o Teacher Game for Understanding (TGfU) (FAGUNDES, 2019); PM e o método situacional de ensino e aprendizagem de jogos coletivos (FOLLMAN, 2019) e PM com o modelo de jogo condicionado (BITENCOURT, 2019).

Pode-se afirmar que a produção do GEP/Brasil sob a orientação do professor João Francisco Magno Ribas é necessária e imprescindível para a pulverização da PM no território brasileiro, tornando-a referência primordial para os trabalhos que se assentam na teoria parlebasiana.

Por fim, mas não menos importante, cita-se uma dissertação de mestrado que utilizou dos conceitos praxiológicos e se propôs a entender como se dão os conflitos entre os alunos de uma escola pública no interior do estado de São Paulo. Marques (2019) se apoiou na pesquisa-ação para compreender as nuances conflitantes que surgiam da lógica interna das práticas motrizes propostas. Para alcançar êxito, além da pesquisa-ação, o autor analisou, o diário de campo e narrativas produzidas pelos alunos e alunas participantes da pesquisa, bem como um questionário final.

Pode-se dizer que o trabalho de Marques (2019) avança significativamente na relação entre PM e educação física escolar, uma vez que o autor comprovou a importância de se entender as lógicas internas das práticas motrizes, já que elas estão carregadas de elementos socioculturais que desembocam no saber-fazer dos alunos e professores. Propor a utilização da PM como subsidio teórico para a prática pedagógica é salutar para nossa área de conhecimento. Até o final dessa escrita, esse respectivo trabalho é precursor na perspectiva de analisar dados advindos de pesquisa de campo atrelado a PM.

À guisa de conclusão, percebe-se que o nicho de estudantes, professores e pesquisadores que se debruçam sobre a PM no Brasil vem crescendo e ganhando força nos últimos anos. Com o advento de reuniões virtuais em virtude do momento pandêmico vivido por toda a comunidade mundial, laços foram estreitados entre os grupos de estudos, não somente em âmbito nacional, mas com possibilidades de trocas com pesquisadores da Espanha e outras localidades.

É factível a necessidade de corroborar os escritos teóricos com dados advindos de pesquisa de campo. Advogar que a Educação Física escolar é a “pedagogia das condutas motrizes”

requer entender e compreender profundamente os conceitos que as sustentam. Será que ao propor uma prática sociomotriz de cooperação os meus alunos e alunas, automaticamente, irão começar a cooperar mutuamente? Ou pode-se ter aqueles ou aquelas que não compreenderam a dinâmica colocada na atividade, e por isso atuam/jogam/vivenciam de uma outra maneira? Portanto, é urgente colocarmos em prática, no chão da quadra, problematizando e construindo com pares, os conceitos praxiológicos, para que se aproxime a teoria da prática, e possa afirmar com potência que a PM é um caminho interessante para repensarmos o processo de ensino e de aprendizagem das práticas motrizes na escola.

## 4. Percurso Metodológico.

### 4.1 A pesquisa qualitativa

Esta pesquisa não tem a intenção de generalizar, ratificar, retificar ou até mesmo testar hipóteses, mas sim de compreender, desvelar, interpretar e ressignificar os conhecimentos necessários para a prática pedagógica dos professores de Educação Física, tendo como articulação os principais referenciais teóricos conjuntamente com as informações recolhidas por meio da pesquisa/inserção no campo. Entende-se, portanto, que a investigação está assentada nos conceitos epistemológicos da pesquisa qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) indicam que um estudo qualitativo permite ao pesquisador uma relação de proximidade entre o pesquisador e os sujeitos, bem como com o ambiente/campo de pesquisa. Essa proximidade faz com que o pesquisador estabeleça uma relação profícua com as pessoas e o ambiente, possibilitando a observação dos acontecimentos e a inserção participativa no campo investigativo.

Segundo Lakatos e Marconi (1994) o tipo de pesquisa calcada nas premissas qualitativas, inclui a averiguação e opiniões relativas a alguns fatos, ações, sentimentos, motivações, anseios, experiências atuais e do passado. O estudo qualitativo permeia todo um sincretismo que perpassa pelas noções de valores, crenças, formas diferentes de conceber as questões ideológicas, até mesmo no tocante ao sentir, ao agir, ao pensar e ao refletir sobre os comportamentos da vida. Refletir sobre a pesquisa qualitativa é compreender todas as nuances e interfaces estabelecidas na relação com outro, respeitando mutuamente cada opinião, a identidade cultural, bem como o respeito a cor, gênero, orientação sexual, capacidade intelectual, entre outros. Dessa forma, concorda-se com Alves-Mazzotti (1999) quando a autora aponta que o método investigativo-qualitativo das Ciências Humanas se legitima pela tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, pois tem por característica considerar a especificidade dos fenômenos sociais. Portanto, pode-se considerar que na pesquisa qualitativa as percepções de mundo e a subjetividade do sujeito são importantes, para não dizer fundamentais, pois os sentidos e significados inerentes aos sujeitos advêm de inúmeros contextos e perspectivas.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre”. A partir dessa citação, pode-se entender que a ida ao campo pelo investigador que pretende orientar seus estudos em bases qualitativas não pode ser compreendida somente como um local de recolha de dados. Pesquisa qualitativa com ser humano

requer um estabelecimento de vínculo entre pesquisador e sujeitos, para as experiências subjetivas aparecem e deem sentido e significado para os resultados obtidos.

Segue-se, portanto, na perspectiva de André (1994) quando a autora ratifica alguns fundamentos da pesquisa em educação, a qual tem por característica atentar-se à visão holística, do fenômeno como um todo, considerando todas as situações existentes entre os vários componentes que compõem uma pesquisa na área da educação. Assim sendo, esta pesquisa balizou por um princípio bastante caro elucidado por André (1994 p. 17) quando se remete à valorização da “maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo”.

Na esteira da pesquisa em educação, André (1994, 2007) se propôs a discutir o rigor e a qualidade das pesquisas relacionadas ao campo da educação. A autora, nos referidos textos citados acima, indica inúmeras situações e processos de mudanças que vêm acontecendo no tocante à pesquisa no âmbito educacional. Um ponto bastante interessante de toda essa mudança paradigmática é o fato de as pesquisas assumirem o foco na valorização dos saberes de experiências contidos nas práticas docente. Corroborando com este cenário, Elliot (2000, p. 142) aponta que as pesquisas na área da educação devem pautar suas justificativas na capacidade “de habilitar os professores a tornarem-se parceiros ativos na geração e disseminação do conhecimento sobre como produzir convenientemente o currículo e a prática pedagógica.” A partir desses dizeres, pode-se considerar que a arcaica relação de verticalidade entre pesquisador e professor da Educação básica precisa se reorganizar no sentido da horizontalidade, pois o conhecimento se faz na troca entre os pares, no respeito e na convivência.

Utilizou-se também, neste estudo, o enfoque da pesquisa intervenção pedagógica, sustentado na ideia de Damiani et.al. (2013), a qual propõe investigações que contemplam as ações de planejamento e a implementação de intervenções pedagógicas que tendem a suscitar mudanças no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos e avaliar os fundamentos desta intervenção. A pesquisa-intervenção<sup>21</sup> pode “contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e para a produção acadêmica” (DAMIANI et.al., 2013, p. 58).

Na trilha de compreender os conceitos relativos à pesquisa-intervenção pedagógica, Oliveira e Oliveira (1985) indicam que este tipo está relacionado com os princípios da pesquisa

---

<sup>21</sup> Concordamos com Leitão (2019) que o termo “intervenção” no tocante à educação é bastante problemático, uma vez que sugere situações associadas a autoritarismos, como a ditadura militar. Não desconsiderando o sentido atribuído à palavra, entendemos que na relação com a educação podemos considerar que a palavra está imbuída de características que visam à contribuição de solução de problemas práticos, a partir do diálogo e proximidade com o ambiente escolar. Portanto, toda a intervenção está relacionada a um projeto, buscando interlocução com os participantes, respeitando os valores éticos e políticos dos mesmos.

qualitativa e que se utiliza da participação do pesquisador enquanto estratégia, pois tem como proposta a inserção da pesquisa no campo investigativo, junto a grupos sociais, compreender as situações vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, analisando os escritos de Thiollent (2011) pode-se considerar que a pesquisa intervenção apresenta pontos de convergência com a pesquisa-ação, uma vez que, no âmbito educacional, toca em aspectos importantes relativos aos processos pedagógicos e à ação docente. Em suma, ambas apresentam aspectos inerentes à pesquisa participante.

Leitão (2019) esclarece que tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa-intervenção se moldam nas características de uma investigação participativa, a qual se coloca em contraponto com as pesquisas tradicionais, principalmente nos quesitos da neutralidade, objetividade e também refuta o distanciamento entre pesquisador-sujeito-objeto, pois o pesquisador situado no campo de investigação tem participação conjunta aos sujeitos na produção e recolha dos dados.

As pesquisas participativas, segundo Haguette (2007), são consideradas a partir do princípio de que a ciência não pode ser somente a apropriação e recolha de dados de um grupo dominante relativo aos grupos pesquisados. Dessa maneira, a autora advoga pelo rompimento da relação de verticalidade entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, da teoria e da prática, objetivando um movimento dialético e holístico entre os respectivos componentes da pesquisa. Ainda para Haguette (1994), as pesquisas participativas estabelecem um processo inerente a três componentes fundamentais: da investigação, da ação e da educação.

Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) no tocante à pesquisa participante e intervencionista também advogam no sentido da superação da pesquisa tradicional, pois assumem a perspectiva horizontal e dialogada. Os sujeitos são corresponsáveis na construção e produção do conhecimento, bem como na resolução de problemas. Dessa forma, o papel do pesquisador se torna bastante interessante pois está em pleno contato com os sujeitos da pesquisa, participando ativamente dos momentos de intervenção, seja na elaboração de propostas e nos diálogos.

#### **4.2 O desenho do estudo: as fases da pesquisa**

O estudo se dividiu em duas fases: A primeira fase consistiu na proposta de um curso de formação continuada com os professores e as professoras da rede municipal de educação de uma cidade do interior de São Paulo. Baseou-se nos princípios da pesquisa de intervenção pedagógica proposto por Damiani et.al. (2012), conforme já conceitualizado no tópico acima. A ideia inicial era atrelar o curso de formação com os momentos de Trabalho Docente Coletivo (TDC) que compõem a jornada do docente. Porém, com o advento do ensino remoto mediante a pandemia, a resolução dos TDC (s) foi alterada com o intuito de se adequar ao contexto pandêmico.

A segunda fase da pesquisa se pautou na utilização de entrevistas semiestruturadas, buscando desenvolver um aprofundamento das questões mais específicas das práticas pedagógicas dos professores em consonância com as temáticas construídas ao longo do curso de formação. A entrevista propicia um momento de análise mais fidedigna e significativa das especificidades incutidas na atuação docente.

Ressalta-se que as entrevistas aconteceram posteriormente ao curso de formação, o qual se findou em meados de outubro de 2021 e as entrevistas realizadas em dezembro/janeiro do respectivo ano. Todos os oito participantes foram convidados a participar das entrevistas, porém um participante alegou problemas pessoais para a não realização da entrevista.

Quadro 7: Desenho da pesquisa.

|                         | Etapa 1                                                                                                                                                                                                                       | Etapa 2                                                                                                                                                              |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | Desenvolvimento do curso de formação                                                                                                                                                                                          | Entrevista de aprofundamento, transcrição e análise do material                                                                                                      |
| Participantes           | Oito professores de educação física da rede municipal.                                                                                                                                                                        | Sete professores de educação física da rede municipal.                                                                                                               |
| Instrumentos            | Construção e elaboração de materiais a partir das reflexões coletivas                                                                                                                                                         | Entrevista e Transcrição dos encontros formativos e das entrevistas                                                                                                  |
| Procedimentos de coleta | Realização da formação continuada totalizando oito encontros semanais, com duração de duas horas, perfazendo um total de 16 horas. Não contabilizando às 12 horas destinadas a feitura e construção das sequências didáticas. | Entrevistas realizadas com sete professores, registradas via gravação na plataforma <i>Google Meet</i> , perfazendo um total de 9 horas e 45 minutos de entrevistas. |

Fonte: o autor

#### 4.3. As entrevistas de aprofundamento

As entrevistas se fizeram necessárias para desvelar e apreender as concepções e opiniões dos participantes do curso de formação no tocante aos processos intrínsecos à prática pedagógica. Entende-se, portanto, que as entrevistas são formas mais lúcidas de compreender os fenômenos presentes nas práticas docentes, bem como atingir pontos que ficaram obscuros ou pouco compreensíveis no curso de formação.

Lakatos e Marconi (2003, p. 195) definem a entrevista como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. As autoras reforçam que a entrevista é um instrumento importante nas pesquisas do campo das Ciências Humanas e Sociais. Por fim, a entrevista é considerada um instrumento por excelência nas investigações sociais.

Ludke e André (1986) corroboram com os dizeres referentes à entrevista, indicando que este instrumento é potente na interação entre pesquisador e pesquisado, pois, diferentemente de outros instrumentos, os quais, em linhas gerais, estabelecem uma relação de hierarquia entre os sujeitos. Nas entrevistas, cria-se uma atmosfera de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde, permitindo que as informações fluam de maneira notável e autêntica. “A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ; 1986, p. 34). Portanto, é por meio das entrevistas que se busca um aprofundamento de alguns pontos trazidos por outras técnicas de pesquisa.

Consoante Neto (2002), a entrevista é o instrumento mais usual no trabalho de campo. Essa técnica não é uma mera conversa despretensiosa e neutra, pois nela contém os fatos relatados pelos atores das pesquisas sociais, enquanto sujeitos que vivenciam uma dada realidade social que está sendo focalizada. O autor indica que nestes termos, a entrevista se mostra bastante genérica e já que é entendida como uma conversa a dois com propósitos bem delimitados. A entrevista se apresenta em dois níveis, num primeiro momento essa técnica se “caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico”. (NETO, 2002, p. 57)

Segundo Triviños (1987) e Lakatos e Marconi (2003), as entrevistas podem se dividir em padronizadas ou estruturadas, semiestruturadas e despadronizadas ou abertas. Nesta pesquisa, utilizou-se o modelo de entrevistas semiestruturadas, pois de acordo com Triviños (1987, p. 146) é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas”. Desta maneira, o participante da entrevista mantém o foco principal indicado pelo pesquisador, seguindo de maneira espontânea sua linha de pensamento e de suas experiências, tendo toda liberdade necessária para enriquecer a investigação.

#### **4.4 Sujeitos e local da pesquisa**

A pesquisa aconteceu com professores e professoras da rede pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo. Conforme o último censo, sua população está estimada em mais de 720 mil habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o salário médio mensal dos trabalhadores formais gira em torno de 2,8 salários mínimos. A população conta com 98,4% de domicílios com rede de esgoto adequada, sendo que 64,5% desta população vivem

em domicílios urbanos com vias públicas adequadas. Ainda segundo o IBGE, no tocante à educação, a taxa de escolarização entre as crianças de 6 a 14 anos é de 96,9 % e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019) é de 6,2 e 4,8 para os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, respectivamente. Ainda no que se refere aos números da educação, soma-se em 2020 um total de 192 escolas de ensino fundamental com um total de 3.824 docentes neste âmbito de ensino.

A fonte de renda da cidade está calcada no agronegócio e indústrias de grande porte. A cidade conta com shoppings centers e diversos restaurantes que são atrativos para o morador local, bem como aos turistas e visitantes. Conta ainda com dois parques abertos ao público, que permitem momentos de lazer gratuitos, bem como um zoológico. Há um campus da Universidade de São Paulo (USP) e inúmeras faculdades privadas.

A escolha da cidade e da rede municipal de educação se deu pelo fato de o pesquisador compor o quadro docente da educação básica da respectiva rede. Entendendo que conhecendo o contexto, as nuances e as particularidades da rede, haveria a possibilidade de realizar uma pesquisa que atendesse aos anseios da comunidade docente, especialmente aqueles e aquelas vinculados à Educação Física.

Conforme já elucidado na introdução desse trabalho, a pesquisa passou por diversas mudanças devido ao contexto pandêmico. Frente à nova realidade do ensino remoto, houve mudanças importantes e criações de novas resoluções e diretrizes para essa modalidade de ensino, inclusive reorganizando os trabalhos docentes coletivos. Até então, anteriormente ao ensino remoto, os/as docentes efetivos da rede municipal cumpriam horas de Trabalho Docente Coletivo (TDC), o qual era realizado quinzenalmente na escola sede (TDC escola). Além deste, o/a docente cumpria o TDC acompanhamento, o TDC formação e o TDC rede, o qual era realizado entre os/as professores/professores do mesmo componente curricular. Com o advento da pandemia e do ensino remoto, o TDC rede foi retirado da jornada dos professores e professoras, não havendo, portanto, o momento de troca de experiência entre os pares do mesmo componente curricular. Essa mudança fez com que a formação executada neste projeto não valesse como TDC para o/a docente da rede que participara desta formação. Vale ressaltar que existe na rede municipal um núcleo de professores e professoras que são responsáveis pela feitura do TDC formação e do extinto TDC rede. Esse núcleo recebe a nomenclatura de Centro Educacional Paulo Freire (CEPF). Geralmente, esse núcleo é formado por um/uma professor/professora de cada componente curricular, porém, devido algumas mudanças, a Educação Física ficou sem representante por um período no ano de 2021.

Com o retorno do formador de área da Educação Física, houve uma aproximação entre pesquisador e o CEPF para que a pesquisa acontecesse. Dessa maneira, foi enviado a todos os/as docentes de Educação Física da rede municipal, cerca de 120 professores e professoras, um *e-mail* com um *link* que direcionava para um questionário no *Google* documentos com o intuito de verificar o interesse e disponibilidade dos/das mesmas/mesmos em participar do curso de formação. Frisa-se, que o mesmo *link* foi encaminhado via grupo oficial de *WhatsApp* da Educação Física, com o objetivo de atingir o maior número possível de docentes.

O *link* ficou aberto por quinze dias para que os/as interessados/interessadas pudessem respondê-lo. Ao final deste período, foi constatado que vinte professores e professoras responderam. Após uma breve análise das respostas, a qual procurou entender a disponibilidade e o interesse de cada um/uma que respondeu o questionário, entrou-se em contato via aparelho celular para fixarmos um dia e horário para o curso. Porém, a metade desse número, ou seja, 10 pessoas declinaram, por diversos motivos, da participação do curso, totalizando o número final de oito participantes.

Não houve critério para inclusão e/ou exclusão dos participantes, ou seja, todos e todas que tinham vínculo com a Educação Física da rede municipal de poderiam participar. A princípio, havia se pensado em restringir a participação para os docentes do ensino fundamental anos finais, pois é neste âmbito que a classificação dos esportes na BNCC está mais patente. Porém, a rede municipal é bastante complexa no sentido de atribuição de aulas, sendo que os professores podem trabalhar desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos (EJA). Uma segunda justificativa para não haver critério de exclusão é que o conhecimento relativo à lógica interna pode ser aplicado em qualquer âmbito de ensino desde que a prática corporal tenha pertinência motriz.

Vale ressaltar que as professoras Yumi e Gabriela já conhecem a teoria da ação motriz. As professoras participam/participaram de grupos de estudos que discutiam tal temática, porém, como será visto na análise de dados, ambas indicam ainda terem bastante dificuldades para entender alguns conceitos praxiológicos. Entendemos que a participação das professoras nos encontros formativos não acarretou em problemas ou situações de tensionamentos. Mantivemos o critério de inclusão, e embasado em Tardif (2002) os saberes docentes são provenientes de várias fontes, dentre eles os saberes que são provenientes da formação profissional, ou seja, aqueles saberes que são construídos por meio de cursos de formações continuadas e pós-graduação.

Frisamos também que os professores José, Hernani e Joana assistiram/participaram de uma *live*<sup>22</sup> formativa que versou sobre a Praxiologia Motriz. Porém, pela densidade da obra, entendemos que a participação em uma Live não se configura como um conhecimento prévio dos conceitos estudados no curso de formação.

Quadro 8: Caracterização dos docentes participantes do curso de formação.

| <b>Participantes do curso de formação</b> |                                                      |                                                                   |                          |                        |                |                                   |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------|----------------|-----------------------------------|
| <b>Nome</b>                               | <b>Graduação</b>                                     | <b>Pós-Graduação</b>                                              | <b>Tempo de docência</b> | <b>Tempo de SME/RP</b> | <b>Jornada</b> | <b>Nível de ensino</b>            |
| Yumi                                      | Licenciatura Plena em Educação Física (2005)         | Mestrado acadêmico em Educação Física (2012)                      | 16 anos                  | 2 anos                 | 24 h/a         | Educação Infantil                 |
| Gabriela                                  | Licenciatura plena em Educação Física (2005)         | Mestrado Profissional em Educação Física (2020)                   | 16 anos                  | 8 anos                 | 39 h/a         | Fundamental 1 e 2                 |
| Helena                                    | Licenciatura em Educação Física (2017)               | -                                                                 | 2 anos                   | 2 anos                 | 18 h/a         | Fundamental 1                     |
| Joana                                     | Licenciatura Plena em Educação Física (2002)         | Especialização em Educação Física escolar (2006)                  | 16 anos                  | 8 anos                 | 30 h/a         | Fundamental 1 e 2                 |
| Juliana                                   | Licenciatura em Educação Física (2010)               | Mestrado acadêmico em Educação Física e esportes (2017)           | 11 anos                  | 2 anos                 | 36 h/a         | Educação infantil                 |
| José                                      | Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (2015) | Mestrado em atividade física e esportes (2018)                    | 2 anos e meio            | 2 anos e meio          | 38 h/a         | Educação Infantil e fundamental 1 |
| Caique                                    | Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (2015) | Mestrado em Educação (2018)                                       | 8 anos                   | 7 anos                 | 39 h/a         | fundamental 1 e 2                 |
| Hernani                                   | Licenciatura plena (1993)                            | Especialização em Educação Física escolar e Gestão escolar (2020) | 3 anos                   | 2 anos                 | 30 h/a         | Fundamental 2                     |

Fonte: o autor

<sup>22</sup> Link de acesso a *live* referida no texto: <https://www.youtube.com/watch?v=8UUV-Q2971s>

#### 4.5 O curso de formação

Como já mencionado neste texto, esta referida pesquisa precisou mudar fortemente os rumos devido ao momento pandêmico vivido por todo o mundo. Por ser uma pesquisa pensada essencialmente no âmbito escolar, e com as escolas fechadas e sem previsão de retorno, a reorientação adotada pelo pesquisador foi a propositura de um curso de formação continuada com a temática da lógica interna sustenta pela Praxiologia Motriz (PM).

O curso de formação foi organizado para acontecer de forma remota devido aos protocolos exigidos para o momento. Para tanto, utilizou-se a plataforma *Google Meet* para a execução dos encontros. Os encontros aconteceram aos sábados pela manhã. Houve uma votação entre os participantes para que se chegasse a um dia que fosse oportuno para todos. Num primeiro momento, o horário estipulado foi entre 9h e 11h, posteriormente, a pedido dos participantes e em comum acordo, os encontros passaram a acontecer das 8h às 10h. O tempo de encontro (duas horas) também fora decidido em acordo com os participantes, visto que um tempo maior acarretaria em uma dispersão devido ao cansaço acumulado da longa jornada semanal de trabalho. Os encontros aconteceram entre os dias 28 de agosto e 16 de outubro de 2021.

Com o consentimento dos participantes, foi criado um grupo de *WhatsApp* para que os recados e informações gerais fossem repassados de maneira mais rápida e chegassem a todos da mesma maneira. Nenhum dos participantes se mostrou contrário à formação do grupo, o qual era aberto para mensagens de qualquer um dos participantes. O *link* criado para o acesso às formações ficou salvo durante todo o período do curso, facilitando o acesso de todos os participantes. O *WhatsApp* não foi utilizado como ferramenta pedagógica do curso em si, mas foi um meio de comunicação bastante pertinente e interessante, promovendo até mesmo uma proximidade entre o grupo.

Outra ferramenta utilizada em comum acordo com todos os participantes, foi uma pasta no *Drive* para que todos tivessem acesso aos artigos indicados para leitura, às gravações dos encontros e também ao modelo elaborado para a construção das sequências didáticas. O pesquisador era responsável por alimentar o drive com os itens acima descritos, porém todos os participantes tinham livre acesso ao Drive e também podiam colocar textos que apareciam nas discussões da formação e outros que fossem do interesse do grupo.

Todas as formações foram gravadas e transcritas. Em alguns momentos havia uma exposição por parte do ministrando do curso, porém sempre houve espaço para reflexões, dúvidas, trocas de experiências e construção de saberes. Os recursos didáticos mais utilizados foram os

slides construídos via *Microsoft PowerPoint*, excertos de filmes, imagens e vídeos de modalidades esportivas e/ou jogos desportivos.

A grande dificuldade percebida pelo pesquisador era conseguir trabalhar a temática proposta de uma maneira que se articulasse com os saberes cotidianos dos professores, uma vez que tratar a lógica interna a partir da PM é um grande desafio, haja vista a profundidade dos conceitos da teoria a ser estuda e do pouco contato dos professores e professoras com a respectiva base epistemológica.

Um grande facilitador para o andamento do curso foi a proximidade criada entre pesquisador e professores participantes. O fato do pesquisador ser professor da mesma rede de ensino, como já mencionado acima, acarretou uma relação bastante próxima, quebrando qualquer tipo de possíveis pré-conceitos existentes entre pesquisador-participantes/participantes-pesquisador.

Quadro 09: Estrutura do curso de formação

Curso de formação em Educação Física: Contribuições Praxiológicas para o processo de ensino e de aprendizagem do esporte escolar

| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO* |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |          |
|------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Data                   | C/h | Conteúdo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Formato  |
| 28/08                  | 2h  | 9h – Apresentação do curso – conteúdo programático<br>9h20 – Esquete do filme Coach Carter.<br>9h30 – <b>Perguntas Geradoras:</b><br>- Para você, o que é esporte?<br>- Na sua graduação, como o esporte foi tematizado?<br>- Como vocês enxergam o esporte na escola?<br>- Houve mudanças em sua prática pedagógica a partir da ideia da lógica interna proposta pela BNCC? E no seu planejamento?<br>10h30 – Fechamento                                                                  | Síncrono |
| 04/09                  | 2h  | <p style="text-align: center;"><b>Parte Inicial</b></p> 9h - Princípios da lógica interna: relação com os jogadores, com o material, com o tempo e com espaço de jogo.<br><p style="text-align: center;"><b>Roda de conversa</b></p> 10h45 Fechamento.<br><p style="text-align: center;"><b>Sugestão de leitura:</b></p> FRANCHI, S.; RIBAS, J.F.M; Jogos tradicionais e Praxiologia motriz: elementos para a organização do trabalho pedagógico e da didática na educação física escolar. | Síncrono |

|       |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |          |
|-------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 11/09 | 2h | <p align="center"><b>Parte Inicial</b></p> <p>9h – Retomada dos conceitos do último encontro e outros princípios da lógica interna – CAI. Análise da lógica interna de algumas modalidades esportivas por meio do CAI e suas relações com a categorização da BNCC.</p> <p align="center"><b>Sugestão de Leitura:</b></p> <p>FERREIRA, L.A; RAMOS, G.N.S; Educação Física escolar e Praxiologia motriz: lógica interna e os universais ludo motores nas relações com a cultura corporal de movimento.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Síncrono |
| 18/09 | 2h | <p align="center"><b>Parte Inicial:</b></p> <p>9h – Retomada dos conceitos do último encontro e outros princípios da lógica interna – CAI. Análise da lógica interna de algumas modalidades esportivas por meio do CAI e suas relações com a categorização da BNCC–Finalização do CAI – BNCC.</p> <p>10h15 – Roda de conversa com trocas de experiências relativas às práticas pedagógicas.</p> <p align="center"><b>Sugestão de Leitura:</b></p> <p>FERREIRA, L.A; RAMOS, G.N.S; Educação Física escolar e Praxiologia motriz: lógica interna e os universais ludo motores nas relações com a cultura corporal de movimento.</p>                                                                                                                                                                                    | Síncrono |
| 25/09 | 2h | <p align="center"><b>Parte Inicial</b></p> <p>8h – Relato de uma experiência: Da queimada ao handebol. Leitura, análise e discussão de um relato de experiência.</p> <p align="center"><b>Sugestão de Leitura:</b></p> <p>BRASIL, I.B.G. <i>et al.</i> Inspirações Praxiológicas para o ensino do Handebol na escola. IN: FERREIRA, L. A; RAMOS, G.N.S. <b>Educação Física escolar e Praxiologia Motriz:</b> compreendendo as práticas corporais. Curitiba: CRV, 2017. p. 127-153</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Síncrono |
| 02/10 | 2h | <p align="center"><b>Parte Inicial</b></p> <p>8h – Universais Ludo motrizes</p> <p>9h – Análise de uma radiografia da queimada</p> <p>9h40 – Proposta de uma construção de uma radiografia dos jogos (2 grupos)</p> <p>10h – Encerramento</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Síncrono |
| 09/10 | 2h | <p align="center"><b>Parte inicial</b></p> <p>8h – Continuação da proposta de construção da radiografia dos jogos</p> <p>8h30 - Apresentação e compartilhamento reflexivo das radiografias para ensino dos jogos e esportes desenvolvidas no pelos docentes participantes do curso.</p> <p>9h – Conversa sobre as Sequências Didáticas.</p> <p>9h30 - Construção e Reflexão sobre possibilidades de desenvolvimento de sequências didáticas sobre a temática dos jogos e esportes, pautada nos conhecimentos construídos no curso</p> <p>10h – Encerramento do encontro.</p> <p align="center"><b>Sugestão de Leitura:</b></p> <p>FAGUNDES, F. M; FOLLMANN, N; WENZEL, V. I. Como identificar a lógica interna das práticas motrizes de interação? Uma proposta de ferramenta de análise a partir da Praxiologia</p> | Síncrono |

|       |    |                                                                                                                                                                                                                                                |            |
|-------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|       |    | Motriz. <b>Kinesis</b> , [S. l.], v. 37, 2019. DOI: 10.5902/2316546436035. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/36035">https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/36035</a> . Acesso em: 18 ago. 2021. |            |
| 16/10 | 2h | <b>Parte Inicial</b><br>8h – Avaliação e Praxiologia Motriz e as competições escolares/ turmas de treinamento.<br>9h45– Roda de conversa para fechamento do curso                                                                              | Síncrono   |
| 26/11 |    | <b>Entrega das Sequências Didáticas</b>                                                                                                                                                                                                        | Assíncrono |

Fonte: o autor

O primeiro encontro aconteceu no final de agosto, em um sábado às 9h, conforme combinado previamente entre os participantes e o pesquisador. Este encontro foi organizado de maneira que o pesquisador e os/as professores e professoras se apresentassem. Portanto, cada participante se apresentou com as informações que julgasse importante para o momento e para o conhecimento dos pares. Ao longo de desenrolar do curso, não houve necessidade ou imposição de manter às câmeras abertas, porém, no dia da apresentação todos e todas, voluntariamente, abriram suas câmeras e se apresentaram. Neste primeiro encontro, o pesquisador apresentou o cronograma do curso, bem como as datas dos encontros, sugestões de leitura e demais aspectos inerentes ao curso. No quesito “datas e horários” foi respeitada a opinião de todos e todas os/as participantes, os quais elegeram o sábado pela manhã como o melhor dia. Posteriormente, foram feitas algumas perguntas geradoras, as quais constam no cronograma acima descrito, cujo objetivo era conhecer um pouco mais de cada participante. Essa atividade diagnóstica foi o pontapé inicial do curso. A ideia inicial era utilizar somente o primeiro encontro para tal atividade, porém, a participação foi bastante ativa, ocasionado o alongamento da discussão para o início do segundo encontro. Ainda no primeiro encontro, como forma de reflexão sobre à prática e um convite a repensar os conceitos preexistentes, trouxe a seguinte imagem para a discussão.



Figura 05: Ilusão de ótica como forma de sensibilização para o novo.  
Fonte: o autor

Ao analisarmos coletivamente a imagem, surgiram várias interpretações, cada participante a via de uma maneira e compreendia dentro do seu próprio ponto de vista. A princípio, o objetivo foi desvendar se víamos mais a velha ou a moça. Após toda a discussão, foi feita a reflexão acerca do que enxergamos em nossa prática pedagógica, se ainda estamos focados no antigo e não olhamos para o novo ou permitindo repensar nossa prática com novas tendências e perspectivas.

Finalizando o primeiro dia de encontro, foi proposta uma análise de um esquete do filme “Coach Carter – Treino para a vida”. O filme em questão retrata a relação entre um treinador “linha dura” e seus alunos/atletas de basquetebol. A trama se desenrola no interior de uma escola pública estadunidense, em um bairro periférico permeado pelo tráfico de drogas e violência, onde os alunos e alunas da escola não tinham perspectiva de entrar em uma universidade. O treinador Carter, por meio do esporte, pretende mudar a história de vida de seus alunos/atletas. A esquete mostrou um treino/aula de basquetebol. Uma aula tradicional, cujo processo de ensino e de aprendizagem se dava por meio repetição mecânica da técnica do jogo, tendo como perspectiva a aptidão física e a seleção de talentos. Excluindo todo o contexto romântico de um filme hollywoodiano, bem como a conjuntura e o conceito de educação física vigente naquele país, a discussão versou sobre como ensinamos o esporte na escola atualmente e se o conceito de lógica interna está presente em nossas aulas. Foi uma discussão bastante profícua e desafiadora, intrigando todos os participantes.

No segundo dia do encontro, houve a retomada do primeiro, com possíveis dúvidas e outras demandas. Posteriormente, o pesquisador realizou uma parte expositiva, com a apresentação da PM e de seu fundador, Pierre Parlebas, bem como algumas produções brasileiras acerca da temática e sua relação com a escola. Os primeiros abarcados se pautam na ideia de lógica interna

para a PM. Para tanto, foi abordado o sistema praxiológico, ou seja, olhar para as práticas motrizes/corporais a partir de um sistema. É importante entender a construção do sistema praxiológico para que se compreenda o que é ação motriz e posteriormente a conduta motriz. Finalizando o segundo encontro, houve uma roda de conversa para avaliarmos este encontro. Conforme esperado, as dúvidas eram muitas, haja vista a densidade das informações e o ineditismo sobre a PM. Mormente, será exposto na análise de dados que nenhum dos professores e professoras que participaram do curso tiveram contato prévio com PM em seus cursos de graduação.

No terceiro encontro, assim como em todos os outros, retomaram-se alguns aspectos do último encontro. Continuando com a proposta do curso, o tema conversado foi referente ao CAI, um conceito importantíssimo para a compreensão da lógica interna. Antes de falarmos sobre o CAI, foi passado um vídeo do esporte Corfebol para que os/as participantes dialogassem sobre como classificá-lo, tendo como referencial não somente a PM, mas também a organização da BNCC que é o documento com maior proximidade com os/as participantes. Após uma longa conversa sobre o Corfebol, foram apresentados os conceitos referentes ao CAI e a análise de alguns esportes e jogos esportivos. A discussão mais intensa aconteceu sobre a “incerteza do ambiente”, qual seria o limite para identificar quando o ambiente interfere na prática motriz.

No quarto encontro, retomaram-se alguns conceitos do último encontro e terminou-se o assunto referente ao CAI, o qual se prolongou por mais de um encontro. No final, houve uma roda de conversa para amarrar os conceitos construídos ao longo desses dois encontros.

No quinto encontro, a proposta foi analisar um relato de ensino. O relato consistia sobre as possibilidades de ensino do handebol na escola, fazendo a relação com a queimada, que ao longo de muito tempo foi vista como um jogo pré-desportivo, para depois ensinar o handebol.

No sexto e sétimo encontros, a temática principal foi o conceito de Universais ludo motrizes. A primeira parte foi mais expositiva, indicando os sete universais pensados por Parlebas. Conjuntamente, fizemos a dinâmica chamada de “radiografia dos jogos”, na qual o jogo analisado foi a queimada. Utilizaram-se os conceitos de lógica interna, CAI e Universais Ludo motrizes. No início do sétimo encontro, terminou a conceitualização dos universais e a radiografia da queimada. Na atividade seguinte, os/as participantes foram divididos em dois grupos de 5. Cada grupo escolheu um jogo ou um esporte para fazerem a radiografia. Foi um momento bastante interessante, com uma participação efetiva de todos e todas. Essa radiografia dos jogos será mais discutida na análise dos dados. No final do sétimo encontro, como uma atividade de finalização do curso, foi pedido aos professores e professoras participantes que construíssem uma sequência didática de aulas de educação física com a utilização dos conceitos praxiológicos, cujo modelo foi

adaptado de Fagundes et.al (2019). A pedido dos professores e professoras, o tema da aula ficou para livre escolha e também pediram para realizar em duplas.

No tocante às sequências didáticas, informamos que cinco dos oito participantes fizeram a entrega das mesmas. O professor José criou suas sequências didáticas para ensino fundamental dos anos finais com a temática do handebol. Para alcançar êxito nas atividades, o professor utilizou de jogos reduzidos para sustentar sua prática.

A professora Juliana também seguiu na mesma linha do professor José. A professora optou por trabalhar com o handebol. O que mais nos chamou a atenção nas atividades proposta pela professora foi a proposição do jogo do Alerta. Na análise dos dados, aprofundaremos essa discussão acerca desse jogo e sua relação com o Handebol.

A professora Yumi preparou um material para a educação infantil com vários jogos tradicionais. Em suma, as atividades da professora consistiam em jogos de cooperação e oposição simultânea, com mudanças nas redes de interação de marca e nos papéis e subpapéis sociomotrizados dos estudantes.

Por fim, a professora Gabriela e o professor Caíque fizeram a sequência didática em duplas. A proposta dos professores versou sobre o voleibol de praia ou areia. Conforme as outras sequências, algumas situações serão discutidas mais a frente neste texto.

Em suma, todas as sequências didáticas aconteceram em ambiente estável, com a relação de cooperação e oposição simultânea sendo as principais interações entre os jogadores. Anunciamos que uma limitação do curso foi não conseguir aprofundar em alguns universais ludomotrizes, o que ajudaria os professores e as professoras na construção das sequências didáticas. Entendemos que os dados das sequências didáticas viabilizam uma aproximação com os universais ludomotrizes, dessa forma, os conceitos trazidos nas sequências didáticas demonstram que os professores e as professoras compreenderam de maneira profícua os conceitos trabalhados no curso. Conforme fala dos mesmos, as quais serão analisadas a seguir, a estrutura da sequência didática foi preponderante para reforçar os conhecimentos construídos no curso de formação.

No oitavo encontro foram tematizados a avaliação e também as competições/festivais esportivos. O tema “avaliação” foi discutido rapidamente, com pouca profundidade, uma vez que os participantes optaram pela discussão referente às competições escolares. Ressalta-se que a cultura esportiva é bastante difundida na rede municipal, a qual realiza anualmente um torneio entre as escolas denominado de “CIREM”. Nos anos de 2020 e 2021, mesmo com a pandemia e escolas fechadas, o torneio aconteceu de maneira remota, com atividades esportivas adaptadas para o contexto pandêmico. A cultura esportiva é tão potente nesta rede de ensino, que os professores e professoras podem atribuir aulas exclusivamente de treinamento esportivo, as quais acontecem

em horários fora da grade curricular, conforme resolução e projeto político pedagógico da escola. Dessa forma, o/a docente efetivo tem direito de trocar até no máximo 6 horas/aula de sua jornada regular por turmas de treinamento. As modalidades variam entre as escolas, ficando a cargo do professor escolher aquela que seja de sua preferência, não havendo documento normativo que indique qual modalidade deve ser ministrada nos treinamentos. O objetivo de trazer à tona a temática relativa às competições escolares e consequentemente sobre as turmas de treinamento é pelo fato de entender que a PM pode e deve contribuir no processo de ensino e de aprendizagem dos esportes para além do ensino regular nas aulas de educação física. Portanto, por ser um assunto muito patente nesta respectiva rede de ensino, se propôs um módulo/encontro que focasse neste assunto tão importante para os docentes.

Por fim, o curso foi encerrado ao final do oitavo encontro, o qual aconteceu em meados de outubro. Podia-se perceber certo desgaste e cansaço por parte dos/das participantes do curso nos últimos encontros, principalmente pelo fato de retorno do ensino presencial.

#### **4.6 Cuidados éticos da pesquisa**

O projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar (Parecer número: 2.310.975, CAAE: 74077417.6.0000.5504). No tocante aos professores, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha todas as informações referentes ao pesquisador, bem como as apresentações dos riscos e benefícios da participação na pesquisa. Aos participantes foi garantido o direito do anonimato e o seu direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo a nenhuma das partes envolvidas. Os professores e as professoras receberam o TCLE no formato digital, na versão de um documento de Word e de um PDF. Para segurança de todos os participantes foram atribuídos nomes fictícios para a preservação da identidade. Alguns desses nomes foram escolhidos pelos próprios participantes.

## 4.7 Análises de dados

O método utilizado para analisar os dados coletados foi a proposta alcinhada por Bardin (2016). A análise de conteúdo permite ao investigador compreender os sentidos e os significados de comunicações e textos, utilizando de sistematizações, categorização e classificações.

Nas palavras da própria Bardin (2016, p. 44)

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variantes inferidas) destas mensagens”.

Segundo Carbinatto (2012, p. 40), a análise de conteúdo enquanto proposta de procedimento metodológico, é predominante em pesquisas que envolvem uma abordagem voltado ao indivíduo, o qual cria seus próprios conhecimentos advindos de suas experiências pessoais, profissionais, sociais e baseada em seus valores éticos e políticos. “Esta proposta recupera o caráter histórico de cada realidade individual, além de assentar-se, também, nos pressupostos de uma concepção do dinamismo internacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.”

A análise de conteúdo se estrutura de diferentes maneiras, dentre elas: 1) análise temática; 2) características associadas ao tema central; 3) análise sequencial; 4) análise das oposições e; 5) análise da enunciação. Neste presente estudo, entendemos que a modalidade de análise temática se encaixe com as presunções dos objetivos desta tese. Frisamos que asserção sobre determinado assunto, podendo ser uma simples palavra, ou uma sentença, um conjunto de palavras ou até mesmo parágrafos. Na análise temática podemos dividir o texto em alguns temas principais, e eventualmente em subtemas caso haja necessidade de aprofundamento ou mesmo aperfeiçoamento da análise.

Bardin (2016) elenca três principais fases, a saber: pré-análise a qual se enquadra na “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125). A segunda fase se caracteriza na exploração do material. Essa fase é a mais robusta e requer bastante trabalho do pesquisador, pois é o momento de operacionalizar o processo de codificação do conteúdo. A terceira e última fase consiste na realização do tratamento dos dados, os quais podem ser apresentados em formas de gráficos, figuras, quadros.

Após o processo de codificação, o escopo da análise de conteúdo permite organizar os dados em forma de categorias. Essas categorias segundo Bardin (2016, p.38) devem “tomar em

consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou não) de itens de sentido. Outro merecido destaque por parte da autora referente às categorias é que são “espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos na mensagem”. (BARDIN, 2016, p. 39)

Portanto, as categorias são organizadas em unidades de registro e unidade de contexto. As unidades de registro são “segmentos de conteúdo para a categorização” (CARBINATTO, 2012, p. 41). Porém, nesse estudo os temas das categorias foram definidos como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto” (BARDIN, 2016, p. 14). As unidades de contexto são os fragmentos do texto que confirmam as unidades de registro.

A recolha dos dados aconteceu mediante a transcrição dos encontros formativos e a transcrição das entrevistas. Ressaltamos que não utilizamos a técnica do diário de campo. Entendemos que as transcrições das entrevistas e dos encontros formativos foram suficientes para esta pesquisa.

## 5. Caracterização da pesquisa

Este tópico foi criado pensando numa maneira de colaborar com os leitores deste trabalho cuja finalidade se assenta numa compreensão contextualizada dos sujeitos que participaram da pesquisa. Nesse sentido, a ideia é entender as opiniões dos/as professores e professoras anteriores ao curso de formação. Algumas dessas concepções podem ser primordiais na interpretação dos dados.

Para tanto, este tópico será dividido em 5 momentos: a praxiologia na formação inicial dos professores e professoras; a concepção de esporte escolar; quais são os objetivos e as finalidades da educação física na escola; o que e como os professores ensinam na escola e por fim, como eles planejam e/ou sistematizam esses conteúdos na escola. Como já alertado, os dados aqui apresentados terão um caráter mais informativo, não havendo a discussão dos mesmos.

### 5.1 A praxiologia motriz na formação inicial de Educação Física

Como já foi dito anteriormente neste texto, nenhum dos professores e das professoras tiveram contato com os conhecimentos da Praxiologia Motriz em sua formação inicial. Desconfiamos que, entre possíveis motivos, a proximidade com a Teoria da Motricidade Humana de Manoel Sérgio e a dificuldade com o idioma, pois a principal obra de Pierre Parlebas foi escrita originalmente em Francês, e tempos depois traduzida para o espanhol. Ressaltamos que essa obra ainda não se traduziu para o português. Para exemplificar o cenário acima, trazemos alguns estudos que analisaram as grades curriculares dos cursos de educação física de alguns países.

Um importante e grandioso estudo foi realizado em formato de projeto internacional cujo objetivo, segundo Silva et.al (2018), era caracterizar os desenhos curriculares dos cursos de Educação Física. Participaram do estudo os seguintes países: Espanha, Argentina, Brasil, Chile, Venezuela, Colômbia, Cuba e México. Uma peculiaridade desse estudo era a análise profunda das disciplinas específicas da Educação Física, buscando compreender a relação com as grandes situações motrizes indicadas pela Praxiologia Motriz (HERNÁNDEZ MORENO; STAHRINGER, 2011).

Hernández Moreno e Stahringer (2011) inferem que nos currículos dos cursos de ensino superior argentinos, os esportes são onipresentes, assumindo, em média, uma variação entre 80% a 42% das disciplinas específicas. Os autores consideram a importância e relevância dos esportes para a sociedade atual, e que o mesmo é uma excelente ferramenta educativa. A crítica construída acerca da grande prevalência do esporte nos desenhos curriculares é referente ao que se ensina e

aprende nestas disciplinas, pois, é necessário superar a repetição mecanicista da técnica. Para tanto, defende-se aprofundar os conhecimentos das estruturas dos esportes por meio da sua lógica interna.

Nessa esteira, Silva et.al. (2018) debruçaram seus estudos sobre as grades curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil. Alerta-se para a discrepância entre as práticas motrizes, principalmente no tocante às categorias “Adaptação Motriz Ambiental” e “Expressão Corporal”.

A categoria Adaptação Motriz Ambiental foi vista somente em sete (7) das 47 grandes curriculares analisadas. Em relação à expressão corporal, a quantidade de créditos não ultrapassa 9% dos conteúdos específicos, demonstrando baixo índice de importância. Os autores advogam para a necessidade de inserção da Praxiologia Motriz nos cursos superiores, pois, dessa maneira, diminuiria a discrepância entre os conteúdos exclusivos da Educação Física. (SILVA et.al. 2018). Segundo Parlebas (1998) não faz sentido colocar as práticas motrizes em diferentes prateleiras, como se houvesse uma hierarquização, uma vez que as práticas motrizes se diferem somente por terem distintas lógicas internas.

Hernández Moreno, Nuñez e Stahringer (2019), ainda sustentados pelos dados deste grande projeto internacional, reforçam os achados em outras pesquisas, visto que as duas situações motrizes supracitadas são as mais escassas dos desenhos curriculares dos 22 países analisados. Destarte, conclui-se que os conhecimentos específicos da área se mostram dispares e com uma acentuada desigualdade no que tange aos créditos das disciplinas. Frisa-se que os autores não concluem se há ou não a prevalência do referencial teórico ancorado na Praxiologia Motriz, porém, ao reforçarem a falta de critério de seleção dos conteúdos, entende-se que há um distanciamento, já que, por meio da lógica interna, a PM contribuiria para uma melhor distribuição e diversificação das práticas motrizes dentro das grades curriculares.

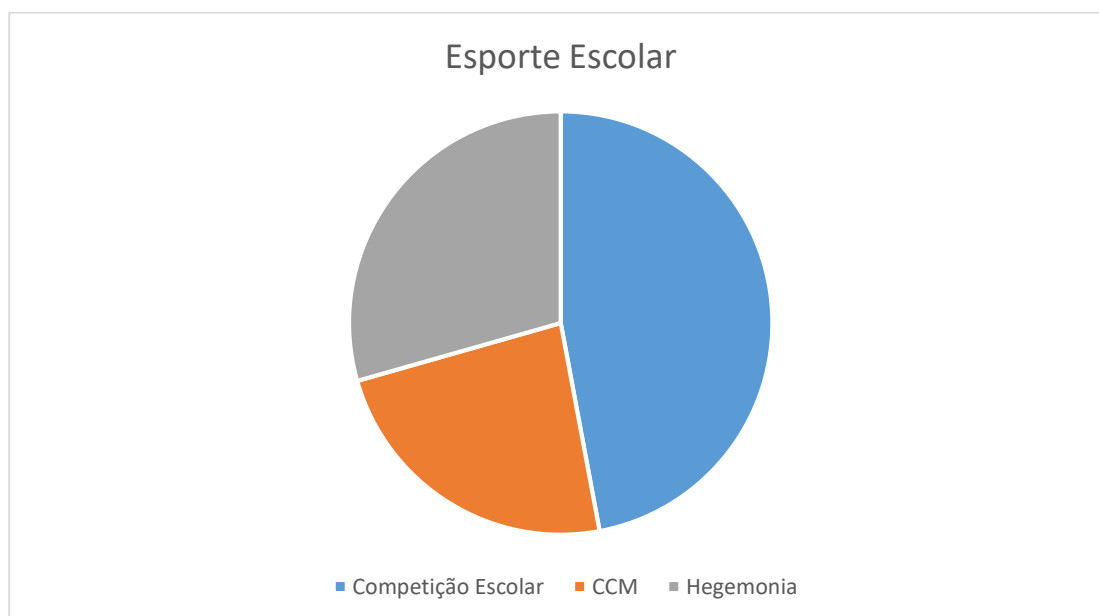
A mais significativa contribuição da PM frente à construção dos desenhos curriculares dos cursos de ensino superior em Educação Física é a mudança paradigmática proposta pela teoria parlablesiana. Pensar na pessoa que se movimenta, e não somente no movimento como algo natural, é imprescindível para a área de conhecimento. O humano que se movimenta carrega consigo toda sua experiência de ser no mundo, e olhar para integridade humana significa compreender a totalidade, como ser indivisível, concreto, real, sistêmico, biológico, social e cultural.

## **5.2 A concepção relativa ao esporte na escola**

Os professores e as professoras expuseram suas opiniões acerca de como eles entendem o esporte na escola. A rede em que esses professores e professoras trabalham tem uma

característica muito peculiar sobre o esporte escolar. A competição entre as escolas da rede faz parte do calendário municipal de evento esportivo. Alguns professores e professoras atribuem aulas nas chamadas “turmas de treinamentos”. Essas turmas de treinamento são realizadas no contraturno escolar, oportunizando a prática esportiva para os/as estudantes da unidade escolar. O oferecimento das modalidades vai de acordo com o interesse do/da responsável pela turma de treinamento. Dessa forma, o gráfico abaixo demonstra a concepção dos professores e professoras sobre o esporte na escola.

Gráfico 01: concepção dos professores e professoras relativa ao esporte escolar



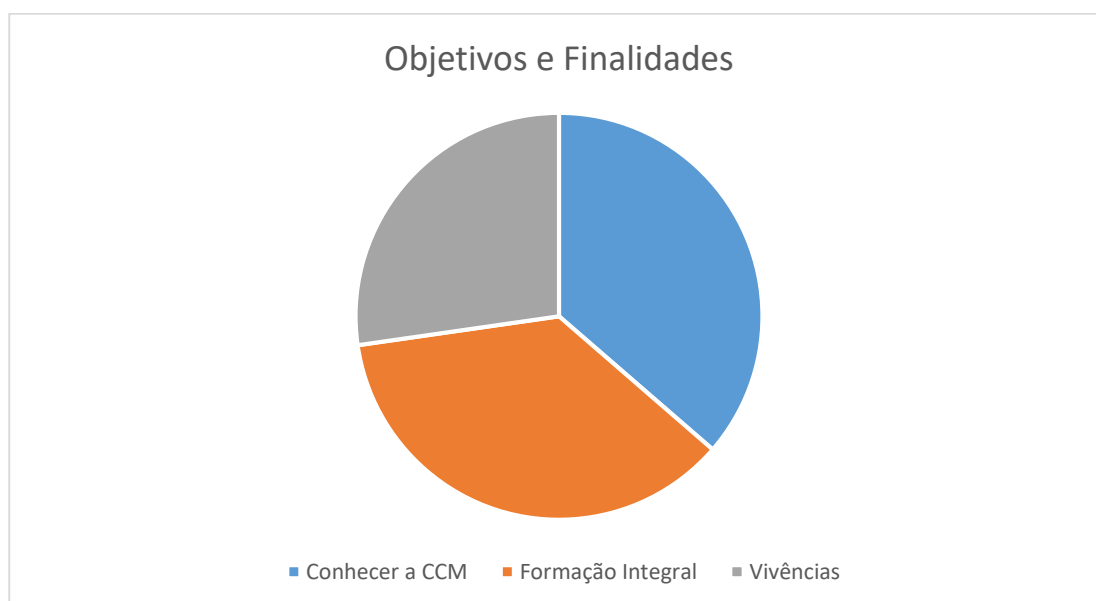
Fonte: o autor

Segundo os dados que se apresentam no gráfico, a competição escolar se mostra bastante presente na concepção dos professores e professoras, o que de certa maneira, acarreta na hegemonia das modalidades esportivas frente às outras manifestações da cultura corporal de movimento. Por fim, quatro professores e professoras indicaram que entendem o esporte enquanto manifestação da cultura corporal de movimento e que deve receber o mesmo tratamento e peso das outras práticas corporais.

### 5.3 Os objetivos e as finalidades da educação física na escola

O próximo gráfico tem por característica analisar quais são os objetivos e as finalidades da educação física na escola.

Gráfico 02: objetivos e finalidades da educação física na escola



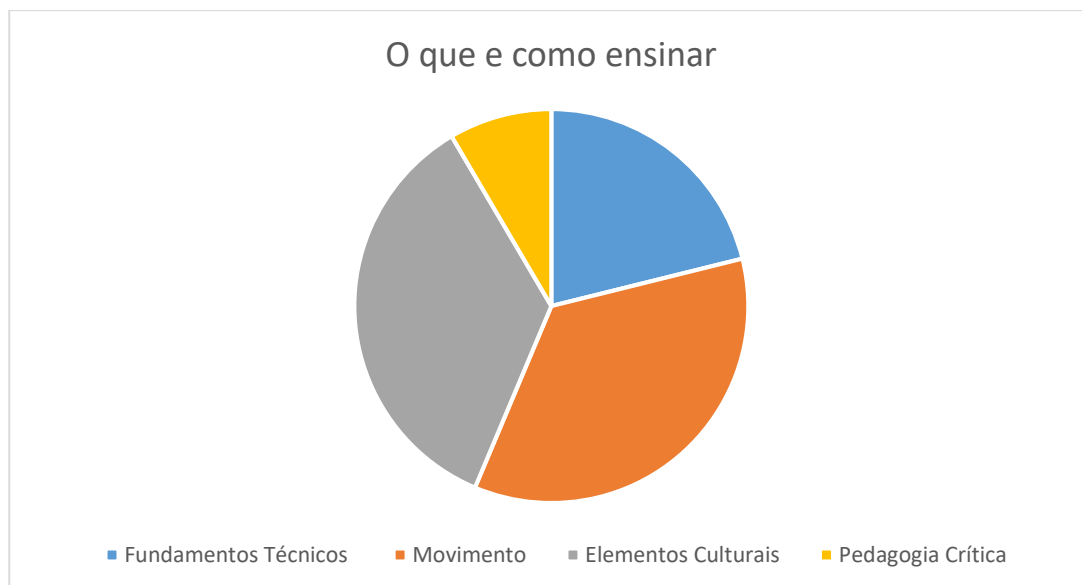
Fonte: o autor

No gráfico acima apresentamos os objetivos e as finalidades da educação física na escola segundo os/as professores e professoras. Em linhas gerais, os professores demonstraram que o principal objetivo das aulas de educação física escolar é conhecer as manifestações da cultura corporal de movimento, e em seguida, a formação integral, que se correlaciona com a aprendizagem de valores como respeito, ética e cooperação. Finalmente, os professores e as professoras disseram que acessam os conteúdos da cultura corporal de movimento por meio de vivências diversificadas.

#### 5.4 O que e como ensinar na escola

A ideia desse tópico é entender o que e como os e as professores e professoras ensinam às práticas corporais na escola.

Gráfico 03: o que e como ensinar os conteúdos da educação física na escola



Fonte: o autor

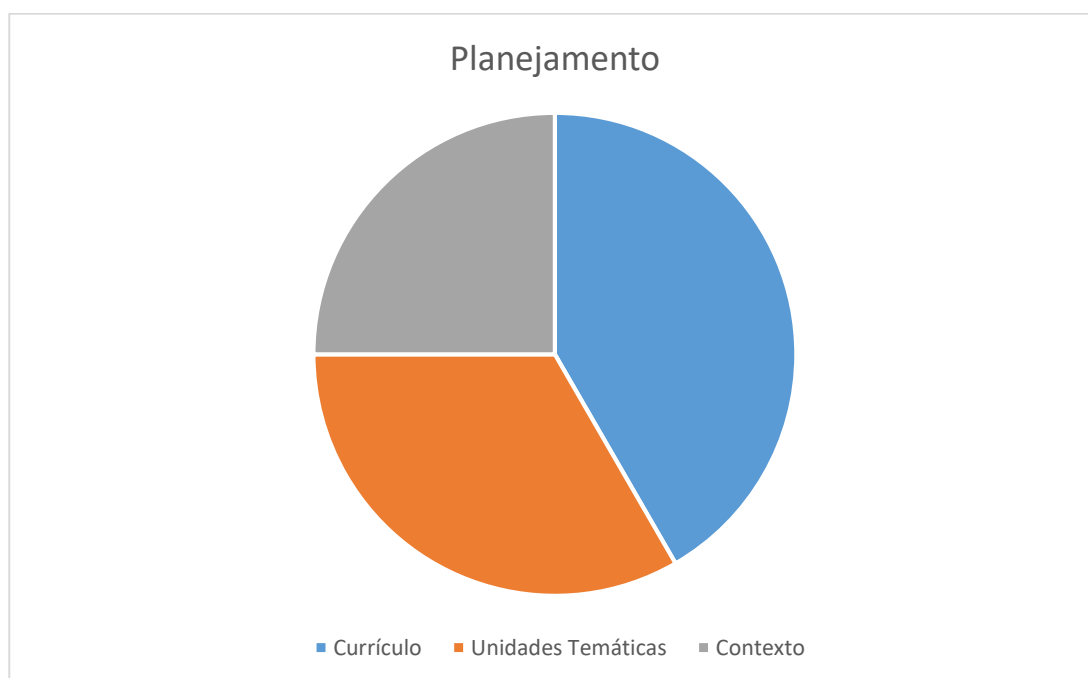
Este gráfico demonstra algumas características de como os e as professores e professoras ensinam e quais são os conteúdos mais pertinentes. A maioria dos professores indicaram que ensinam os movimentos. Vale ressaltar que há uma diferença entre o entendimento de movimento e fundamentos técnicos. O movimento está relacionado com movimentos intencionais proporcionados pela diversidade de práticas corporais. Atrelado à ideia de movimento, estão os elementos culturais, aqui entendidos como os marcadores sociais que estão relacionados com as práticas corporais tematizadas na escola. Por fim, três professores indicaram que os fundamentos técnicos fazem parte dos conteúdos ensinados por eles na escola.

No tópico denominado de Pedagogia Crítica, os e as professores e as professoras disseram que utilizam de conceitos das pedagógicas críticas para ensinar. Eles e elas apontaram que os conhecimentos prévios dos alunos e das alunas servem como referência para pensar nos conteúdos, bem como o contexto e a realidade onde se encontra a unidade escolar, e também, utilizam da roda de conversa para avaliação formativa e planejar os próximos passos.

### 5.5 O planejamento/sistematização dos conteúdos na educação física escolar

Este último tópico informativo é referente ao formato de planejamento adotado pelos professores e professoras.

Gráfico 04: planejamento/sistematização dos conteúdos na educação física escolar.



Fonte: o autor

Os dados do gráfico apresentado acima, demonstram como os e as professores e professoras da escola planejam suas atividades. Em linhas gerais, os professores e as professoras apontaram que utilizam das propostas de currículos feitos pelas instâncias governamentais, tais como BNCC, Currículo paulista e a proposta construída pela rede municipal. Porém, outros professores indicam que constroem unidades temáticas, unindo as pretensões dos alunos e das alunas somado ao contexto cultural de cada unidade escolar.

Finalizando, achamos interessante trazer algumas informações para além dos dados que corroboram para o escopo dessa tese. A princípio, todas essas concepções acima aludidas perpassam pelas subjetividades marcadas nos encontros formativos.

## 6. Procedimentos das análises dos dados

A partir da utilização dos elementos indicados por Bardin (2016), chegamos a dois grandes blocos de análises. O primeiro bloco se configura nas percepções subjetivas dos/das professores e professoras participantes do curso de formação continuada. Dito de outra forma, esse bloco de análise se sustenta nas opiniões omitidas pelos praticantes sobre as particularidades que envolveram a dinâmica do curso, perpassando por situações de dia e horário de encontro, formato on-line/remoto, relações intra e interpessoais e inquietações acerca da temática sugerida.

O segundo bloco se caracteriza pelos conceitos praxiológicos, principalmente a classificação dos jogos e dos esportes a partir do sistema CAI e pelos universais ludomotrizes. Nesse sentido, trouxemos um bloco de análise que foi discutido durante o curso de formação. Como os professores e professoras apontaram dificuldade no entendimento de alguns conceitos, acreditamos que uma discussão relativa aos conceitos se faz pertinente.

Dessa forma, chegamos às duas categorias, cada qual com suas subcategorias, as quais se encontram sistematizadas abaixo.

Quadro 10: Categorias e Subcategorias de Análise

| CATEGORIAS                        | SUBCATEGORIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º Bloco: O curso de formação     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trocas de experiências</li> <li>➤ Relação Teoria e Prática</li> <li>➤ Intencionalidade Pedagógica</li> <li>➤ Colocar em Prática</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                            |
| 2º Bloco: Conceitos Praxiológicos | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lógica externa</li> <li>➤ Classificação dos jogos e dos esportes</li> <li>➤ CAI e a organização dos conteúdos da EFE</li> <li>➤ Rede de Papéis e Subpapeis sociomotrizes</li> <li>➤ Gestemas e Praxemas</li> <li>➤ Rede de Interação de Marca e Sistema de Pontuação</li> <li>➤ Lógica Interna</li> <li>➤ Jogos Reduzidos</li> <li>➤ Radiografia dos jogos</li> </ul> |

Fonte: o autor

## 6.1 Primeiro Bloco de Análise: Apontamentos frente ao curso de formação

Ao analisar todos os conteúdos construídos ao longo do curso de formação, sejam eles advindos dos encontros formativos, entrevistas de aprofundamentos e mesmo dos trabalhos produzidos pelos participantes do curso, observamos um direcionamento para algumas peculiaridades que emergiram com o processo do diálogo reflexivo dos encontros.

### 6.1.1 Trocas de Experiências

Essa unidade de registro que se tornou uma categoria de análise pois, em linhas gerais, todos e todas as e os participantes indicaram que os momentos de trocas de experiências foram bastante ricos, produtivos e proveitosos para o andamento do curso.

Alvarado-Prada, Campos Freitas, Freitas (2010) ao apresentarem alguns pensamentos dos professores sobre a formação continuada, afirmam que os docentes não são adeptos às formações que se caracterizam por uma transmissão verticalizada de conhecimento, sendo a troca de experiência um caminho mais relevante para as práticas formativas. Em contrapartida, os mesmos autores ressaltam a importante necessidade de os cursos de formações continuadas tangenciarem as especificidades das áreas em que os docentes lecionam, bem como a suas respectivas áreas de conhecimento.

Foi nesse sentido que o curso de formação transcorreu, respeitando os saberes de experiência feito dos professores e professoras que participaram do curso, priorizando o diálogo entre os pares (GADOTTI, 2003), assegurando a construção do conhecimento por meio da troca de experiências. Porém, entendemos que também há uma necessidade imprescindível de agregar conceitos e conhecimentos científicos advindos das produções acadêmicas. Nesse sentido, embasados em Shulman (1986) a proposta de formação alicerçou o conhecimento científico da Teoria da Ação Motriz juntamente com os conhecimentos relativos às experiências dos professores e professoras.

Corroborando com essa perspectiva, a professora Gabriela indica que:

*E aí ali no curso foi muito bom, porque a tela estava ali, as reflexões estavam ali, os colegas falavam, achei até que a gente falou demais. Falou demais assim (risos), que tinha hora que eu falava: “Não, eu queria ouvir o Flávio”. Não que o Flávio seja o detentor do conhecimento e que o conhecimento é a partir daí, mas vir amarrando toda aquela discussão que a gente tinha, que os professores faziam de uma maneira muito rica. (PROFESSORA GABRIELA – ENTREVISTA)*

A partir da fala da professora acima aludida entendemos que há uma linha muito tênue entre as possibilidades de abertura ao diálogo e a troca de experiências frente a necessidade de alguns e algumas participantes se interessarem mais na profundidade dos conceitos. A tentativa era sempre ir “amarrando” as falas dos professores e professoras com os conceitos da praxiologia motriz, muitas vezes, alguns exemplos eram bastante pertinente, já em outros momentos haviam fugas do propósito da discussão. Acreditamos que esse seja uma das críticas mais contundentes quanto ao curso, apesar de nenhum professor ou professora ter verbalizado tal constatação.

Um fator que colaborou na tentativa de promover uma relação saudável entre as trocas de experiências e os momentos mais expositivos de teoria, foi o fato do professor pesquisador estar atuando na escola, sendo companheiro de trabalho de todos e todas que participaram do curso, ou seja, compreende as mazelas da rede em questão, suas orientações pedagógicas e curriculares, podendo realizar interlocuções mais próximas da realidade de cada participante. *“Porque eu acho que isso são formações que realmente crescem. Por mais que foi uma formação teórica, mas você traz a realidade dela para a prática, então assim, gostei muito”* (PROFESSOR CAÍQUE – ENTREVISTA).

Nessa perspectiva, concordamos com Mizukami (2009) ao afirmar que o professor e a professora necessita de um repertório que possibilite novas construções e acessar novos conhecimentos. Assim sendo, a autora defende a ideia da base de conhecimento, já que a mesma consiste em um corpo de conhecimento, habilidades e compreensões necessárias para o processo de ensino e de aprendizagem. Finalizando a linha de raciocínio, a base de conhecimento fica mais limitada nos cursos de formação inicial, tendo maior amplitude nos cursos de formação permanente ou continuada.

Como já informado nesta tese, nenhum e nenhuma participante do curso de formação havia tido contato com os conceitos advindos da praxiologia motriz e tematizados na formação inicial. Acreditamos que essa foi uma das maiores contribuições para com aqueles e aquelas que participaram dos encontros, pois conseguiram, de certa maneira, acessar um conhecimento que possibilita um repensar da prática pedagógica. Portanto, o aprofundamento dos conceitos que sustentou o curso de formação propiciou indícios de mudanças ou pelo menos causou um certo desconforto, semelhante à areia pontiaguda que incomoda a ostra para produzir pérolas. Assim, concordamos com a citação abaixo.

Professores bem-sucedidos não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos. Eles devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino que incluam compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como

conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos. (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 110)

Entendemos, em assentimento com Mizukami (2009), que “embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso, é necessário, mas não suficiente”. Portanto, as outras esferas do conhecimento, bem como às experiências dos e das docentes participantes dos cursos tiveram protagonismos nas discussões, assim como anuncia o professor José e o professor Hernani.

*Muito enriquecedor a experiência com os nossos professores da rede é bastante experiência que trouxeram para nós, um olhar diferente para os jogos e brincadeiras, para você poder dissecar e estar entendendo. Eu adorei e pretendo estar fazendo outros. O que mais marcou mesmo foi isso, é saber que você pode estar próximo, pode trocar a experiência com seus pares e muita gente falando a mesma língua. Mesmo quem tem mais experiência também sofre de algumas dificuldades que a gente pensa que é só a gente. (PROFESSOR HERNANI - ENTREVISTA)*

*Eu gostei bastante, principalmente porque eu gosto muito desses momentos de grupos, de trocas, de discussões, sabe? O meu percurso acadêmico, ele passa muito por isso, de discussões em grupos de estudos e tal., essa troca entre os pares, né? Que talvez seja a forma mais valorizada de formação que a gente tenha pelos próprios professores, pelos próprios atores ali, né? (PROFESSOR JOSÉ - ENTREVISTA)*

Nessa esteira, comungamos com Freire (2014) quando o autor alcunha o termo curiosidade epistemológica. Freire (2014, p.39) advoga que é necessário haver uma reciprocidade entre educador formador e educador aprendiz, porém a prática espontânea produz um saber ingênuo, portanto no que tange à formação docente, é fundamental que:

o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz, em comunhão com o professor formador.

Pensar e executar um processo formativo verticalizado, bancário, embasado na transmissão de conhecimento em âmbito permanente nos dias atuais estaria fadado à falácia. Entendemos que a troca de experiência entre os pares é um significativo momento de construção de conhecimento que permite aos professores dialogarem, se reconhecerem e construir uma noção de pertencimento ao grupo docente. Neste sentido, as pesquisas colaborativas com o escopo de formação permanente vêm ganhando força e espaço no campo da educação física (FERREIRA,

2005; MACHADO, 2018; GARIGLIO, 2013; BORGES; SANCHES NETO, 2014; BASTOS; ANACLETO; HENRIQUE, 2018; ARAUJO; OLIVEIRA; SOUZA JUNIOR, 2019).

Borges e Sanches Neto (2014) ao analisar as características das trocas de experiências realizadas por meio de uma pesquisa colaborativa, indicam que os professores tentam elaborar suas próprias teorias a partir do contexto do seu trabalho, e não encaixá-las em teorias estabelecidas.

Ainda na esteira das pesquisas colaborativas como possibilidade significativa de trocas experienciais, Bastos, Anacleto e Henrique (2018) anunciam que os encontros formativos permitiram aos professores a possibilidade de dar voz às suas práticas, concordando, discordando e muitas vezes negando as opiniões dos pares, porém houve um significativo avanço no que tange à desconstrução e a reconstrução daquilo que cada um trazia e fazia. Por fim, os autores constataram que houve um avanço no desenvolvimento pessoal e profissional atrelados a um aumento da confiança no que se refere às proposições de novas práticas pedagógicas.

Consoante aos autores supracitados, Simão et al. (2009, p. 66) ao analisarem um processo de trabalho coletivo de professores afirmam que “o crescimento profissional dos professores aumenta quando é valorizado um trabalho colaborativo, em que existe uma constante interação que permite a partilha de experiências de sucesso e a aprendizagem com os erros dos seus pares”.

*Ah e uma parte do curso que eu gostei foi quando algum professor dava algum exemplo de alguma aula, nossa, isso para mim foi sensacional, porque como eu não fiz estágio eu ficava assim a hora que eles começaram a falar de algum exemplo (possivelmente se referindo a ficar prestando atenção), ouvindo o que aconteceu com eles. (PROFESSORA HELENA - ENTREVISTA)*

Abrindo um parêntese, já que não faz parte do escopo dessa tese analisar as diferentes fases da carreira docente, é importante ressaltar que, de acordo com Mariano (2006), o professor no início de carreira possui diversas fontes de aquisição de conhecimento, habilidade e competência que a profissão exige, dentre essas fontes, o compartilhamento por meio de trocas de experiências oriundos dos colegas de trabalho e do cotidiano escolar é predominante.

Retomando a fala do professor Hernani, o depoente indica que o curso de formação deixou os professores mais próximos. Conhecendo o contexto da rede municipal em que o professor atua, o momento de trabalho docente coletivo específico da educação física estava suspenso, não havendo, portanto, oportunidades de reuniões e espaço/tempo de formação que contemplem as especificidades da área. Neste sentido, conforme literatura científica, pode haver um sentimento de não pertencimento a classe de professores, permanecendo num isolamento docente.

Advogamos, desde já, embasados no recente estudo de Oliveira (2021) que o momento de formação continuada subsidiado pelas políticas públicas da educação básica, seja de âmbito municipal, estadual e federal mantenha-se permanente enquanto parte obrigatória da jornada do professor. Os dados apontados pela pesquisa de Oliveira (2021) permitem afirmar que os resultados são imprescindíveis para uma melhora da prática pedagógica. Nesse sentido, a autora aponta que o momento de trabalho docente coletivo específico da área da educação física abarcam potencialidades ímpares e que as trocas de experiências que acontecem neste espaço/tempo possibilitam um repensar pedagógico.

Enquanto professor e pesquisador, defendemos veementemente que as horas destinadas à formação continuada se tornem políticas de estado para que não fique à mercê de governos que estão em mandato vigente. Esse posicionamento contrário a extinção da formação vai ao encontro de questões que perpassam pelo fato de pertencimento dos professores de educação física ao quadro geral de docentes. Neste sentido, Franco (2010) ressalta que o sentimento de pertencimento tem uma potência enorme no tocante a ruptura do isolamento docente, permitindo resoluções de problemas advindos da prática, bem como uma rede de apoio mútuo advindos das trocas de experiências. Imbernón (2010) ratifica os dizeres acima acrescentando que a formação continuada deve se pautar por trocas de experiências de forma colaborativa.

Finalizando esse tópico de análise e construindo pontes para o próximo, indicamos que o entendimento de formação continuada está pautado na relação entre teoria e prática, sendo que não uma hierarquia entre ambas, já que elas coexistem dialeticamente dentro da escola, no centro da prática pedagógica. Dessa forma, o próximo tópico se relaciona ao conceito de teoria e prática, contexto bastante caro para a educação e também para a educação física escolar.

### 6.1.2 Relação teoria e prática

Um jargão, quiçá um clichê, que usualmente é ecoado por professores e professoras, serve para iniciarmos esse tópico de análise “na prática, a teoria é outra”. Em um curso de formação cuja proposta versou sobre uma temática bastante distinta e distante do corpo docente da educação física, uma categoria de análise intitulada de **RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA** certamente aparecia com alguma ênfase.

*como o formato foi remoto, eu acho que dentro do que era possível fazer, eu acho que você tocou bem. A gente foi muito na base das trocas, das discussões a partir de perguntas geradoras, de temas geradores, eu acho que isso é mais legal, deixa o negócio mais interativo e eu, particularmente, prefiro assim. **Mesmo quando você teve que expor***

***um pouco mais, eu achei que foi ok. Eu acho que foi importante também ter esses momentos. (PROFESSOR JOSÉ - ENTREVISTA – grifo nosso)***

*eu sempre gosto de aprender essas novas vertentes, novas ideias e essas novas formas de enxergar e eu acho que tudo pode agregar seja a coisa mais absurda que a gente veja ali mais pode nos trazer uma forma de se não for agregar é uma forma de repensar aquilo que você vai colocar em prática. Eu estou vendo coisas muito pertinentes e interessantes que eu tenho certeza que vai mudar minha prática. (PROFESSOR CAÍQUE - ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*minha fala é parecida com a do professor Caíque, porque eu não conhecia, nunca tinha ouvido falar, assim, já escutei o nome, mas nunca estudei, e eu estou achando muito interessante, diferente do que eu estou acostuma a ver, mas eu preciso aprender um pouco mais para te responder essa pergunta. Acredito que igual a professora Joana falou, a gente já sistematiza na escola, mas não pensando na lógica interna, não pensando no cai, e aprendendo mais eu acho que vou conseguir usar, está sendo muito interessante aprender, estou gostando bastante. (PROFESSORA JULIANA - ENCONTRO FORMATIVO 4)*

Vale ressaltar, novamente, que o modelo de formação proposta precisou se adequar ao momento de isolamento vivido pela comunidade mundial. Dessa forma, a utilização da ferramenta on-line foi a melhor, dito de outra forma, a única maneira de executar um curso que reuniria diversas pessoas em um ambiente fechado. Isto posto, a relação entre a teoria e a prática exacerbou, pois, com as escolas fechadas, a possibilidade de uma inserção ou até mesmo uma “execução” das ideias construídas no curso ficou impossibilidade. Dessa maneira, o que mais se ouvia dos professores e professoras participantes é que eles e elas queriam “testar” na prática os conhecimentos advindos do curso.

A relação teoria e prática é um tema bastante recorrente na formação profissional, seja ela no âmbito educacional, seja em outras esferas da universalidade do conhecimento. Na formação inicial, conforme já apontado no primeiro capítulo dessa tese, a maioria dos modelos de formação estão pautados na racionalidade técnica, ou seja, é apresentado uma incontável gama de conhecimentos teóricos os quais, posteriormente, são colocados em prática por meio dos estágios ou até mesmo na primeira inserção no mercado de trabalho. Contudo, grande parte das ofertas de formação continuada se pautam também pela racionalidade técnica, apresentando conceitos e conhecimentos científicos que muitas vezes se distanciam do cotidiano e do contexto vivido pelo professor.

Tardif (2002) denomina esse modelo de formação inicial como um modelo aplicacionista do conhecimento. O autor relata que os alunos perpassam por anos assistindo aulas que se baseiam em disciplinas com conhecimentos proposicionais, e logo após, são encaminhados aos estágios para “aplicarem” esses conhecimentos. Por fim, “quando a formação termina, eles começam a

trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana”. (TARDIF, 2002, p. 270)

Esse contexto acima aludido respinga, de certa maneira, nos cursos de formações continuadas ou permanente de professores. Aproveitando o ensejo, focalizando nas especificidades da educação física escolar, o cenário fica mais patente quando as formações continuadas deste componente curricular visam a feitura de atividades práticas para serem efetivamente realizadas em aula. De acordo com Borges (2019), ao construírem proposituras de temas pouco abordados nas aulas de educação física, os professores e as professoras participantes da pesquisa colaborativa indicaram a real necessidade de um fazer corporal, ou seja, executar corporalmente aquelas propostas por eles e elas construídas.

No sentido de entender como os professores recrutam os conhecimentos científicos ou como está posto, a teoria, Tardif (2002) informa que os saberes profissionais dos professores são heterogêneos e plurais, pois não formam um repertório de conhecimento unificado. O autor complementa dizendo que os professores pouco ou raramente se embasam em uma teoria específica ou tem uma concepção unitária para executar sua prática pedagógica, pelo contrário, requisitam inúmeras teorias, concepções e técnicas que podem aparentar certos distanciamentos com os conhecimentos universitários.

Concordamos que os saberes e os conhecimentos dos professores e das professoras advêm de diversas fontes. Uma base de conhecimento como proposta por Shulman (1986) é imprescindível para que os docentes conheçam as especificidades do conteúdo que leciona, porém, compreendemos que outros aportes também subsidiam a prática pedagógica. Em suma, assentimos com os dizeres de Sacristán (1999, p. 78) quando o autor afirma que “a possibilidade de a teoria fecundar a prática é limitada”. Ao interpretar essa frase, a sensação é de que o autor advoga contrariamente ao conhecimento subsidiando à prática pedagógica. Entretanto, a pretensão do autor é justamente apontar a inexistência de uma linearidade entre o conhecimento teórico e prático, pois as formações continuadas tendem a frutificar quando a prática é colocada como principal força motriz, sem desvalorizar os contributos teóricos.

Neste alinhamento, Sacristán (1999, p. 76) complementa:

A comunicação de conhecimento e ação, entre teoria e prática, deve ser entendida não como uma relação direta entre o conhecimento e a investigação propriamente pedagógica, mas como um tráfico de influências dispersas. A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

Em contrapartida, acreditamos que a formação continuada deve prover de conhecimentos científicos que invariavelmente não fora tematizado na formação inicial, justificando a pertinência e a necessidade de se manter sempre em formação. É nesse sentido que Shulman (1986) defende a ideia de profissionalização da profissão docente, pois a base de conhecimento proposta por ele amplia o repertório profissional do docente, promovendo a aprendizagem do aluno. Ainda sustentados pelo referido autor, os profissionais de ensino necessitam de um corpo de conhecimento codificado e codificável servindo como um guia em seus cursos de formação.

Mizukami (2004) ao explicar os escritos de Shulman (1986) relata que as pesquisas até então realizadas não investigam um aspecto fulcral da prática pedagógica dos professores e das professoras: o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionam.

Como conteúdo específico de uma área de conhecimento era transformado a partir do conhecimento que o professor tinha em conhecimento de ensino. Tampouco perguntaram como formulações particulares do conteúdo se relacionavam com o que os estudantes passaram a conhecer ao aprender de forma equivocada. (SHULMAN, 1986, p.6)

É nessa relação dialética ente teoria e prática, que se estabelece um ponto nevrálgico da proposta de formação desta tese, pois entendemos, conforme já visto na introdução deste trabalho, que os conhecimentos e as finalidades da educação física enquanto área do conhecimento e prática social ainda não se estabeleceram. Rememorando o que já defendemos, concordamos com Parlebas (2017, 2020a, 2020b) e Lavega (2003), que a Praxiologia Motriz pode ser uma área de conhecimento para a Educação Física e que no tocante ao âmbito escolar, a lógica interna se torna o conteúdo específico deste componente curricular.

Neste sentido, a fala da professora Gabriela ilustra o que defendemos acima:

*Praxiologia motriz explica muita coisa, me ajuda a me organizar, muita coisa até em aula, e ter um curso de formação conosco, com professores que estão na rede, que estão na labuta, com as mesmas falas, com as mesmas escutas... uma ciência ali da ação motriz, sim, mas trazendo para o nosso contexto, não foi criada para isso, mas nos cabe muito bem, nos serve muito bem. Eu acho que foi muito interessante e tem me ajudado cada vez mais a compreender conceitos, mas de uma forma que esses conceitos se tornem aplicáveis, não só no sentido de saber explicar o que é, mas de conseguir trazer isso para a minha prática. (PROFESSORA GABRIELA - ENTREVISTA)*

Moreira, Simões e Carbinatto (2014) destacam que, no século XVIII, os métodos ginásticos permitiram que a educação física ganhasse status de científico. Já no século XX, muitos teóricos debruçaram os estudos relativos ao “corpo e movimento humano”, o principal objeto de estudos da área. Os autores elencam cinco (5) propostas que buscam tornar a Educação Física como área científica, são elas: Teoria Antropológica-Cultural e da Educação Física de José Maria

Cagigal, a Teoria Praxiológica de Pierre Parlebas, a Teoria Psicocinética de Jean Le Boulch, a Teoria da Motricidade Humana de Manuel Sergio, e por último, a Ciência do Esporte pensada por Jorge Bento.

Lavega (2014) endossa à crítica referente à fragmentação do saber científico da Educação Física, pois a submissão da área no tocante às ciências básicas e consagradas implicam numa formação simplista e superficial de aquisição de conhecimento de algumas técnicas desportivas, provocando uma “dispersão teórica” advinda da ausência de uma identidade epistemológica. Essa carência, segundo o referido autor, reflete no exercício profissional do licenciado em Educação Física.

Parlebas (1987;2004;2020) corrobora denunciando que o excesso de práticas e consequente divisões de técnicas esportivas, bem como a falta de um objeto de estudo, propiciam o esvaziamento da área. Para o referido autor, esse cenário somente se transformará se houver uma mudança em todos os níveis, pois não adiantará acumular inúmeras técnicas e procedimentos didáticos se não houver um sentido fundamental para a Educação Física.

Evidencia-se, portanto, que a Educação Física ainda convive com polaridades bastante distintas no tocante à formação profissional, prática pedagógica e área de conhecimento. Essas respectivas temáticas são indissociáveis, porém há divergências na forma de se enxergar a construção científica da Educação Física. Há consenso no entendimento de que a Educação Física não é uma ciência e sim uma prática de intervenção pedagógica. (BRACHT, 1992, 2014; BETTI, 1991, 2005, 2015; LOVISOLO, 1996, 1998; TANI, 1996; BENTO; MOREIRA, 2012; BENTO, 2006; SERGIO, 1996; PARLEBAS, 1987, 2017, 2020). Porém, o discurso desses autores se distancia quando se referem à necessidade ou não de um objeto científico.

Ao discutir os dados de sua tese de doutorado, Borges (2019) também encontrou dificuldade em construir uma ideia de educação física escolar a partir de suas finalidades e especificidades. O autor aponta que somente após o quarto encontro que os professores e as professoras conseguiram compreender às prerrogativas do processo de ensino e de aprendizagem das manifestações da cultura corporal de movimento. A iniciativa aconteceu por meio de uma discussão sobre o para que e o porquê ensinar educação física. Em suma, Borges salienta a dificuldade dos professores e professora em compreenderem quais são os conhecimentos inerentes a este componente curricular.

Nesta linha, Bagnara e Fensterseifer (2016) corroboram que na formação inicial e continuada é imprescindível que se discuta e problematize qual a função social da educação física na escola, pois ainda há certas incongruências e incertezas que permeiam a trajetória da educação física escolar enquanto componente curricular obrigatório. Comungamos com os autores

supracitados, pois nos parece haver realmente alguns equívocos por parte dos professores e professoras no que tange ao conhecimento, conteúdo, objetivos, finalidades e especificidade da educação física na escola.

Barroso (2015) ao analisar e realizar intervenções com professores e professoras tendo como referência a classificação dos esportes sugerida no documento orientador do Estado do Rio Grande do sul, apontou que os/as participantes da pesquisa se posicionaram desfavoravelmente em relação a algumas atividades propostas alegando que as mesmas não condiziam com as especificidades da educação física escolar.

À guisa de conclusão, as problemáticas que envolvem as discussões relativas às especificidades da educação física versam sobre todos os âmbitos da educação básica. Recentemente, Zanotto (2019) demonstrou que os professores da educação infantil apresentaram argumentos poucos consistentes no tocante a feitura de atividades que sejam específicas para o público infantil em detrimento do público do ensino fundamental dos anos iniciais. No ensino médio, o cenário também se mostra bastante entrincheirados, uma vez que os relatos sugerem que há uma repetição automática dos conteúdos do ensino fundamental dos anos finais, cujas intencionalidades ficam à mercê de outros critérios que não os pedagógicos, como apontam as pesquisas. (ZAGHI, 2014)

Entendemos que uma base de conhecimento para o professor e para a professora de educação física seria de grande valia, proporcionando articulações com os conhecimentos advindos de outros momentos como os da experiência de vida e da sabedoria da prática. Por fim, advogamos que a lógica interna das práticas motrizes seja o tema central da base de conhecimento da educação física.

### **6.1.3 Intencionalidade Pedagógica**

Esta categoria surgiu a partir da análise das falas dos e das professoras e professores participantes do curso de formação. Um diálogo no encontro formativo, uma pergunta geradora foi colocada em evidência, cuja finalidade era amarrar algumas ideias e conceitos já construídos. De acordo com os e as participantes, os conceitos praxiológicos contribuem principalmente para uma conscientização, intencionalidade e segurança para ensinar os jogos e esportes na escola. Dessa forma, chegou-se a categoria intitulada de *INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA* a qual reflete, de certa maneira, o conjunto de opiniões dos professores e das professoras. Abaixo seguem algumas unidades de contexto que corroboram/sustentam a construção desta categoria.

*Eu acho que a gente já faz isso (organiza, sistematiza pela lógica interna), não de forma consciente, mas eu acredito que a gente já faz essas coisas, vai mudando o objetivo, vai mudando a lógica interna, mas sem consciência do que a gente está fazendo. Pensando na praxiologia [...] agora tendo a praxiologia, ela pode ajudar mais na questão de ter consciência sobre o que a gente faz, que seria nossa ação educativa e até mesmo para poder pensar essas relações aí dessa forma como a gente já faz, mas tendo um pouco mais de consciência ...eu vejo assim (PROFESSORA JOANA - ENCONTRO FORMATIVO 6 -)*

*eu sempre gosto de aprender essas novas vertentes, novas ideias e essas novas formas de enxergar e eu acho que tudo pode agregar seja a coisa mais absurda que a gente veja ali mais pode nos trazer uma forma de se não for agregar é uma forma de repensar aquilo que você vai colocar em prática. Eu estou vendo coisas muito pertinentes e interessantes que eu tenho certeza que vai mudar minha prática. (PROFESSOR CAÍQUE - ENCONTRO FORMATIVO 6)*

*Acredito que igual a Joana falou, a gente já sistematiza na escola, mas não pensando na lógica interna, não pensando no cai, e aprendendo mais eu acho que vou conseguir usar. (PROFESSORA JULIANA - ENCONTRO FORMATIVO 6)*

É interessante analisar as unidades de contextos acima, pois três dos quatros fragmentos utilizados explicitam que os/as professores e professoras já utilizam de uma organização/sistematização na escola. Indubitavelmente, é factível, que de certa maneira, os professores e as professoras organizem e planejem sua prática pedagógica, porém, o que se nota é a importância que os conhecimentos da Praxiologia Motriz poderão agregar na prática pedagógica.

Os conhecimentos oriundos das experiências docentes têm um valor inestimável, como aponta Shulman (1987). Segundo Ferreira (2005), explicando o conceito advindo do respectivo autor, explana que a sabedoria da prática também é uma fonte para a construção da base de conhecimento. A autora reforça que na Educação Física, os conhecimentos advindos da prática são bastantes valorizados ganhando destaque na contribuição das ações de ensinar e de aprender do professor e da professora no âmbito escolar.

Dessa forma, ganha relevo os conhecimentos produzidos pelos e pelas professoras e professores em seu cotidiano escolar, porém, em contrapartida, Shulman (1987) alerta que a articulação dos conhecimentos obtidos na formação acadêmica é imprescindível para o avanço das ações de ensino. No sentido de avançar, verticalizar e aprofundar os conhecimentos obtidos na formação acadêmica (inicial/continuada) é que advogamos para as significativas contribuições da Praxiologia Motriz para a educação física escolar.

Os fragmentos abaixo reforçam os argumentos acima aludidos.

*[...] mas eu acho que contribui para a segurança do professor [...] Eu acho que eu sabendo que tem alguma coisa mais profunda, eu fico mais segura para dar aula, entendeu? Porque eu comecei muito insegura, né? Porque era uma coisa que eu não conhecia, eu não tive prática. Acho que contribui nisso, na segurança do professor de estar ensinando aquilo e mostrar que é importante, mesmo que eu não fale para os*

*alunos, mas eu sabendo que tem várias coisas por trás, que eu estou querendo ensinar. (PROFESSORA HELENA - ENTREVISTA)*

*[...] Eu acho que traz elementos mais concretos para estruturar a minha prática pedagógica com mais consciência e intencionalidade. (PROFESSORA YUMI - ENTREVISTA)*

É interessante retomar o contexto da fala das duas professoras acima, já que uma está em início de carreira docente, e a outra, se encontra com mais de dez anos de experiência docente e já havia tido experiência com a praxiologia motriz, ou seja, independentemente do tempo de docência e de uma maior aproximação com a temática, os conhecimentos oriundos da Praxiologia Motriz causam um sentimento de segurança e confiança no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem das práticas corporais na escola.

Dentro desse contexto, nos pautamos em Shulman (1986), Grossman (1990) e Cochran et al. (1991) quando afirmam que os professores para além de construírem seus próprios conhecimentos e dominarem o assunto para si mesmos, necessariamente precisam se sentirem plenamente confiantes e seguros sobre o conhecimento que será tematizado em aula. Nesse viés, inferimos que o professor e a professora que não conhece com profundidade os temas e/ou conteúdos que ensina, a qualidade da aula estará comprometida.

Retomando o fragmento da professora Helena, concordamos com Zanotto (2019) quando a autora constrói tessituras sobre as relações entre os conhecimentos dos conteúdos a serem ensinados e o conhecimento do conteúdo para ensinar. Os professores e as professoras, menciona Zanotto (2019), manifestam preocupações advindas do fato de conhecerem bem o assunto que irá ensinar, ou seja, dominar a matéria, quer no âmbito teórico ou prático.

Nesse contexto, trazemos a fala do professor Hernani, já que o mesmo aponta um momento interessante de sua prática pedagógica.

*Voltando um pouco, mas a respondendo também, eu estava lá fazendo a rouba bandeira que nós discutimos no curso, só que eu não tinha tempo e além do tempo, não tinha o total domínio para chegar e fazer as intervenções durante a brincadeira, mas eu já estava imaginando o que eles estavam fazendo, às vezes excluindo, às vezes deixando de fazer uma tática, uma equipe deixando de fazer uma tática e estava perdendo duas, três vezes, mas eu procurei não interferir. Mas aquilo já ficou em mim, então é isso. As intervenções, você vai fazendo a partir de que você esclarece com os alunos e a partir de você... você não vai ter total domínio sobre o tema, mas você vai dominando mais. (PROFESSOR HERNANI - ENTREVISTA)*

O fragmento retirado da fala do professor Hernani é bastante importante e significativo. Contextualizando, o excerto advém da entrevista que foi concedida após o término da formação.

Nesse momento, as aulas na rede em que o professor atua já havia retornado ao ensino presencial. Esmiuçando, percebemos um novo olhar para um jogo tradicional muito comum nas aulas de educação física. O professor relata ter um certo domínio do que estava acontecendo no jogo, ciente de qual momento e qual tipo de intencionalidade pedagógica poderia utilizar para propiciar um jogo menos excludente e mais prazeroso.

Tendo como referência a temática das brincadeiras e dos jogos tradicionais na educação física no ensino infantil e no ensino fundamental dos anos iniciais, Zanotto (2019) indica que os professores e as professoras não reconhecem, ou ao menos, não demonstram a necessidade de ampliação dos aportes didáticos-metodológicos para tratar do referido tema, ou seja, os conhecimentos para ensinar jogos e brincadeiras requisita outros aportes pedagógicos.

Professor Caíque ratifica os argumentos acima aludidos:

*Eu vou falar assim: “Aqui nós temos uma equipe, um precisa cooperar com o outro, mas também nós temos um adversário. Porque às vezes temos aquela questão assim, vamos pegar o exemplo da queimada. Sempre tem o cara melhor para pegar a bola, sempre tem o que arremessa mais forte, e os outros? Então você trabalha: “Ó essa equipe tem que cooperar, não é só você que joga a bola, não é só você que corre atrás para pegar, precisa dessa cooperação aqui, vocês são um time, vocês são uma equipe”. Então eu achei que isso ajudou muito do que você ficar naquela classificação engessada. Ah, eu estou trabalhando jogos tal, invasão. Você enxerga de uma maneira diferente. A oposição, estratégia, entendeu? Eu acho que muito bacana foi isso, eu acho que é o ponto que dá para eu melhorar. (PROFESSOR CAÍQUE - ENTREVISTA)*

Os dizeres do professor Caíque segue a mesma lógica de raciocínio do professor Hernani. A partir do conhecimento do conteúdo, da especificidade da Educação Física propiciada pela Praxiologia Motriz, os professores conseguem compreender as dinâmicas, as relações e interações que acontecem no interior das práticas motrizes, potencializando as intervenções didáticas pedagógicas. Ainda como referência à fala do professor Caíque, podemos observar que o mesmo já utiliza de conceitos praxiológicos, o modo de olhar para a queimada, jogo tradicional citado pelo mesmo, reflete as interações de cooperação e oposição existente neste jogo e que, não somente aquele ou aquela que possui a bola está jogando.

Ao conhecer a dinâmica do jogo, ou a lógica interna das diversas práticas motrizes, os professores e as professoras conseguem articular seus conhecimentos construídos em suas diversas experiências de vida e de docência com aqueles calcados pelas pesquisas científicas advindos da universidade, propiciando um maior domínio dos temas e dos conteúdos a serem ensinados, bem como no desenvolvimento de planejamento e processos avaliativos.

*Mas achei interessante, é uma classificação bacana, é uma forma de trabalhar que envolve mais os alunos. Você pensar em montar uma aula pensando em todas essas adaptações que você vai fazer na aula para incluir os alunos, para trabalhar com a*

*praxiologia da forma como você ensinou, eu não estou conseguindo me expressar direito, mas para trabalhar dessa forma, eu acho que você consegue organizar melhor a aula e incluir mais os alunos. (PROFESSORA JULIANA - ENTREVISTA)*

*Sem dúvida, é um pouco disso, de ser capaz de ao optar por um determinado conteúdo, jogo, esporte, enfim, ser capaz de entender: olha, quais são as características que esse jogo possui? Como eu posso alterá-las diante do objetivo que eu quero, da intenção que eu quero colocar na prática e dentro disso, qual é a lógica interna desse jogo, como esse jogo funciona, né? Que aí eu acho que pegando por essas características, a gente consegue entender isso um pouco mais fácil. (PROFESSOR JOSÉ - ENTREVISTA)*

Nos excertos acima o professor José e a professora Juliana demonstram que para além das possibilidades de adaptações intencionais das atividades, a praxiologia motriz, por meio do conhecimento da lógica interna, permite aos docentes organizarem, selecionarem e sistematizarem os conteúdos. Nesse caminho, Nascimento et al (2009) apontam que a apropriação do conhecimento do conteúdo pelos professores de educação física permite um aprimoramento de suas aulas, reconhecendo as necessidades dos e das educandos e educandas, solucionando problemas e dificuldade, bem como uma ampliação do planejamento e dos recursos didático metodológico, tornando as aulas mais dinâmicas e compatíveis aos estudantes. Nesta esteira, Pereira, Mesquita e Graça (2010) reforçam que sem o conhecimento pedagógico do conteúdo os professores estariam fadados a uma inadequação dos conteúdos contextuais aos conhecimentos do conteúdo.

Orientado pelos estudos de Shulman (1986), entendemos que há uma necessidade bastante explícita no discurso dos professores e das professoras de compreenderem/conhecerem qual ou quais são os conhecimentos pertinentes à educação física. Dessa forma, como qualquer outro componente curricular, entendemos, assim como Shulman (1986), que há uma base de conhecimento que se faz necessário à atuação docente, e que, especificamente, no caso da educação física, a praxiologia motriz estabelece um possível conhecimento específico da área. Portanto, para sustentar esse tópico de discussão, utilizaremos dos conceitos do conhecimento do conteúdo, e posteriormente, ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Concordamos com Zanotto (2019) que o conhecimento do conteúdo se apresenta como uma das interfaces mais importante do conhecimento pedagógico do conteúdo. Essa importância está calcada no fato da proposta em questão respeitar diretamente os temas e os conceitos a serem ensinados, bem como por respaldar as propostas de formação continuada de professores, além de concentrar grande parte das preocupações dos cursos de formação inicial. No bojo dessa discussão,

reiteramos o entendimento de que o conhecimento do contexto, da matéria de ensino, sobre o aluno e pedagógico geral culminam no conhecimento pedagógico do conteúdo.

#### 6.1.4 Colocar em Prática

Outrossim, focalizando na formação inicial de professores e professoras de educação física, entendendo que essa configuração se reflete nos ideais de um curso de formação continuada, ou seja, que aporte prático seja fulcral no desenvolvimento de uma atividade formativa. Dessa forma, a categoria COLOCAR EM PRÁTICA é substancial para compreendermos alguns aspectos inerentes a proposta de formação.

*Você começa a pensar de um outro jeito a forma de você organizar suas atividades. Claro que segue mais ou menos a linha que a gente já seguia, mas você começa a encaixar outras possibilidades. Não deu para pensar muito ainda e associar até mesmo por conta que fomos tendo o curso e nós voltamos para o presencial agora e foi um período muito complicado, 50%. Às vezes não dava para fazer um monte de atividade ou quando tinha pouco aluno, ou por conta dos protocolos, era das duas uma. Agora é aquilo que eu falei, como vai ser lá na prática, eu não sei como vai contribuir. Faltou muito isso, acho que é uma coisa que faltou. Com relação aos outros, eu acho que em relação a ... aí é aquilo que eu falo: “Eu queria ter feito”, pegado aquele plano que a gente fez, que você propôs no final do curso e aplicar, não deu tempo. (PROFESSOR CAÍQUE – ENTREVISTA)*

*Eu acho que, de repente, se eu tivesse na prática, se eu tivesse ali no dia a dia, dando as aulas práticas, eu conseguiria... por exemplo, eu estou trabalhando handebol, eu acho que eu conseguiria ver melhor isso acontecer. (PROFESSORA JULIANA - ENTREVISTA)*

Como já visto acima neste trabalho, e também sustentado pela vasta literatura que se debruçou sobre compreender as nuances e interfaces da relação teoria e prática, orientando uma nova visão relativas aos conhecimentos práticos dos professores e das professoras, inclusive denominando como sabedoria da prática ou até mesmo epistemologia da prática. Dessa forma, é factível que os professores e as professoras necessitam colocar em prática os conhecimentos adquiridos em formações continuadas, cursos de aprimoramento, palestras, oficinas e demais momentos.

Entendemos que o colocar em prática está vinculado com o saber-fazer que se faz bastante relevante para os professores e professoras. Podemos afirmar que esse saber-fazer se torna ainda mais patente quando os olhares se focalizam na área da educação física escolar. Em linhas gerais, esse componente curricular carrega consigo um fardo histórico de que o/a docente precisa saber-fazer (executar) os movimentos técnicos específicos das modalidades esportivas, acarretando uma

maior ênfase para os ditos conhecimentos práticos. Os termos aludidos referente ao saber fazer acarreta uma certa confusão quando falamos da especificidade da educação física, porém compreendemos que a temática se enquadra a todos e todas docentes.

Sacristán (1999) traz elementos imprescindíveis para compreendermos o contexto e o conceito de prática. Inicialmente, o autor anuncia que os professores não produzem o conhecimento que são chamados a produzir, por isso se faz necessário entender qual o significado que se dá para a prática educativa. Sacristán (1999) ressalta que não há mais espaço para pensarmos em um conceito de prática restritivo ao processo de ensinar e de aprender, mas que, em contrapartida, devemos alargar o conceito de prática não delimitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar.

Na esteira dos estudos de Sacristán (1999) a amplitude do conceito de prática se estende às diversas áreas de atuação do profissional da educação. A conceitualização de prática que mais se adequa ao escopo desse trabalho está calcada na ideia de prática institucionalizada, a qual está relacionada a exigência do posto de trabalho do professor. Dentro dessa categoria, se encontra o conceito de **práticas didáticas**, o qual se aplica “às práticas que são de responsabilidade imediata dos professores. O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal” (SACRISTÁN, 1999, p. 73 grifo do autor).

Ainda pautados na ideia de prática aludida acima, Sacristán (1999) indica que os professores se apoiam nos saberes construídos por suas experiências cotidianas, consiste num ofício cuja essência se centra no saber-fazer docente. Esse ofício pode ser correlacionado com o do artesão, já que, segundo Tardif (2002), os saberes profissionais dos professores não se trata apenas de unidade teórica ou conceitual, mas sim pragmática. Nesta alusão com o artesão, Tardif (2002, p. 264) aponta que como as diferentes ferramentas do artesão se encontra dentro de uma mesma caixa, e que o mesmo pode utilizá-las de todas no exercício de suas atividades. Deste modo, a natureza desta relação é de ordem pragmática, pois “essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão”. Em suma, assim acontece com os saberes profissionais dos professores, pois é na ação que eles assumem um significado e provê sua utilidade.

Retomando o conceito de prática didática de Sacristán (1999), o autor indica que este conceito é reducionista pois coloca o professor em uma posição de coadjuvante no desenvolvimento de currículos, planejamentos e ações pedagógicas no geral. Nesse sentido, o professor assumiria um papel de técnico que simplesmente executam um currículo pensados e

preparados em outros espaços. Neste sentido, os professores e as professoras tendem a se afastarem e a não colocarem em prática os currículos previamente estabelecidos.

Segundo Gariglio (2013, p. 245)

ainda persiste um distanciamento teórico-prático consubstanciado na incompatibilidade existente entre a lógica de construção das proposições pedagógicas advindas do espaço acadêmico e as possibilidades de retradução destas para o ambiente da prática pedagógica na escola, dada a complexidade e singularidade desse espaço de intervenção.

Nesse sentido, o depoimento da professora Helena se faz muito pertinente, pois a depoente deixa claro que seria importante colocar em prática às sequências didáticas produzidas pelos participantes do curso, ou seja, os professores e as professoras colocaram suas experiências, saberes e conhecimentos na produção de um documento que reflete seu contexto de escola, político e social. Dessa forma, seria realmente necessário colocá-lo em prática.

*Olha, eu acho que eu acharia interessante algum professor que conseguir colocar em prática e falar como que foi, sabe? Falar: "Olha eu fiz isso, e aí surgiu a oportunidade de essa aula acontecer na escola foi dessa maneira". (PROFESSORA HELENA - ENTREVISTA)*

Nessa relação dialógica, superando o pensar solitário para o pensar com é que surgem as oportunidades de mudança de um processo de ensino e de aprendizagem. Em sua pesquisa de doutoramento, Borges (2019) anuncia que durante os encontros formativos de uma pesquisa colaborativa, os participantes praticamente não mencionavam o referencial curricular utilizado na localidade onde a pesquisa foi realizada. O autor entende que, possivelmente, as formações realizadas em âmbito estadual não surtiram o efeito necessário, já que o documento foi amplamente distribuído nas escolas e os saberes contidos nestes documentos não foram arrolados pelos participantes.

Neste contexto, entendemos que a formação continuada necessita de um alicerce calcado no diálogo horizontal, compreendendo as demandas contidas no cotidiano escolar e trabalhando formulações e produções coletivas com os professores e professoras, destinando o protagonismo para aqueles e aquelas que estão no chão da quadra. Assim sendo, concordamos com Fensterseifer (2018, p. 168), quando o autor assegura que “nós professores somos péssimos aplicadores de projetos feitos por outros. Qualquer ideia ‘revolucionária’ deve ter a participação na produção, ou uma adesão crítica, da parte dos ‘soldados’ que irão para a ‘frente de batalha’”.

Finalizando esse tópico de análise, nos referimos a Paulo Freire quando o autor diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a

teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2014, p. 24). Sacristán (1999) também aponta nesse sentido, refletindo que a criação individual e coletiva se dá na experiência do cotidiano, na sabedoria da prática. Seu funcionamento deve ocorrer no exercício real da função do professor, já que a “prática se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjetivas, construída por diversos atores e refletida em usos de natureza prática, essa sim é a mais adequada”. (SACRISTÁN, 1999, p. 79)

Portanto, tomando como referência a análise crítica da prática (FREIRE, 2014), orientados também pelo processo de reflexão-ação-reflexão (SHCÖN, 1992), faz-se necessário apresentarmos dois relatos interessantes que surgiram nos encontros formativos. Os relatos foram contados pela professora Yumi e Gabriela que, como já dito neste texto, conheceram a teoria praxiológica anteriormente ao curso de formação.

*Eu estava um pouco inconformada achando que a minha aluna não tinha muito participado né, e ela tinha falado que tinha participado com efetividade e ativamente e eu, num ato falho, comentei: poxa não vi você pegando tanto na bola né e tal, e ela: Não professora, eu fiz a marcação do meu time e eu já entendi que eu ajudando na marcação eu ajudei o meu time a ganhar. Na verdade, ela falou: o meu subpapel foi extremamente importante. Pensando aí no pique bandeira, ela poderia falar: quem pegou a bandeira ali não conseguiu passar para o campo de volta porque eu fiquei marcando, ou, a turma que invadiu nosso campo não consegui porque eu fiquei ali. Então assim, é muito legal quando a gente vê que ela aprendeu direitinho né, ela aprendeu a lógica interna, porque era uma aula que eu falava muito assim: Por exemplo, no futebol de campo: tem gente que vai encostar na bola por um minuto ou dois minutos em 90 minutos e não necessariamente a leitura de jogo, tudo que acontece no jogo é envolta da bola ou é envolta da bandeira né, e aí cada um tem seu papel de extrema importância e do subpapel para o jogo inteiro acontecer, mesmo que não tenha tocado na bola, mesmo que não tenha feito gol, ou retirado a bola efetivamente de alguém, tá ali importante. Então realmente, essa aluna meu deu uma aula de falar assim: Não, não, eu fui super protagonista porque o meu time conseguiu ganhar pela marcação que eu estava fazendo. Trazer isso pra aula é necessário pra gente explicar o jogo. (PROFESSORA GABRIELA – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*Eu fiquei pensando quando eu trabalhei com dança criativa com o pessoal do ensino médio...eu pensei, nossa eu entendi a classificação, porque que eu trabalhei com aquilo e porquê que deu aquela reação na turma, e o que eles compreenderam que eu não tinha nem pensado em tudo isso de forma consciente. Exemplo: eu trabalhei com um elemento sociomotriz de cooperação através de alguns jogos rítmicos com eles e aí a turma começou realmente a se aproximar e alguns dos pontos que eles trouxeram, eles falaram assim: Nossa professora em dois anos a gente nunca ficou tão próximo assim e começou a entender uns aos outros. então assim, quer dizer sem querer, sem ter tanta consciência eu trabalhei, direcionei a atividade para que isso acontecesse. imagina se eu tivesse tido consciência disso né, então é aquela mesma lógica ne, da queimada para ensinar o handebol, mais qual a lógica? quais elementos estão ali que efetivamente eu ensino, ou estamos olhando para o arremesso técnico, para a questão do arremesso, ou eu estou olhando para a lógica dessa atividade, então e eu acho que isso daí vai mudar bem porque quando a gente tem consciência a gente sabe pelo menos parcialmente qual o impacto disso no aluno, qual pode ter, porque a gente não tem total consciência, aí eu acho que a gente começa a trabalhar com mais efetividade tanto para o aluno quanto pra gente e aí para dialogar com elementos da lógica externa eu acho que fica mais*

*possível porque a gente sabe efetivamente o que queremos, entendeu? (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

Para fechar o tópico de análise que versou sobre a relação teoria e prática e suas interfaces, os dois relatos acima apresentados são exemplos de como a teoria respaldada por uma prática crítica reflexiva podem gerar situações de ensino e de aprendizado que possibilite o aluno, a aluno, o professor e a professora repensar sua existência no mundo, sua liberdade, emancipação e criticidade.

Por meio de práticas motrizes, as professoras conseguiram proporcionar aos alunos e alunas momentos de análise profunda das ações motrizes, sentimentos, percepções e subjetividades que estão calcadas no movimento humano intencional. Compreender as relações de interação entre as pessoas que jogam, seja no sentido da cooperação ou mesmo na oposição, permite que os jogadores e as jogadoras superem um ato de jogar acrítico, sem entender o para que e para quem de estarem ali, presente no jogo.

Numa relação dialética entre teoria e prática, o conjunto de conhecimento advindos da praxiologia motriz mobilizados por essas duas professoras tornaram a aula de educação física em um momento de aprendizagem significativa, a qual ficara marcada em sua existência por meio de seus movimentos, estará presente no corpo, carregando em sua corporeidade aprendente por longos tempos.

## **6.2 Segundo Bloco de Análise: Compreensão dos conceitos praxiológicos.**

Os relatos contidos nessa categoria de análise, a qual utilizou a palavra *CONCEITOS* como unidade de registro, perpassam principalmente pelas percepções dos/as professores/as sobre as dificuldades contidas na participação do curso de formação. As principais unidades de contexto dizem respeito a compreensão dos conceitos praxiológicos. Seguem alguns relatos dos/das participantes que corroboram com a unidade acima descrita.

*Compreender mais aqueles conceitos, é que os conceitos ainda são difíceis, a gente ainda tem que parar para pensar e refletir, não, o que que é, como é que se para isso? Mas faz muito sentido para mim hoje. (PROFESSORA GABRIELA – ENTREVISTA)*

*Teve uma dificuldade, eu acho que o que é novo para a gente, no começo sempre gera um pouco de dificuldade. Acho que aquela parte mais conceitual, teórica, até você entender o propósito, mas acho que foi. (PROFESSOR CAÍQUE - ENTREVISTA)*

*Entender os termos, esse ano eu coloquei como meta entender esses elementos da praxiologia para que eu possa usar o ano que vem com mais propriedade e consciência.*

*Entender para mim foi bruto, mas foi ok, foi possível. (PROFESSORA YUMI - ENTREVISTA)*

*Como era um tema muito diferente, eu nunca tinha visto, eu entender o que estava acontecendo, o porquê que eu tinha que pensar assim, nessas modalidades. Eu acho que por eu nunca ter tido contato com o tema a minha dificuldade foi essa, para mim foi uma coisa diferente, que eu nunca tinha visto. (PROFESSORA HELENA - ENTREVISTA)*

*Tenho ainda um pouco de dificuldade de pensar nela, não estou pensando fácil nela, porque eu acho que já estou tão acostumada com BNCC. (PROFESSORA JULIANA ENTREVISTA)*

Observamos pelos relatos dos/as professores/as que algumas temáticas foram difíceis de compreender e que ao longo do curso, por meio da reflexão, do diálogo e também dos trabalhos realizados coletivamente às eventuais dificuldades foram sanadas. Um ponto bastante interessante a ser apontado é o fato das professoras Gabriela e Yumi, as quais, conforme citado nesta tese, já terem um conhecimento prévio da PM e mesmo assim discorrem sobre as dificuldades conceituais desta teoria. Esse contexto nos permite aludir que a Teoria da Ação Motriz ainda é de difícil acesso aos professores e professoras do chão da quadra, quiçá, até mesmo aos que estão envolvidos com grupos de pesquisas e cursos de pós-graduação.

Uma tentativa exitosa na busca de sanar as dificuldades com os termos, foi a aproximação entre os conceitos e o cotidiano da prática docente. Sempre que aparecia um conceito novo, a contextualização era feita a partir de práticas que os/as professores e professoras conheciam. Os exemplos sempre recaíam a momentos de aulas práticas, com a execução de jogos tradicionais, jogos esportivos e também práticas esportivas. Dessa forma, aproximar a teoria da prática se tornou o elo mais potente da formação, permitindo que os professores e as professoras compreendessem os termos estudados e se apropriassem dos mesmos. A relação teoria e prática fortemente presente nos cursos de formação será discutida em uma outra categoria de análise.

Dentro dessas perspectivas, entendemos que as falas dos/das professores/as quando se trata do conhecimento teórico/conceitual apresentado no curso de formação estão vinculadas à base de conhecimento, mais especificadamente, à base do conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN 1987), e referenciada por outros diversos autores que aprofundaram suas ideias. Dessa forma, os conceitos referentes ao conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo serão a sustentação à análise.

O distanciamento conceitual que se traduziu em dificuldade pelos e pelas participantes do grupo formação pode se dar pelo fato da educação física ainda não ter encontrado uma base sólida de conhecimento que perpassasse de maneira contundente nos cursos de formação inicial. À título de retomada, todos os/as participantes informaram que não conheceram a Teoria da ação motriz em

seus respectivos cursos de formação inicial, fator que corrobora para uma distanciamento e dificuldade de entendimento de alguns conceitos.

Nessa esteira, Ramos, Graça e Nascimento (2008) reiteram que o conhecimento declarativo dos professores de educação física se apoia nos conhecimentos formais e informativos, ou seja, conhecimento disciplinares contidos em nas tradicionais matérias dos cursos de formação inicial, tais como: Biomecânica, Fisiologia, Teoria da Aprendizagem Motora, Teoria do Treinamento Desportivo. Os autores ainda ratificam, sustentados pelos escritos de Graça (1997), que os conhecimentos advindos da temática dos jogos esportivos coletivos se configuram como o conhecimento curricular do conteúdo, uma vez que permitem ao professor aplicar, elaborar e adaptar proposta pedagógicas no âmbito dos ensinos dos jogos esportivos coletivos.

Ratificamos, retomando os conceitos científicos de Parlebas (2020) e Lagardera e Lavega (2003), que a ação motriz seria o conhecimento balizador da área da educação física, proporcionando um reconhecimento científico e dirimindo as tão criticadas justaposições de disciplinas científicas de outras áreas do conhecimento que compõem o rol das grades curriculares dos cursos de formação inicial. Não obstante, é factível que muitos conceitos dos jogos esportivos coletivos defendidos pelos autores do parágrafo anterior se referem aos conhecimentos produzidos pela Praxiologia Motriz.

Aprofundando nesta categoria, vamos analisar os conceitos que mais foram discutidos e diálogos durante os encontros formativos. Por uma questão didática, resolvemos separá-los pelas nomenclaturas expostas ao longo do texto. Entendemos que essa separação facilita para o leitor.

### 6.2.1 Lógica Externa

Na fala da professora Juliana fica evidente como alguns termos e conceitos suscitaram dúvidas nos professores e nas professoras que participaram do curso de formação. Neste caso específico, a dúvida estava no conceito de lógica externa

*Olha, primeira coisa, quando falava um pouco de lógica externa, eu até entendo o que é a lógica externa, esse conceito, mas eu não, não conseguia visualizar direito isso. Tá, a torcida vai influenciar no jogo é... Assim, eu entendo essa questão, por exemplo, se você tem uma torcida durante o jogo, vai influenciar; a mídia também influencia, acho que é em relação a isso. Mas eu não consegui pensar direito nessa lógica externa. (PROFESSORA JULIANA - ENTREVISTA)*

Para além da lógica interna, há também um conceito bastante importante na obra do Parlebas que é da lógica externa. Não é possível entender todas as nuances contidas nos jogos e

nos esportes somente pelo viés da lógica interna, sendo necessário analisar o contexto em que toda aquela prática motriz acontece. Portanto, pode-se considerar que a lógica externa é um componente precioso dentro do sistema praxiológico, e que lançar olhares para o contexto em que a prática se dá pode proporcionar um profundo entendimento das ações motrizes compreendidas na realização das práticas. Segundo Parlebas (2017, p. 280) “as condutas motrizes são condutas culturais”.

*É como se a lógica interna me desse todo o sentido daquilo, e aí sim, a lógica externa não está separada, o que acontece no mundo, acontece no jogo. O jogo está circunstanciado por todas as relações que acontecem no mundo, e é algo inerente até para mim. (PROFESSORA GABRIELA - ENTREVISTA)*

Segundo Gonzalez e Bracht (2012) é possível analisar o esporte e outras práticas corporais para além da lógica interna, ou seja, uma compreensão do contexto que envolve as práticas, denominado de lógica externa. Contudo, para averiguar a lógica externa são necessários alguns questionamentos, tais como: na atual conjuntura, o esporte é um dos fenômenos culturais predominantes? O que ocasionou esse forte predomínio? Em alguns esportes há uma maior predominância do universo masculino e em outros do feminino? Nas mais diversas culturas, pode-se observar que um esporte é mais praticado do que em outras, quais os motivos de termos essa discrepância?

Lagardera e Lavega (2003, p. 68) assinalam que as ações motrizes contidas dentro do sistema praxiológico permeados pela lógica interna das práticas motrizes são realizadas por pessoas, e sendo assim, sempre existe um contexto sociocultural que lhes dão suporte. Portanto, estudar os contextos, as lógicas externas, é “fundamental para entender o fenômeno em sua totalidade”. Porém, os autores ressaltam que para os profissionais que intervêm diretamente na prática motriz é necessário conhecer o padrão de organização dessas práticas, ou seja, a lógica interna.

Mormente, Dugas (2011) ratifica que a lógica externa se divide em dois momentos distintos, porém interligados. A lógica externa institucionalizada, a qual está referida com os espaços sociais, espetacularização, mídias, grau de institucionalização das práticas, entre outras; e em um segundo momento a lógica externa individual, a qual está ligada às características de gênero, raça, idade, peso, espírito de equipe, motivação, entre outros.

Marques (2019) em sua dissertação de mestrado, analisou os conflitos advindos das modalidades esportivas coletivas handebol e futsal. A pesquisa foi realizada com turmas do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Em linhas gerais, os

conflitos foram gerados por lógicas externas que influenciavam no comportamento e na ação motriz dos/das estudantes que participavam das aulas de educação física.

Ao categorizar os dados, Marques (2019) encontrou as seguintes situações de conflitos: (i) egoísmo/não passar a bola “fominha”; (ii) simulação/desrespeito às regras; (iii) pontuação do jogo; (iv) gênero, principalmente no que se refere ao machismo; (v) racismo, preconceito e discriminação devido à cor da pele; (vi) aspectos físicos; (vii) violência verbal; e (viii) violência física.

Em síntese, Marques (2019) indica que os conflitos “egoísmo/não passar a bola”, “simulação/desrespeito às regras” e “pontuação no jogo” estão relacionados diretamente com a lógica interna das práticas motrizes assinaladas acima. Já a relação de gênero, racismo, aspectos físicos e violências verbais e físicas se assentam na lógica externa do jogo, pois esses conflitos são vistos e identificados em outros ambientes da escola e da sociedade no geral. Portanto, é dever de toda a unidade escolar e das pessoas que a compõem problematizar, dialogar e ressignificar tais conflitos, proporcionando uma reflexão profunda que vise a mudança nas atitudes dos estudantes.

Compreender a lógica externa das práticas corporais é de suma importância para o/a estudante. A reprodução da prática pela prática inviabiliza o entendimento do todo, do que está para além dos movimentos presentes nos esportes, nas danças, nas lutas e nas práticas corporais de aventura. A mudança paradigmática sofrida pela educação física em meados dos anos de 1980, cuja orientação transpassou o viés biológico e se assentou mais fortemente nas Ciências Humanas, proporcionou uma organização didático-pedagógica deste componente curricular fomentando discussões acerca dos aspectos políticos, sociais, filosóficos, antropológicos e econômicos.

*Aprender os elementos da lógica interna é entender exatamente o que compõe aquele jogo aquele esporte, e aí eu estou falando de todos os elementos culturais, motores, etc. Não sei quais todos eu poderia colocar, mas todos os elementos [...] entender os elementos da lógica interna me ajuda a entender a cultura daquele jogo e daquele esporte. (PROFESSORA YUMI - ENTREVISTA)*

Nesse sentido, se faz necessário aos estudantes da educação básica conhecer as diversas facetas que envolvem as práticas corporais. Entender, por exemplo, que o basquetebol foi uma modalidade esportiva inventada nos Estados Unidos propicia uma profunda discussão sobre o campo mercadológico que está por trás de todo o espetáculo produzido pela NBA, e não menos importante, o porquê de a WNBA ficar deslocada ou com menos visibilidade do que o campeonato disputado pelos homens. Outro exemplo interessante de aspectos que envolvem a lógica externa é discutir a monocultura esportiva do futebol masculino no Brasil, seus aspectos sociais, econômicos e de gênero. Por fim, conhecer a Pelota Basca, cuja prática se dá em alguns lugares da Espanha ou

mesmo os esportes que são mais acessíveis as classes mais socialmente abastadas, como o Tênis de Campo, Golfe e o Polo, permitem aos estudantes analisar criticamente as práticas corporais produzidas pela humanidade.

À guisa de conclusão, entendemos que o conceito da lógica externa não ganhou relevância ao longo dos encontros formativos. As discussões acerca dessa temática não foi o foco, sendo muitas vezes subjacentes aos outros conceitos construídos. Possivelmente, pelo grande interesse acerca da lógica interna e principalmente da classificação dos jogos e dos esportes por meio do sistema CAI, a lógica externa tenha permanecido à margem das discussões formativas. Compreendemos a relevância desse conceito para a Praxiologia Motriz e para o entendimento dos jogos e dos esportes de uma maneira mais complexa e profunda, porém, fica a ressalva referente à essa temática específica.

### 6.2.2 Classificação dos Jogos e Esportes

Na esteira de discutir os conceitos praxiológicos, professor Caíque opina:

*eu acho que essa dificuldade na hora de fazer essa analogia dos esportes, da classificação que a gente conhece com a praxiologia é complicado. Você tem que entender muito, eu acho que a gente estava em um grupo até legal de discussão, mas ali é chatinho de você: ah tem que pensar natação, ah peraí, tá. Ação motriz e tal, então acho que essa parte, mas assim, você vai, é aquilo que eu falei, é prática. Tá ali.*  
(PROFESSOR CAÍQUE - ENTREVISTA)

Os encontros formativos que tematizaram o sistema CAI, foram bastante longos e com muitas discussões e interações entre professor formador e os/as professores e professoras participantes do curso. As nomenclaturas utilizadas (psicomotriz e sociomotriz), a estabilidade ou instabilidade do ambiente, bem como a profunda modificação na forma de enxergar e classificar as práticas motrizes foram os grandes motes de dois encontros formativos.

A incerteza de ambiente foi um elemento que gerou bastante discussão no grupo de professores e professoras. Delimitar qual o tipo de ambiente que influenciava na ação motriz do praticante de uma prática motriz reuniu bastante esforços de todos e todas participantes. Entender que a areia ou o vento no voleibol de areia se caracterizava ou não como uma incerteza de ambiente, ou até mesmo uma chuva torrencial durante uma partida de futebol de campo, ou os obstáculos de uma pista de Skate Street, até as ondas do Surf geraram dúvidas infundáveis em todos e todas que participavam das respectivas formações. Segue um excerto de um diálogo referente à temática do ambiente estável e instável.

*A maratona de rua é considerada estável? E o vôlei de areia? Independente se o vento irá mudar a sua força do saque, como é que você bate, se vai mudar a sua ação motriz, continua sendo estável, apesar da chuva, do vento...estável. (PROFESSORA GABRIELA – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*eu pensei na mountain bike, se ela tem um ambiente estruturado né, fechado, que a pista é bonitinha e não tem interferência é uma situação, ela é estável, mas se ela modifica, aí eu pensei aqui no vôlei de areia né, choveu, fez umas poças lá, não está mais naquela estrutura e o pessoal tem que jogar, aí eu vou falar o que eu acho ...acho que tem que analisar aquele ambiente na hora, que é igual ao mountain bike, que se chover e tals, é um ambiente instável, você mudou a ação motriz da pessoa, e eu acho que talvez, eu estou hipotetizando aqui, o vôlei de praia também vai nessa estrutura, tem que observar essa nova estrutura. (PROFESSORA YUMI - ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*lembrei do exemplo do futebol de sabão ne, a gente tem uma quadra ali, arrumadinha, fechadinha coloca isso como ambiente instável? (PROFESSORA GABRIELA - ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*então, mas o sabão na quadra proporciona que você muda sua ação motriz o tempo todo, da areia a gente teria que pensar assim, molhada ela vai influenciar na ação motriz, talvez ajude, talvez atrapalhe. (PROFESSORA YUMI - ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*Existem relatos que os jogadores não se importam, mas se a chuva tiver muito forte o jogo é cancelado, então igual eu coloquei, já existem pessoas que jogam ali na chuva mesmo, aí tem a roupa, mesmo porque os jogos de vôlei de praia são feitas em países muito frio como a Noruega, Polônia, então existem esses outros equipamentos que aí faz amenizar um pouco as adversidades do espaço. (PROFESSOR CAÍQUE - ENCONTRO FORMATIVO 3)*

Professor Caíque complementa à ideia.

*Se chover no futebol de campo, tem que analisar a intensidade da chuva, a questão é assim, até aonde aquela instabilidade vai interferir naquele jogo ou naquela partida, acho que a questão é essa. Instabilidade pode acontecer em todos os lugares, vento, ainda mais quando você está ao ar livre acho que a instabilidade é constante, acho que é de se analisar a questão. (PROFESSOR CAÍQUE ENCONTRO FORMATIVO 3)*

Apoiado na literatura referente à Praxiologia Motriz, as dúvidas referentes à incerteza de ambiente foram sanadas quando fora orientado aos participantes a observar se a incerteza de ambiente mudaria a ação ou conduta motriz dos jogadores. A areia e o vento presentes no voleibol de areia não influenciam, haja vista que se o vento estiver demasiadamente forte o jogo é paralisado, cenário também vivenciado nos jogos de futebol quando há chuvas fortes e alagam o campo.

Portanto, as situações acima descritas diferem da ideia de incerteza de ambiente contidas na prática do surf, uma vez que os praticantes desta modalidade precisam “ler” as ondas que estão por vir. É factível a influência da incerteza de ambiente na conduta motriz do surfista, diferentemente do jogador de voleibol de areia, que não se ajusta as intempéries da natureza.

A busca pelo entendimento da categoria das práticas “*sociomotrizes de cooperação com instabilidade de ambiente*” foi bastante interessante. Os participantes da formação trouxeram os exemplos da Escalada e do Rafting. A participante Joana explicou que na escalada feita em cooperação, a via é sempre conhecida, principalmente se o participante da escalada já conhece o local. A professora ainda indicou que é muito raro as vias serem desconhecidas para os praticantes desta modalidade. O mesmo acontece com o Rafting, pois as descidas sempre acontecem no mesmo rio, quando falamos de turismo de aventura. Fazemos a ressalva de que os esportes na natureza sempre estão em buscas de novos desafios, propiciando novos caminhos desconhecidos aos praticantes. Porém, o fato da informação relativa aos esportes de aventura citados acima, fez o coletivo pensar e repensar sobre as práticas corporais realizadas em ambientes incertos.

Novamente uma grande dúvida que foi referente às práticas “**sociomotrizes de oposição e cooperação simultânea em ambiente instável**”. Foi dado o exemplo do cabo de guerra disputado em equipe em ambiente instável e a corrida de orientação:

*Mas a corrida de orientação não tem ação direta? Porque assim, eu pensei na corrida de aventura...a diferença entre os dois é que...a corrida de orientação tem um tempo que você tem que fazer e tudo mais. A corrida de aventura não tem nem isso, você faz no seu melhor tempo a instabilidade é constante, mas não tem interação, tem até...as vezes....eu já participei de corrida que existe a cooperação, porque quando a gente encontrava a outra equipe a gente os salvava, inclusive, dava água pra pessoa, era mais cooperação do que competição. (PROFESSORA JOANA - ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*O que define é o tempo então...seja pela outra equipe ou pelo tempo que você faz. (PROFESSORA JOANA - ENCONTRO FORMATIVO 4)*

Categorizar ou classificar os esportes a partir dos conceitos praxiológicos foi uma tarefa desafiadora e complexa para o grupo de professores e professoras. Acostumados com as divisões entre esportes coletivos e individuais, deparar com nomenclaturas como sociomotriz e psicomotriz é algo no mínimo espantoso. Já faz parte do cotidiano dos professores e das professoras as nomenclaturas utilizadas pelo documento oficial atualmente utilizadas nas escolas (BNCC). Porém, apesar de ser uma nomenclatura distinta da tradicional, a classificação utilizada no referido documento não corrobora daquela pensada por Pierre Parlebas.

Assim sendo, ao categorizar/classificar os esportes como, por exemplo, o Judô como sociomotriz de oposição e não como um esporte individual ou de combate gera uma enormidade de confrontações e dúvidas. Outros exemplos também surgiram na discussão, como o tênis de campo, o atletismo, as provas do atletismo que contém revezamento, maratona e a bocha.

*Judô seria um sociomotriz com adversário? (PROFESSORA JOANA - ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*Eu ia falar sobre os revezamentos...Sobre a cooperação e a estratégia. (PROFESSORA JULIANA - ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*- Os revezamentos já seriam sociomotrizes, né? (PROFESSORA GABRIELA - ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*- Pessoal, vocês concordam com as companheiras? (PROFESSOR PESQUISADOR)*

*- Sim. (PROFESSOR CAÍQUE - ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*- Por que? (PROFESSOR PESQUISADOR)*

*- Por causa da interação né, você depende do outro também né, aí faz até aquele esquema de quem vai começar, que vai estar no meio e quem vai dar o gás final, tem sempre né, não só na natação, mas o revezamento na pista também né (PROFESSOR CAÍQUE - ENCONTRO FORMATIVO 3)*

Para explicar a diferença entre as provas do atletismo, houve um momento formativo referente ao conceito de comotricidade alternada e simultânea alcinado por Parlebas (2020). O conceito foi apresentado e explicado aos praticantes, porém não houve um aprofundamento sobre o tema, uma vez que o mesmo está presente nos especificamente nas práticas psicomotrizes e este trabalho tem como caminho principal compreender às relações estabelecidas nas práticas sociomotrizes.

Na tentativa de familiarizar a classificação/categorização da praxiologia motriz para o universo compreendido pelos professores e professoras, utilizou-se uma dinâmica de construir alguns contrapontos entre o modelo da BNCC e da teoria acima citada. Três situações se mostraram pertinentes na execução da dinâmica. A primeira envolveu um esporte de precisão (bocha), a segunda um esporte categorizado como sendo de rede/parede ou quadra dividida (tênis de campo) e a terceira um esporte de invasão (corfebol).

Assim sendo, ao fazer um contraponto entre as classificações da BNCC e da Praxiologia Motriz, especialmente em alguns esportes de precisão, conforme nomenclatura utilizada pelo documento, o professor pesquisador questionou o grupo de professores sobre em qual categoria à Bocha se enquadraria se analisada pelos elementos do CAI. Prontamente a professora Juliana respondeu que seria psicomotriz, causando certa indignação e questionamentos por parte dos outros professores e professoras.

*A bocha é psicomotriz. (PROFESSORA JULIANA – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*Como você chegou nessa ideia? (PROFESSORA JOANA – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*Eu pensei na ação motriz, a pessoa joga sozinha. (PROFESSORA JULIANA – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

No quarto encontro formativo, a discussão sobre a bocha voltou à tona, uma vez que os/as participantes fizeram uma correlação entre a categorização contida na BNCC e algumas possibilidades a partir da Praxiologia Motriz. Esse exercício foi realizado no final do encontro supracitado, cujo intuito foi de compreender as significativas diferenças entre cada classificação aproximando os/as professores e professoras da Praxiologia Motriz. Esse exercício de finalização serviu para aprofundarmos a discussão acerca do CAI.

*Na BNCC a bocha é precisão? Para a Praxiologia Motriz é psicomotriz? Porque ela faz sozinha. (PROFESSORA JULIANA – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Mas tem interferência do outro, eu acho que é cooperação/oposição, não...cooperação não, ele é só oposição, sociomotriz com adversário. (PROFESSORA JOANA – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Eu acho que é de oposição, porque você está ali competindo com o outro. Eu contra a professora Joana, quem chegar mais perto da bolinha ganhou! (PROFESSOR CAÍQUE – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Eu posso inclusive jogar a bolinha dele pra longe. (PROFESSORA JOANA – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Sim, verdade! (PROFESSOR CAÍQUE – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Mas tem cooperação também. (PROFESSOR HERNANI – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Ele não é de equipe. (PROFESSOR CAÍQUE – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*A maioria dos jogos de bocha são de equipe. (PROFESSOR HERNANI – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*É verdade, é de equipe! (PROFESSOR CAÍQUE – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Juliana, como você chegou nessa análise? (PROFESSOR MEDIADOR)*

*Então, eu fiquei pensando que a pessoa ela joga sozinha, embora tenha as bolinhas, e você pode jogar na bolinha do outro, mas a ação motriz dela é sozinha, eu pensei nessa ação motriz que você falou. (PROFESSORA JULIANA – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*A minha ação motriz ao mesmo tempo não interfere na da outra pessoa, na ação de agora, mas se eu jogar e bater na sua bolinha, isso vai interferir na forma em que você vai fazer a próxima jogada, igual sinuca na verdade. A minha ação motriz não muda até certo ponto porque a partir do momento que eu tô perto do alvo onde eu tenho que estar eu vou tentar tirar as suas e vou tentar impedir que você chega até onde eu estou ali né? (PROFESSORA JOANA – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Então é psicomotriz com COMOTRICIDADE? Estou pensando nos dizeres da professora Joana, ela jogou na minha bolinha, portanto ela influenciou na minha jogada, ela influenciou minha próxima ação, eu vou repensar a partir da ação dela. (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

Concorda-se com a resposta da professora Juliana, pois a bocha, apesar de ser jogada em equipe, se configura numa prática psicomotriz com comotricidade alternada. Cada jogador faz seu lançamento “individualmente”, não havendo participação direta do adversário na ação motriz do jogador. A ação ou conduta motriz do praticante desse esporte pode até ser condicionada pela jogada anterior do adversário, porém não há uma mudança da ação ou da conduta motriz do jogador devido a uma leitura advinda do seu oponente.

Novamente na construção de um contraponto entre BNCC e Praxiologia Motriz, a discussão versou sobre a classificação do tênis de campo enquanto esporte de rede/parede ou quadra dividida. Entende-se que dentro desse escopo, estão incluídos esportes com diferentes lógicas internas, alguns utilizam outros implementos como raquetes, variáveis tipos de bola e ainda em espaços diferentes com dinâmicas totalmente distintas. Portanto, não é somente porque existe uma rede dividindo a quadra que se pode classificar diferentes esportes dentro de uma mesma categoria.

Observa-se, nas falas das professoras abaixo uma certa confusão que a categorização utilizada na BNCC promove.

*Aí eu vou fazer a análise ali [...] esporte de rede e parede [...] vou pegar o tênis[...] ele é um esporte de cooperação? Não. Ele é cooperação e oposição. Por exemplo, quando a gente vai analisar, tem algum momento que ele vai tornar cooperação? Alguma coisa que eu consiga mexer? Não tem como. (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*Tem como sim. É só você fazer um sistema em que a pessoa que, por exemplo: fazer um sistema que a pessoa tem que trocar, sair do lugar. Por exemplo: eu estou jogando, jogo lá para aquela equipe e eu não posso bater a próxima bola e sim o próximo que vem depois de mim. Então a gente tem que agir com cooperação na equipe aqui para bater na bolinha, e pode estar o professor do outro lado e... (PROFESSORA JOANA – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*Eu entendi a lógica, eu continuo trabalhando com a cooperação, tipo, você tem que me ajudar, mas eu jogo contra. Teria que ter uma ideia de...de... eu teria que mexer no sistema praxiológico do tênis onde a ação, o enfoque, eu estou pensando somente na cooperação, não na cooperação/oposição, porque se fosse nessa lógica, sua ideia cairia perfeitamente. Eu tenho a clareza que eu estou trabalhando com esses dois objetivos. Se eu tivesse trabalhando somente a cooperação, eu teria que transformar esse tênis numa ação onde o objetivo maior é ajudar o outro e não jogar contra, entendeu? Aí a gente ia ter clareza disso, a gente ia começar a analisar todas as atividades e atingir os objetivos de formação que a gente quer mesmo. Eu acho que seria uma estrutura totalmente diferente, mais complexa e com mais ramificações. Quando a gente pega a estrutura da atividade é que a gente vai fazer essa análise. (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*Na verdade, é o seguinte: deixa eu explicar como seria: você colocaria como objetivo de o grupo não deixar a bolinha parar. E não é contra o outro. A equipe daqui e junto com a outra equipe e tem como objetivo de rebater a bola no maior número possível. Então você coloca isso como objetivo e o objetivo não é ganhar da outra equipe, é jogar com a outra equipe, e ir trocando de pessoas, entendeu? Eu bati e a próxima é a pessoa que está atrás. Eu vi uma vez com o badminton que além disso tudo, não tinha muita raquete,*

*então por exemplo, tinham duas raquetes, eu batia e já passava a raquete para o próximo e assim ia revezando a raquete e tinha um trabalho que dá para transformar ele em cooperativo, não vai ser exatamente o jogo que a gente conhece como o tênis, mais ele tem aí as características do tênis, usaria os mesmos materiais, o mesmo espaço, só a lógica interna que mudaria. (PROFESSORA JOANA – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*Agora eu entendi a sua colocação professora Jana, mas o que é legal entender o que a praxiologia traz e que assim, a estrutura da lógica interna dela não trabalha somente com a ação de cooperação, entendeu? Sabe aquela coisa que a gente trabalha a atividade com o aluno, vou pegar o exemplo da queimada...a gente a queimada cooperativa dizendo assim: Pô, mais ele não é cooperativo. A estrutura dela, da lógica interna não é cooperativa, ela é de cooperação/oposição. Se a gente entender isso, beleza. Eu mexo no sistema praxiológico, eu mexo nas regras, porém, eu sei que eu posso trabalhar cooperação, mas sei que o meu aluno não entenda aquilo que está acontecendo ou que eu quero que ele entenda do jogo, porque a estrutura em si vai prevalecer para que ele entenda outras ações que estão ali. Ah o cara não entende que é ser cooperativo, beleza, vamos pensar que a gente começou a trabalhar com o tênis ou com o badminton e fez essas modificações da galera ir se ajudando, até a gente chegar na estrutura do frescobol, partindo de lá pra cá, aí a gente fez toda essa discussão aí que a gente foi falando no caminho até chegar no frescobol. Posso discutir com eles se muda essa estrutura? O que muda nessa estrutura que são os elementos da lógica interna? Em qual a gente ajuda mais? o objetivo é ajudar. Os alunos vão começar a entender. Será que a gente pode construir então um tênis que tenha somente essa característica? Porque no frescobol se a bolinha cair não tem porque. Se você não jogar com não tem porque você jogar. Aí a gente pode ir mexendo para que os alunos efetivamente entendam. Se a prática for cooperativa, o frescobol, a lógica é que se ela tiver esse intuito seria mais tranquilo, não quer dizer que o aluno vai entender, seja mais tranquilo para ele entender essa ideia da cooperação por exemplo. (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

Na tentativa de dirimir essa dúvida foi passado um vídeo sobre a modalidade do “corfebol”. A ideia de trabalhar com o vídeo da respectiva prática esportiva foi a de exemplificar as diferenças entre a classificação contida na BNCC e a proposta pela Praxiologia Motriz. Após o vídeo, duas professoras emitiram a seguinte opinião.

*Eu acho que a beleza da praxiologia talvez seja essa, que ela dá conta de tudo, ela dá conta de classificar todo mundo, a BNCC não dá conta. O corfebol eu não sei, não coloco no esporte de invasão, não sei onde coloca, já na praxiologia colocaríamos na cooperação e oposição simultânea num ambiente estável, pronto. Apesar da praxiologia não ter surgido para a escola né, num ambiente da escola, eu acho que ela vem para ajudar a gente em muita coisa que as outras não dão conta. Professora Joana, o Tchoukbal é na mesma pegada, na bncc ele não cabe, e na praxiologia ele é de cooperação e oposição. (PROFESSORA GABRIELA – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

*A praxiologia vai trazer essas possibilidades, e não classifica somente como esporte de invasão. Ela vai trazer outros elementos contidos nesse sistema praxiológico para poder analisar é por isso que a gente usa o CAI, a praxiologia motriz te ajuda a olhar isso, classificar aquilo e escolher se é aquilo que eu quero ou não para trabalhar com meu aluno e que tenha relação com o objetivo do trabalho. (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

Vale ressaltar que a análise o vídeo do Corfebol suscitou questionamentos pela forma de análise, ou seja, por ressaltar as peculiaridades advindas da Praxiologia Motriz e não de outras perspectivas como a dos estudos culturais como apontado por um/uma do/da participantes. Em suma, a situação foi contornada ao explicar que todas as análises são bem vistas e devem ser realizadas, porém, naquele momento, mais pertinente e cabível para o momento era a embasada pela Teoria da ação motriz, foco principal do curso de formação.

### 6.2.3 CAI e a organização dos conteúdos da educação física escolar.

Nesses respectivos encontros uma professora pediu a palavra e anunciou o seguinte questionamento: *“E se a BNCC usasse o conceito de lógica interna da PM, como seria a organização?”* (PROFESSORA JOANA – ENCONTRO FORMATIVO 3). A pergunta da professora Joana vai ao encontro das discussões acerca da classificação dos esportes por meio do sistema CAI. Como mostramos anteriormente, alguns jogos e esportes não “cabem” na organização proposta pela BNCC, o que, de fato, geraram dúvidas nos e nas participantes do curso. Aproveitando a pertinente pergunta da participante, apresentaremos algumas reflexões sobre os conceitos praxiológicos que permitem construir uma organização curricular, os quais estão orientados, em sua maioria, ao sistema CAI.

Ressaltamos que professora Joana utiliza o conceito de lógica interna para formular a pergunta, pois a sistematização da unidade temática “Esporte” do referido documento utiliza-se do conceito de organização interna para categorizar. Nesse sentido, a professora Yumi contribui dizendo que:

*Eu arrisco. Eu acho que ela teria que trazer essa análise para todas as práticas corporais, ou práticas motrizes, não somente para o esporte, e aí eu acho que ficaria mais fácil pra gente visualizar a classificação dos esportes, das lutas, das danças, e como trabalhar com elas a partir das competências e habilidades que a gente quer desenvolver. Ficaria mais claro.* (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 3)

A fala da professora Yumi vai ao encontro de uma das maiores críticas feita ao documento da BNCC (2019) que é referente ao seu ecletismo epistemológico na organização das unidades temáticas, das competências e habilidades. Nesse sentido, a professora aponta que ficaria mais claro se o conhecimento científico da Teoria da Ação Motriz fosse utilizado para categorizar todas as práticas motrizes (corporais).

Seguimos na mesma esteira da professora Yumi ao concordamos que se o documento balizador tivesse utilizado um caminho mais coerente para a categorização das práticas corporais,

facilitaria a construção do planejamento e da prática pedagógica dos professores e das professoras. Ao contrário, o documento é confuso e suscita interpretações errôneas e divergentes, por exemplo: Ao classificar o voleibol e o tênis de campo numa mesma categoria (rede/parede ou quadra dividida), se exclui diversos conceitos importantes para entendimento da lógica interna, tais como: a interação entre os jogadores, o uso de materiais, o tempo de jogo, o fato de a bola poder quicar e no outro não, dentre vários outros critérios.

Parlebas (2020) foi bastante criterioso ao construir os domínios da ação motriz. A partir desse conceito, Parlebas (2020) chegou a uma organização das práticas motrizes a partir de critérios bastante profundos e consistentes, conforme já elucidado no capítulo 3. É nesse sentido que a professora Gabriela expõe seus argumentos:

*Eu acho que ficaria tipo o CAI, a gente teria 8 unidades temáticas, ou 8 eixos norteadores e em cada eixo caberia ginásticas, jogos, lutas e demais práticas corporais que a gente conhece. A gente teria 4 grandes grupos e com a questão do estável e do instável a gente transformaria em oito. (PROFESSORA GABRIELA – ENCONTRO FORMATIVO 3)*

O excerto acima está em concernente com classificação das situações motrizes propostas por Parlebas. During (2004) explica que Parlebas agrupa as atividades motrizes sujeitas as mesmas lógicas internas em oito classes de classificação. O autor informa que esta classificação sujeita à lógica interna implica que a resolução dos problemas encontrados pelos jogadores e pelas jogadoras supõe o mesmo domínio dos princípios da lógica interna. Porém, os princípios da ação motriz para se obter êxito não são os mesmos quando o participante está sozinho em um ambiente estável ou quando se aventura em um espaço instável. Tampouco, é necessário compreender qual é o objetivo para se obter êxito nas práticas motrizes, seja cooperando, seja no momento de oposição ou as duas ações simultaneamente.

Larraz Urgelés (2004) relata a experiência de uma construção curricular baseada em seis domínios motrizes, são eles: 1) ações realizadas em ambientes estáveis e sem interação direta com outros jogadores; 2) ações de oposição interindividual em ambientes estáveis; 3) ações de cooperação em ambientes estáveis; 4) ações de cooperação e oposição em ambientes estáveis; 5) ações em ambientes instáveis; e 6) ações com intenções artísticas e expressivas. Para o desenvolvimento desta estrutura curricular, o autor ressalta que alguns pontos são primordiais nesta construção. O principal ponto é situar o aluno como centro do processo de ensino e de aprendizado incidindo de maneira específica a realidade da escola conectando as práticas escolares com a cultura motriz.

Lavega (2004) defende a proposta de organização dos domínios da ação motriz pensando por Parlebas (2020), pois admite que os professores e as professoras de educação física selecionam arbitrariamente os conteúdos de ensino, justamente pelo fato de uma formação inicial limitada com imprecisões dos conceitos epistemológicos. Essa imprecisão, ou obscuridade como se refere Lavega (2004), se dá pelo fato de os conteúdos da educação física escolar ser completamente distintos, muitas vezes definidos por critérios que não levam em consideração o conhecimento científico, mas definem-se pelas preferências dos professores que advém de suas experiências como esportistas ou por suas experiências empíricas.

É dentro dessa perspectiva que a fala da professora Juliana se encaixa quando tratamos do sistema CAI.

*Então, eu preciso entender tudo isso para escolher o jogo para o meu aluno, que melhor vai se encaixar naquele momento que eu estou ensinando-o. Eu entendo que vai me ajudar a elaborar melhor a minha aula, vai me ajudar a pensar mais nos alunos que eu tenho naquela aula, se eu tiver que incluir algum aluno com alguma dificuldade específica, com alguma deficiência, eu vou pensar um pouco melhor no que eu vou escolher. Eu acho que é mais nisso que vai me ajudar, sabe? Em como elaborar melhor, pensando nos alunos que eu tenho, que vão participar da aula. (PROFESSORA JULIANA – ENTREVISTA)*

É possível destacar a importância do CAI na organização, escolha e sistematização das práticas no contexto da escola. Todas as citações demonstram a possibilidade de construir um planejamento mais coerente a partir das relações elucidadas pelo CAI. Lavega (2017) afirma que a distribuição das práticas motrizes por meio dos domínios da ação motriz constitui a pedra angular para uma sistematização dos conhecimentos da Educação Física. Essa distribuição calcada nos domínios da ação motriz não é simplesmente por uma medida convencional ou acadêmica, mas organiza as situações motrizes de maneira que promova os efeitos esperados.

Parlebas (2020, p. 173) corrobora com os dizeres afirmando que

*“para ajudar a realizar essas seleções pedagógicas de forma adequada seria bom analisar serenamente as principais classes de situações motrizes, colocar em evidência a lógica de funcionamento e descobrir a influência que exercem sobre as condutas motrizes dos participantes. Por último, todas as práticas pedagógicas têm que se aprofundar nos sistemas de valores que asseguram suas finalidades.”*

Nessa mesma linha de raciocínio, a professora Gabriela afirma que utiliza do CAI para organizar suas aulas, porém sempre tendo os conhecimentos prévios dos alunos como referência.

*“Eu acho que é isso, o CAI nos ajuda a entender as interações e as relações, seja com o seu parceiro, seja como oponente, seja com o meio. O que é o jogo e os esportes sem as relações? Sem as relações dos principais atores que estão ali. Então eu acho que ajuda em desenvolver sequência didática, ajuda você a pensar em um plano de ensino, ajuda você a pensar nas suas escolhas ou nas escolhas dos seus alunos, categorizando o mesmo,*

*trazendo esses conhecimentos de aproximações de práticas corporais.” (PROFESSORA GABRIELA – ENTREVISTA)*

Lavega (2017) faz referência a uma palestra/aula inaugural bastante interessante que o professor Parlebas (2003) proferiu ao curso universitário do Instituto Nacional da Educação Física da Catalunha – Espanha. Em sua fala, Parlebas (2003) afirma que o professor de educação física deve adaptar sua organização/planejamento das práticas motrizes levando em consideração as experiências motrizes dos alunos e alunas. O autor ainda afirma que é importante que o docente prepare seus alunos para experimentar atividades física em seu momento de ócio/lazer. Por fim, Lavega (2017, p.244) em assentimento com os dizeres acima aludidos aponta que “cada professor de educação física, em função de seu projeto pedagógico, do contexto em que se encontra e de seus fins sociais que se fundamenta, deveria orientar sua bússola educativa em determinados critérios ideológicos.”

Reforçamos a necessidade criteriosa de uma classificação dos jogos e dos esportes para que se evite casos interpretações equivocadas e que dificulte o trabalho dos professores e das professoras na escola. Dessa forma, Barroso (2015) aponta que uma professora questionou a classificação adota para categorizar a modalidade da maratona aquática. Em linhas gerais, de acordo com o texto apresentado, a professora participante da pesquisa indicou haver uma relação de interação entre os participantes da respectiva modalidade. O autor da tese justificou dizendo que é necessário analisar a essência da modalidade, caso contrário, alguns esportes poderiam ser classificados em outras categorias, por exemplo, o basquetebol, já que o mesmo necessita de um alto grau de precisão, mas nem por isso, está classificado como esporte de precisão, e sim de invasão.

Ressaltamos que os critérios adotados pela classificação dos esportes na BNCC causam mais confusão do que auxilia o professor em sua prática, pois os critérios são poucos embasados e não se sustentam de forma científica, devido a miscelânea de teorias utilizadas na composição desta classificação. Se utilizada a Praxiologia Motriz como referência, a explicação para a maratona aquática seria que é um esporte psicomotriz com comotricidade simultânea, inclusive, essa discussão surgiu em um dos encontros formativos relativos a categorização dos jogos e dos esportes.

Em suma, os fundamentos teóricos pertinentes à teoria da ação motriz oferecem critérios sólidos para identificar todas as categorias de práticas motrizes, possibilitando aos/às estudantes uma diversidade de experiências motrizes. Nesse sentido, os critérios de classificação das práticas motrizes permitem a construção de qualquer projeto educacional, em diversos âmbitos da educação. Para isto, basta identificar quais são os objetivos que se propõe e posteriormente

escolher com precisão cada prática motriz que se encaixa nas aulas de educação física. A classificação permite relacionar as intenções pedagógicas com as práticas motrizes escolhidas buscando um processo de ensino e de aprendizado mais coerente, consciente e objetivo. (LAVEGA, 2017)

Conforme já mencionado anteriormente, os elementos praxiológicos são uma bússola para os/as professores e professores de educação física. Uma organização curricular pautada nos conceitos de lógica interna, CAI e universais promovem uma sistematização mais coerente e condizente com a realidade de cada unidade escolar, buscando desenvolver condutas motrizes que permitam os estudantes vivenciarem diversos tipos práticas.

Ainda em relação às dificuldades encontradas pelos professores e pelas professoras no que tange aos conceitos ministrados no curso de formação, os estudos dos universais ludo motrizes surtiram bastante dúvidas. Em um momento da entrevista, a professora Yumi verbalizou os seguintes dizeres sobre os universais:

*Que eu não entendo p\* nenhuma. O que foi mais difícil? entender os universais. Eu ainda não sei. Mas aquela estrutura que você deu, ajudou a entender um pouco mais os universais, sabia? Entendi a partir daquela estrutura. (PROFESSORA YUMI - ENTREVISTA)*

A estrutura indicada na fala da professora é o modelo utilizado para a construção de uma sequência didática, a qual “separava” os universais ludo motrizes e consequentemente, permitiam aos professores e professoras a identificação de cada um deles dentro das atividades que estavam propondo. Essas sequências serão apresentadas e discutidas juntamente com os conceitos dos universais.

O discurso da professora Yumi é bastante significativo pois, conforme dados apresentados acima, ela é uma das professoras que já conhecia a Praxiologia Motriz antes do curso de formação. Nesse sentido, dos sete professores entrevistados cinco apontaram dificuldade com os universais, porém, ao serem questionados sobre a construção da radiografia dos jogos, a qual utiliza dos universais como base de sustentação, todos apontaram como um momento mais interessante do curso, não indicando dificuldade na respectiva construção.

Dessa maneira, a partir das falas dos professores e das professoras, entendemos os conceitos trabalhados alicerçados com uma construção prática da radiografia dos jogos ou das sequências didáticas proporcionaram uma efetividade dos conhecimentos relativos aos universais. Devido a importância dessa temática, a discussão sobre teoria e prática no curso de formação será

discutida em um momento didático mais oportuno, porém, somente a título de informação, os excertos dos professores corroboram com a perspectiva acima aludida:

*Eu achei interessante a discussão, é sobre o Beach Hand que a gente discutiu, se eu não me engano. Eu conheci um esporte diferente, que eu não conhecia. Aí essa análise, de um outro aspecto, que nós tínhamos que olhar qual que era a rede de interação, como que era a pontuação e entender tudo isso. (PROFESSORA JULIANA - ENTREVISTA)*

*Os universais acho que é igual eu falei, essa questão do preparo das aulas, eu acho que contribui bastante. E aquele exercício que eu fiz, que nós fizemos foi bem bacana, nós fizemos ali: vamos propor isso. (PROFESSOR CAÍQUE - ENTREVISTA)*

*Foi um dos melhores momentos do curso. Claro que ele não teria tanto valor sem o que a gente aprendeu antes. Mas foi um dos melhores momentos, onde pôde realmente ter uma maior interação entre nós, já tinha antes, mas não só interação de perguntar, mas às vezes de opinar, de às vezes saber o que que pode o que não pode dentro daquilo. Foi um momento muito rico ali no nosso grupo. E assim, eu acredito que se for fazer isso de novo, pode ficar melhor, mas na minha opinião ficou bom, ficou muito bom a nossa dissecação ali. (PROFESSOR HERNANI - ENTREVISTA)*

*Essa parte, depois daquela que a gente fez a caracterização foi uma que eu gostei também, porque foi o que a gente estava vendo no curso e a gente estava tentando fazer um jogo usando isso que a gente aprendeu no curso. Então gostei bastante, achei significativo porque a gente não ficou só recebendo informação, a gente tentou colocar na prática para poder guardar um pouquinho mais o que a gente estava aprendendo. (PROFESSORA HELENA - ENTREVISTA)*

#### **6.2.4 Rede de Papéis sociomotrizes e Subpapéis sociomotrizes:**

Nos encontros em que os universais ludo motrizes foram tematizados, houve discussões e debates acerca de suas concepções e conceitualizações. Dois universais chamaram mais atenção dos participantes, que foram a rede de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes.

Conforme já exposto anteriormente neste trabalho, a rede de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes compõem os sete universais ludo motrizes. A identificação das relações de comunicação entre os jogadores e jogadoras nos esportes de cooperação – oposição, especialmente nas funções exercidas por eles e por elas dentro do sistema de jogo, foi bastante percebida pelos professores e professoras participantes do curso de formação. Acredita-se que os estudos das relações contidas nos papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes elucidaram uma dinâmica pouco compreendida pelos docentes.

*Eu acho que vai contribuir e muito para o aluno, tanto o mais espertinho valorizar o trabalho de quem às vezes faz um trabalho, entre aspas, secundário, quanto este secundário, se dar o valor. E outra, não é porque a pessoa às vezes é especialista no rouba bandeira, que ele vai sempre pegando a bandeira e trazendo, que você não pode em um outro momento, trazer outros jogos que aquela pessoa que fez o papel primário ali vai fazer um papel secundário. (PROFESSOR HERNANI - ENTREVISTA)*

*Até mesmo né, eles são muito ligados a questão esportiva né e eu não tive quem falasse isso pra mim, quando eu era menino né, porque eu jogava vôlei e não crescia e assim, uma hora eu sabia que eu ia cair fora de atacar, porque os meninos chegavam mais alto do que eu, e o meu treinador falou um dia assim pra mim: vamos tentar fazer um treino para líbero. Eu falei: eu não quero ser líbero, eu queria atacar né, eu queria botar a bola no chão, eu não entendia esse papel, essa importância do líbero, até mesmo porque não tinha essa visibilidade na mídia que se tem hoje. A gente precisa usar essa conscientização desses subpapéis, porque a gente chama de subpapéis pela literatura, mas é tão papel quanto o papel. (PROFESSOR CAIQUE – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*Essa ideia de mexer nos papéis e nos subpapeis durante o jogo de troca de ataque e defesa possibilita que os alunos sejam mais ativos no jogo e participem dessa construção com mais... não gosto de falar eficácia, mas com mais possibilidades de ações no jogo né, então é muito legal também, e possibilita que mais pessoas participem e não sempre os mesmos fiquem jogando, eu acho muito legal essa possibilidade. (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

As falas dos quatro docentes relativas às funções estabelecidas nos jogos e nos esportes, denominados nesta pesquisa de rede de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes, são bastantes potentes e pertinentes ao se pensar o processo de ensino e de aprendizagem na educação física escolar. A compreensão das redes de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes colaboram para a superação de um paradigma que se estabeleceu por longas décadas neste componente curricular, que era a seleção dos mais habilidosos em detrimento daqueles e daquelas menos habilidosos/habilidosas.

As aulas de educação física se pautavam pela exclusão dos/das estudantes que não possuíam aptidão física ou habilidades técnicas desportivas para a prática do esporte. Por longos anos, essa era a roupagem que vestia a área. Posteriormente ao movimento renovador, já citado na introdução deste trabalho, as perspectivas inerentes a este componente curricular foram ganhando inspirações advindas das teorias críticas, repensando os modelos de aula, currículos, conteúdos e práticas pedagógicas.

Assim sendo, pode-se considerar que o conhecimento da radiografia dos jogos e dos esportes, advindos dos universais ludo motrizes, em especial ao conceito de rede de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes, é uma ferramenta imprescindível para uma ação pedagógica consciente, pois a compreensão das funções dos estudantes nas práticas corporais pode e deve ser mudada na busca de uma aprendizagem significativa, propiciando discussão aprofundadas relativas aos protagonistas e aos coadjuvantes.

Em síntese, as redes de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes possibilita aos professores de educação física reformular conscientemente situações vivenciadas no cotidiano deste componente curricular. Possibilitam mudanças no sentido de rever algumas regras e

combinados quando somente dois ou três alunos dominam os arremessos no jogo da queimada, quando não passam a bola para as meninas e demais jogadores no futebol, e até mesmo quando somente um aluno busca a bandeira no jogo.

Segundo Parlebas (2020, p. 399) os papéis sociomotrizes tem por característica ser um “conjunto de comportamentos motrizes que em um jogo desportivo está associado a um status sociomotriz concreto”. Além do mais, o referido autor alerta que “o conjunto de contenções, direitos e proibições prescritas a um jogador pelas regras dos jogos esportivos definem o campo dos atos motrizes autorizados.”

Lagardera e Lavega (2003) destrincham o conceito aludido afirmando que as redes de papéis sociomotrizes são a forma com cada praticante se relaciona com as funções dentro da lógica interna de cada prática motriz. Os autores exemplificam que não é mesma coisa a pessoa que joga de goleiro no futebol de campo ou quando assumem o papel de polícia ou de ladrão em jogos tradicionais. Ao goleiro de futebol, por exemplo, é permitido que ele segure a bola com a mão dentro de um espaço delimitado de jogo, porém somente ele (goleiro) é permitido usar as mãos dentro da área e que se outro jogador o fizer será considerado uma atitude grave passível de sanções contidas nas regras.

Os papéis sociomotrizes dos jogadores e jogadoras exercidos dentro das práticas motrizes podem mudar ao longo do jogo. Algumas confusões podem ocorrer ao interpretar as funções exercidas pelos jogadores e jogadoras dentro do sistema praxiológico. Primeiramente, não há uma função mais ou menos importante exercida pelos participantes, há sim, possibilidades de vivenciar e experimentar ações motrizes diferentes e diversas dentro de um mesmo jogo dependendo de qual papel você assumiu naquela prática motriz. Portanto, aprofundando a temática e trazendo mais elementos que ajudam na interpretação deste universal tão importante, Parlebas (2020) e Lagardera e Lavega (2003) informam que para identificar os papéis sociomotrizes é necessário analisar os quatros âmbitos ou setores em que as relações são projetadas, sendo elas: relação com os demais jogadores; a relação com o espaço, a relação com o tempo e a relação com os objetos extracorpóreos.

Hernandez Moreno et.al. (2000, p. 63) conceituam as redes de papéis sociomotrizes como “o papel assumido por um jogador em uma situação de jogo, a qual são associadas uma série de funções ou ações e decisões motrizes próprias do jogo, que confere um modo próprio de atuação e que diferencie de outro ou outros jogadores”. Nesta mesma esteira de conceitualizações, os subpapéis sociomotrizes são “cada uma das possíveis condutas de decisão que o jogador pode assumir e realizar durante o desenvolvimento do jogo. É, portanto, a unidade de condução de base da ação estratégica motriz.” (HERNANDEZ MORENO, et.al. 2000, p. 63).

Gonzalez et.al. (2014) indicam que a maior riqueza dos esportes de invasão está na possibilidade de descrever as relações estabelecidas entre os jogadores e jogadoras, ou seja, nas funções de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes. Para os autores, existem quatro subpapéis que os jogadores exercem durante o jogo, são elas: atacante com posse de bola (ACPB), atacante sem a posse de bola (ASPB), defensor do atacante com posse de bola (DACPB) e defensor do atacante sem a posse de bola (DASPB).

Taborda (2014) ao construir algumas Unidades Didáticas em sua dissertação de mestrado, mostra a importância de compreender os papéis sociomotrizes e os subpapéis sociomotrizes desempenhados pelos estudantes dentro de algumas práticas motrizes. Avançando na discussão, o autor traz elementos que ajudam na identificação das relações de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes não somente nos esportes de invasão, mas em toda a gama de jogos e esportes que tenham como principal característica a relação de cooperação – oposição. Portanto, entende-se como reducionista a ideia de que os papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes estejam presentes somente nos jogos e esportes de invasão.

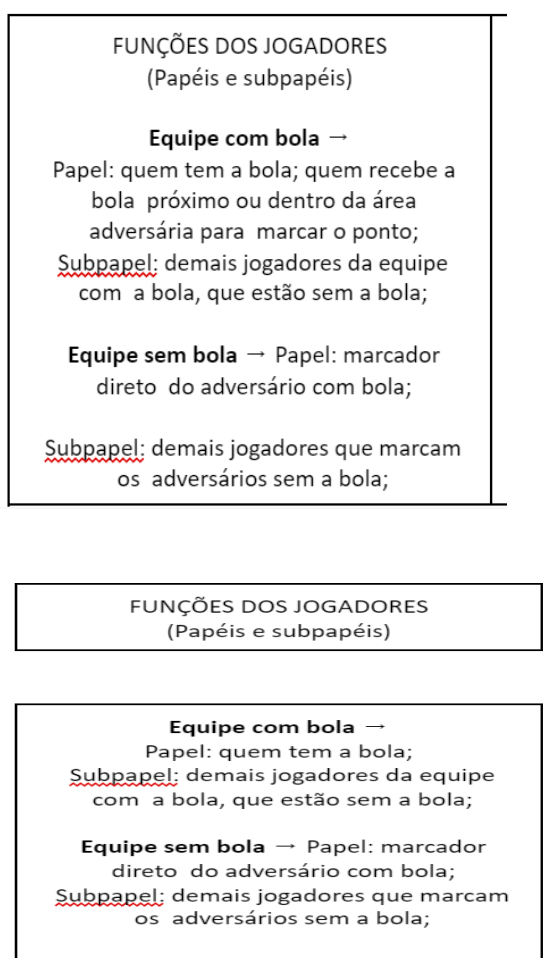


Figura 06: Excerto da sequência didática produzida pelo professor José  
Fonte: o autor.

Podemos perceber que a proposta do professor José, a qual está relacionada com os papéis e subpapéis sociomotrizs estão de acordo com Ribas (2010) e Brasil et.al. (2017) ao pensarem uma organização dos sistemas de funções (papéis sociomotrizs e subpapéis sociomotrizs) para o handebol, apresentam três possibilidades, são elas: jogador com a bola; jogador sem bola da equipe com a bola, jogador da equipe sem bola.

- *Jogador com a bola* – Tendo como referência o jogo de Handebol, o jogador com a bola pode avançar com a bola, colocar a bola em jogo, proteger, passar ou lançar a bola para o gol, bem como reter, fintar, quicar a bola, ou até mesmo, perdê-la, fazer falta e violar alguma regra.
- *Jogador sem bola da equipe com bola* – avançar e ocupar uma posição no sistema ofensivo, ampliar e reduzir espaço, criar linhas de passe, desmarcar-se, fintar, bloquear, proporcionar situações de dobras com aumento do número de jogadores, receber a bola, receber uma falta.
- *Jogador da equipe sem a bola* – retornar e ocupar um espaço no sistema defensivo, fechar linha de passe, diminuir os espaços, antecipar-se, ajudar um companheiro, recuperar a bola, proteger o gol (alvo), fazer e receber faltas.

Ribas et.al. (2014) analisarem as funções dos jogadores, ou seja, os papéis sociomotrizs e subpapéis sociomotrizs no jogo de voleibol. É importante ressaltar que, diferentemente dos outros esportes o voleibol possui características bastantes peculiares quando comparado ao basquetebol, handebol e futebol. As peculiaridades se assentam no fato de que no voleibol não há uma retenção de bola, o que dificulta a compreensão e/ou entendimento de conceitos como “jogadores com posse de bola”. Assim sendo, os autores supracitados indicam que, para utilizar essa caracterização, entende-se que os jogadores com posse de bolas são aqueles que realizam ações motrizs de saque, passe, defesa, levantamento e ataque. Os “jogadores sem a bola da equipe que estão com a posse da bola” possuem a função de cobrir os espaços, recuperar a bola e ludibriar os adversários por meio da finta. Por fim, os “jogadores sem a bola da equipe que não possui a posse de bola” tem como principal característica defender os espaços vazios do ataque da outra equipe. Bloqueios individuais ou coletivos e a execução da defesa com qualquer parte do corpo são as ações realizadas por esses jogadores.

Por fim, a professora Yumi analisa as redes de papéis e subpapéis sociomotrizs da brincadeira do pega-pega.

| FUNÇÕES DOS JOGADORES<br>(Papéis e subpapéis)                                                                                                                                                                                                              |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p><b><u>Papéis:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pegadores;</li> <li>- Fugitivos.</li> </ul> <p><b><u>Subpapéis:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A corrente que se constrói a cada colega que é pego;</li> </ul> |  |

Figura 07: Excerto da sequência didática produzida pela professora Yumi  
Fonte: o autor

É interessante analisar a proposta da professora Yumi, uma vez que ela indica os papéis e os subpapéis sociomotrizes. Os papéis sociomotrizes estão sempre na lógica de oposição, ou seja, sempre alguém está fugindo de alguém que está pegando. A rede de subpapéis sociomotrizes já muda a rede de interação entre os jogadores, ou seja, quando o/a estudante vai para a corrente, necessariamente a lógica de cooperação se faz presente. Nesse sentido, a proposta se faz interessante na possibilidade de analisar quais as condutas motrizes de cada jogador.

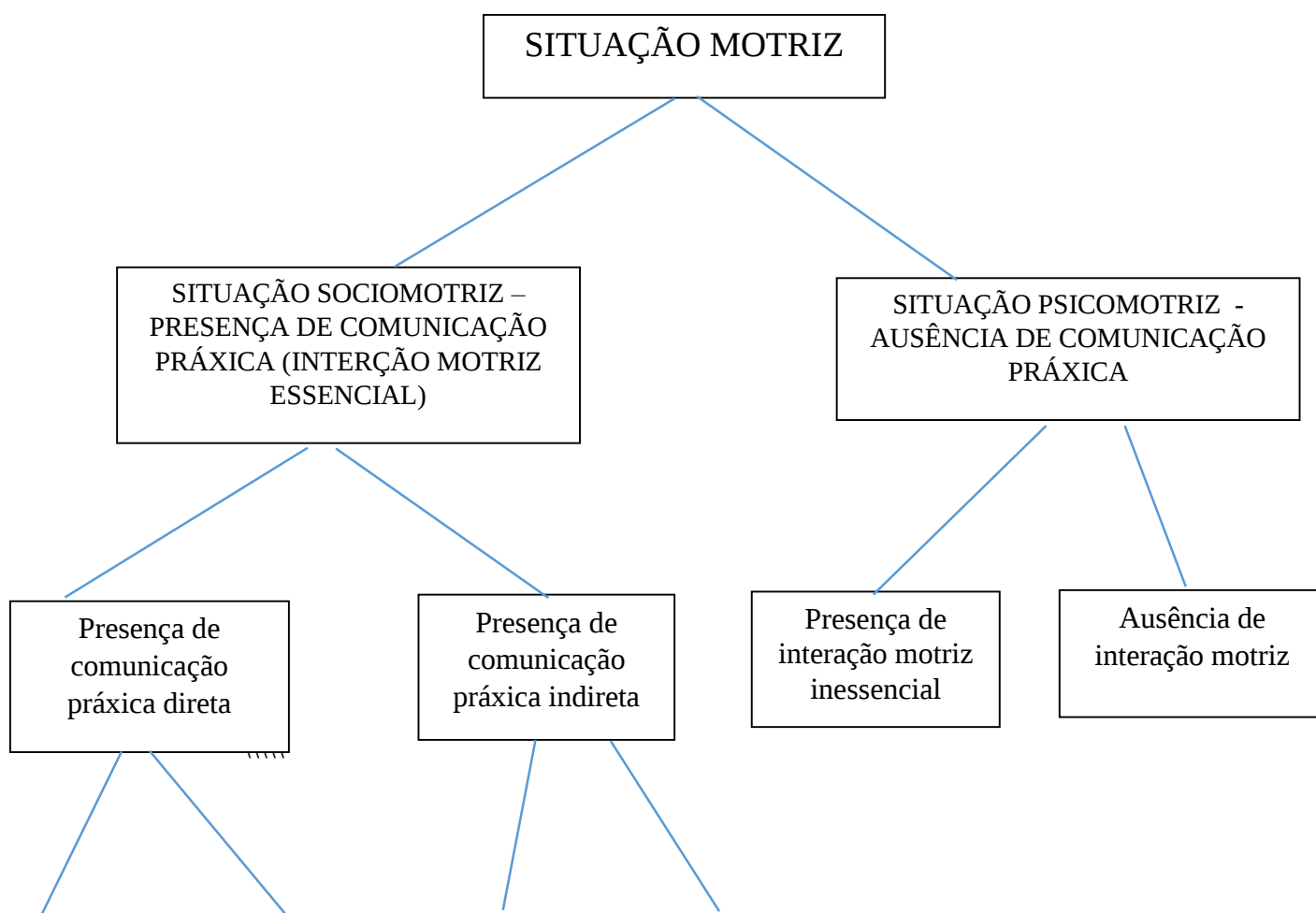
Portanto, as redes de papéis e subpapéis sociomotrizes são conceitos que permitem aos professores e às professoras analisarem qual a função semiótica dos estudantes. Interpretamos que houve uma confusão por parte dos professores e professoras participantes do curso enquanto aos papéis e subpapéis sociomotrizes. Entendemos que essa confusão pode ter acontecido por meio de uma via de mão dupla, ou seja, ao explicar o conceito e relacionar com a prática para que os participantes pudessem compreender o conceito, o professor mediador não conseguiu atingir de modo significativo o conceito referido.

Finalmente, ao invés de analisar a função no jogo somente, o importante é relacionar com as condutas motrizes que são recrutadas no momento do jogo. Entendemos que há uma limitação no aprofundamento dessas relações no curso de formação, pois necessitava de uma articulação bastante potente dos conceitos, fazendo interlocuções com outras temáticas que não foram construídas ao longo do curso, tais como: semioticidade, etnomoticidade, função semiótica, dentre outros.

### 6.2.5 Gestemas e Praxemas

Começamos essa subcategoria apresentando esse questionamento: “*Os praxemas e os gestemas fazem parte da rede de comunicação ou não?*” (PROFESSORA GABRIELA – ENCONTRO FORMATIVO 7). Respondemos à professora Gabriela que sim, os gestemas os praxemas compõem a rede de comunicação praxica, mas com algumas especificidades.

A rede comunicação praxica é um conceito bastante extenso, profundo e determinante na obra de Parlebas (2020). Determinante porque a rede de comunicação praxica é a base de sustentação da lógica interna das práticas motrizes, uma vez que as relações e as interações motrizes estão assentadas nessas redes de comunicações. Profunda pelo fato de Parlebas (2020) trazer elementos, conhecimentos e conceitos da semiótica para se fundamentar. Extenso, pois além da comunicação praxica direta, o autor nos presenteia com a comunicação praxica indireta, a saber: os gestemas e os praxemas. No caso a rede de comunicação indireta, também foi motivos de debates e dúvidas, haja vista o questionamento da professora acima descrito, e de alguns dos participantes do curso de formação.



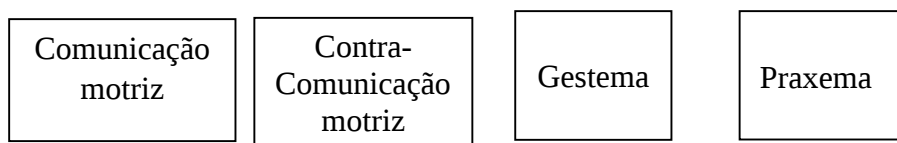


Figura 08: Situação Motriz.

Fonte: Parlebas (2020)

Segundo Parlebas (2020, p. 349) o praxema é a “conduta motriz de um jogador interpretada como um signo, cujo significante é o comportamento observável e cujo significado é o projeto tático correspondente ao dito comportamento, tal como ele é percebido” e gestema “é uma classe de atitudes, mímicas, gestos e comportamentos motores colocados em prática para transmitir uma pergunta, indicação ou ordem tática ou relacional, como simples substituição da palavra”. (PARLEBAS, 2020, p. 238)

*Estou confundido um pouco. Quando você falou do praxema, dessa ação tática, ela vai estar relacionada a um gesto técnico, por exemplo, quando o levantador faz isso que você falou, eu sei pra onde vai a bola e a intencionalidade dele, então, e o gestema? (PROFESSORA YUMI - ENCONTRO FORMATIVO 6)*

*Por exemplo, professora Yumi, em um jogo de voleibol de praia, quando o bloqueador fez um sinal para o sacador de qual região da quadra ele irá cobrir com a ação de bloqueio é um gestema, ou seja, um gesto indica qual ação ele irá fazer. Um método para evidenciar os gestemas é propor que a atividade seja feita em silêncio, ou seja, os alunos e as alunas não podem verbalizar, emitir sons. Dessa forma, você induz os/as estudantes a utilizarem os gestos (PROFESSOR MEDIADOR - ENCONTRO FORMATIVO 6)*

*Então quando eu levanto a mão pedindo a bola é um gestema? Então todos os gestos dentro dos jogos estão ligados aos gestemas. (PROFESSORA YUMI - ENCONTRO FORMATIVO 6)*

*Todos os gestos que tenham relação com a prática motriz, dentro do sistema praxiológico e da lógica interna. Não podemos confundir com amarrar o cadarço, limpar o suor do resto entre outras. (PROFESSOR MEDIADOR - ENCONTRO FORMATIVO 6)*

*Então os praxemas seriam uma ação intencional técnico-tática ...não pode ser um gesto desconectado do todo, é uma ação específica e intencional para proporcionar uma ação tática (PROFESSORA YUMI - ENCONTRO FORMATIVO 6)*

Lagardera e Lavega (2003), Oliveira, Ribas e Gomes-da-Silva (2018) e Oliveira e Ribas (2020) determinam que o praxema é a linguagem do corpo. Além dos respectivos autores, Sampietro Molineu (1997) e Martinez Santos (2008) também aferem uma grande importância ao praxema, pois o mesmo está intimamente ligado ao sistema praxiologia e a conduta motriz. Martinez Santos (2008), por seu turno, salienta que existe uma linha muito tênue entre praxema e conduta motriz, tendo como perspectiva os jogos esportivos coletivos. Dessa maneira, nesta comunicação indireta (praxema) é que “se encontra a chave da interpretação das condutas motrizes

dos jogadores naquelas situações em que as tomadas de decisões resultam no aspecto angular para resolver o problema colocado” (LARGADERA; LAVEGA, 2003, p. 192)

Ainda amparados em Lagardera e Lavega (2003) confirmam que os praxemas estão intimamente ligados à lógica interna e ao conjunto de regras e leis que se estabelecem nos jogos e esportes. Os autores esclarecem que a observação dos praxemas é um trabalho árduo e de alta complexidade, justamente pelo fato dos praxemas serem uma condição polissêmica, a qual poderá ter diversos significados para aqueles e aquelas que observam aquela conduta motriz.

Sampedro Molineuvo (1996) apresenta, em sua tese de doutoramento, uma perspectiva bastante interessante ao analisar os praxemas nos esportes coletivos. O autor afirma que os praxemas são ações que tem significados ou intencionalidades de enviar mensagens prévias de sua execução por meio de uma interação motriz direta. Corroborar também, ao reforçar a dificuldade em delimitar e observar os praxemas dentro de uma prática motriz.

Para tanto, com o intuito de superar essa dificuldade, Sampedro Molineuvo (1996) criou uma tipologia que ajuda na compreensão dos praxemas nos esportes coletivos. O autor criou quatro categorias gerais, das quais derivam outras mais específicas para cada uma dessas categorias que permitem aprofundar a compreensão da respectiva categorização, a saber: i) segundo a intencionalidade (praxemas previstos e praxemas intuídos); ii) segundo sua complexidade (simples e complexos); iii) segundo o tempo que se realiza (no tempo em que a bola está parada e no tempo em que a bola está em movimento), por fim iv) de ataque e de defesa. Vale frisar que o autor em questão tem como referências os esportes coletivos, especialmente o futebol de salão, foco do estudo da tese de doutoramento. Porém, o aprofundamento trazido por Sampedro Molineuvo (1996) frente aos praxemas, nos conduz a buscar novos entendimentos para as demais práticas sociomotrizes.

Mediante o contexto apresentado pelos autores podemos afirmar que os praxemas estão concatenados ou são intrínsecos as vivências e as experiências de cada praticante de uma prática motriz. Antever, por meio de planejamentos, sequências didáticas ou outras tipologias de organização didática, os praxemas que serão trabalhados, realizados ou vivenciados pelos estudantes em um ambiente escolar, seria uma tarefa penosa e até mesmo impossível de se realizar. Cabe aos professores e às professoras, propiciar atividades que permitam uma diversidade de comunicação práxica, utilizando dos recursos metodológicos que se embasa na lógica interna que permitam sempre que os estudantes se conscientizem das tomadas de decisões no jogo.

Tendo como referência o curso de formação, é possível dizer que uma das limitações do curso foi o não aprofundamento nos conceitos de praxemas e gestemas. Acreditamos que a comunicação práxica direta (comunicação e contracomunicação) foi discutida e contextualizada

com mais verticalidade, uma vez que o conceito desta também se faz presente, de certa maneira, na classificação dos esportes. Outro fator limitante foi a não possibilidade de observarmos/ministrarmos aulas práticas que permitissem aos grupos de participantes uma análise mais pontual dos gestemas e dos praxemas.

Na tentativa de exemplificar o entendimento da rede de comunicação práxica direta e indireta, traremos pequenos excertos das sequências didáticas produzidas pelos participantes do curso.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>PRINCIPAIS AÇÕES MOTRIZES</b><br/>(rede de comunicação e contracomunicação)</p> <p>- <b>Gestemas:</b> Apontar quem vai ser pego, combinar quem vai ser pego e abrir a corrente e ir na direção dos fugitivos.</p> <p>- <b>Praxemas:</b> Mudanças de direções e se manter distante dos pegadores.</p> | <p><b>PRINCIPAIS AÇÕES MOTRIZES</b><br/>(rede de comunicação e contracomunicação)</p> <p>- <b>Gestemas:</b> Combinar com outros vampiros quem vai ser pego.</p> <p>- <b>Praxemas:</b> Mudar de direções, esperar o fugitivo chegar bem perto do Vampiro e ao fugir tentar se manter distante do Vampiro.</p> |
| <p><b>PRINCIPAIS AÇÕES MOTRIZES</b><br/>(rede de comunicação e contracomunicação)</p> <p>- <b>Gestemas:</b> Inicialmente apontar para o lado da corda que os alunos devem ir.</p> <p>- <b>Praxemas:</b> Fingir que vai para um dos espaços (Terra ou Mar) e falar outro espaço.</p>                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Figura 09: excerto da sequência didática produzida pela professora Yumi.  
Fonte: o autor

A professora Yumi tendo como referências os jogos tradicionais, indica como funcionaria a rede comunicação dentro desses jogos, já explicado anteriormente. Percebemos que há elementos que estão calcados na rede de comunicação direta, tais como: mudanças de direção e manter a

distância entre do vampiro, que no caso é o pegador. Outra nuance contida na ação motriz possíveis para a proposta da professora é o fingir que vai para um espaço e ir pra outro. Sustentando por Sampedro Molineuvo (1996) e Lagardera e Lavega (2003) a finta é um recurso praxêmico que é utilizado pelos participantes dos jogos esportivos. Registramos, porém, que cada jogador e jogadora poderá recrutar diferentes condutas motrizes para a realização dessa finta, colocando suas experiências motrizes como fomento para a execução desse movimento. Dessa forma, corroborando com os autores, é praticamente impossível delimitarmos os praxemas, uma vez que cada jogador e jogadora poderá realiza-lo de maneira distinta.

Aproveitamos para ressaltar que as propostas de atividades da professora Yumi possuem conceitos muito próximos, ou seja, são jogos tradicionais que se sustentam pela relação de comunicação e contracomunicação simultânea, tendo sempre a cooperação e a oposição como principal característica de interação motriz, o que implica em semelhantes ações motrizes, já que as práticas motrizes escolhidas pertencem há um mesmo mote de classificação.

| PRINCIPAIS AÇÕES MOTRIZES<br>(rede de comunicação e contracomunicação)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | PRINCIPAIS AÇÕES MOTRIZES<br>(rede de comunicação e contracomunicação)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Equipe com a bola</b> → procurar espaços livres de marcação; afastar e aproximar do jogador com a bola para oferecer uma opção de passe; combinar estratégia para realizar os passes; comunicar quando está livre;</p> <p><b>Equipe sem a bola</b> → definir a marcação individual do adversário; comunicar onde está a bola; manter-se próximo do seu adversário direto;</p> <p><b>Equipes com bola</b> → mudanças de direção e desmarque sem a bola; variar os passes para os colegas;</p> <p><b>Equipes sem bola</b> → mudanças de direção para acompanhar o atacante; manter-se entre o atacante marcado e a bola; diminuir os espaços livres para receber a bola;</p> | <p><b>Equipe com a bola</b> → procurar espaços livres de marcação; afastar e aproximar do jogador com a bola para oferecer uma opção de passe; comunicar quando está livre; observar qual alvo está “mais” livre quando tiver a bola; progredir em direção ao alvo;</p> <p><b>Equipe sem a bola</b> → definir a marcação individual do adversário; comunicar onde está a bola; manter-se próximo do seu adversário direto;</p> <p><b>Equipes com bola</b> → mudanças de direção e desmarque sem a bola; variar os passes para os colegas; utilizar os 3 passos para progredir em direção a área alvo;</p> <p><b>Equipes sem bola</b> → mudanças de direção para acompanhar o atacante; manter-se entre o atacante marcado e a bola; diminuir os espaços livres para receber a bola; manter-se entre o atacante e o alvo;</p> |

Figura 10: excerto da sequência didática produzida pelo professor José.

Fonte: o autor

Podemos observar no excerto da sequência didática produzida pelo professor José que em alguns momentos o professor tenta indicar possíveis gestemas e praxemas que ocorrerão por meio da atividade proposta. Se apoiando em Sampedro Molineuvo (1996) é possível afirmar que o material (bola) tem uma influência significativa na relação de comunicação praxica, seja direta ou indireta.

Criar linha de passes, mudança de direção e variações dos passes são ações táticas que podem contribuir para a uma aprendizagem significativa dos jogos esportivos coletivos que tenham como interação motriz a relação de cooperação e oposição simultâneas. Os elementos táticos supracitados requisitam um profundo entendimento do jogo, perpassando por vários conceitos contidos nos universais ludo motrizes. É importante fazer a ressalva de que a sequência didática apresentada é totalmente exequível em ambiente escolar, e que a intencionalidade do professor em montar uma atividade pensando nos objetivos daquelas ações são imprescindíveis para conduzir os/as estudantes para o entendimento profundo de jogo. Ressaltamos que, mesmo colocando objetivos claros nas práticas motrizes, enquanto docentes, precisamos estar atentos às diversas maneiras que os/as estudantes podem executar cada ação motriz prevista, respeitando suas experiências, ressignificando cada movimento e incentivando a criação de novas condutas motrizes.

As sequências didáticas produzidas pela professora Juliana estão muito similares com a do professor José, pois a proposta foi trabalhar com o handebol dentro do âmbito escolar no mesmo nível de ensino. Porém, uma atividade proposta pela professora Juliana gerou uma certa inquietação ao analisarmos os dados. A inquietação despontou pelo fato de a professora utilizar um jogo esportivo somente com adversários (oposição), em detrimento dos jogos esportivos com adversários e companheiros simultâneos.

| PRINCIPAIS AÇÕES MOTRIZES<br>(rede de comunicação e contracomunicação) |
|------------------------------------------------------------------------|
| Contracomunicação: acertar a bola no adversário.                       |

Figura 11: excerto da sequência didática produzida pela professora Juliana  
Fonte: o autor

A proposta discutida é pelo fato da professora utilizar o jogo esportivo “Alerta” como meio para o ensinar o handebol. O jogo esportivo supracitado tem uma rede de interação entre os jogadores diferente da contida no handebol. Dessa forma, não seria uma prática motriz apropriada para o ensino do handebol dentro da perspectiva da lógica interna, já que a relação de cooperação

não estaria contemplada. Porém, cabe ressaltar, que a professora indicou o objetivo da atividade era trabalhar com o arremesso (técnico). Outro ponto que merece análise é o fato da professora ter apontado corretamente a relação existente entre os jogadores, bem como a compreensão de que só haveria contracomunicação, pois, de certa forma, poderia haver uma confusão ao mudar a dinâmica das atividades. Portanto, ficou evidente o entendimento acerca dos conceitos da Praxiologia Motriz, já que o objetivo está alinhado com a proposta. O que se pode levantar é a orientação da aula recair somente sobre os gestos técnicos.

Por fim, a última sequência didática apresentada foi construída conjuntamente pela professora Gabriela e pelo professor Caíque, os quais apresentam como prática motriz o voleibol.

| PRINCIPAIS AÇÕES MOTRIZES<br>(rede de comunicação e contracomunicação)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Rede de comunicação:</b> jogadores da mesma equipe. Ao lançar a bola para o colega em qualquer posição de sua própria quadra. Ao orientar o colega de equipe sobre sua posição ou possíveis deslocamentos para evitar sofrer pontos do adversário. Combinar jogadas com o(s) parceiro(s) de equipe por meio de gestos.</p> <p><b>Rede de Contracomunicação:</b> relacionada aos jogadores da equipe adversária. Perceber o deslocamento antecipado do adversário; Realizar gestos ou fintas corporais (corpo voltado para um lado e lança/rebate a bola para o outro); Antecipar uma jogada do time adversário (como largadas curtas ou longas). Em um jogo onde já se ensinou o fundamento do bloqueio, há uma contra-comunicação ao interceptar a bola atacada pelo adversário nesse fundamento.</p> |

Figura 12: excerto da sequência didática produzidas pelos professores Caíque e Gabriela  
Fonte: o autor

Apesar de analisar uma modalidade esportiva que tenha a mesma relação do que as outras supracitadas, o voleibol é uma prática motriz que diverge bastante dos esportes coletivos mais tradicionais (handebol, basquetebol e futebol). Acreditamos que dois momentos são primordiais: primeiro é o fato do espaço ser dividido por uma rede e, segundo os/as jogadores não poderem reter (segurar a bola), configurando assim uma relação distinta com o material utilizado. Porém,

apesar dessas divergências, observamos que as ações motrizes são bastante parecidas, haja vista que a ocupação de espaço, fintas e posicionamentos são inerentes às práticas propostas.

Como já citado em outros momentos deste texto, o professor João Ribas tem uma produção bastante significativa no que se refere aos estudos do voleibol a partir da Praxiologia Motriz. Assim sendo, Oliveira e Ribas (2020) fizeram um recorte de análise dos praxemas específicos do voleibol. Os autores ressaltar que os praxemas contidos nas ações motrizes dos levantadores de voleibol são de altíssima complexidade, permitindo denomina-lo como o mestre dos praxemas.

Corroboramos com Oliveira e Ribas (2020) pois a função dos levantadores no jogo de voleibol é imprescindível para que o jogo aconteça. No alto rendimento, praticamente todas as jogadas passam pelo levantador. O mesmo precisa ter uma leitura de jogo bastante sensível e inteligente, uma vez que ele estabelece uma relação de cooperação com a sua equipe, levantando as bolas de maneira que permitem que os atacantes realizem um ataque profícuo, e uma relação de oposição com os bloqueadores da equipe adversário, tentando ludibria-los.

Em um processo de codificação e decodificação das informações contidas nos gestemas e nos praxemas, Oliveira e Ribas (2020, p. 411) afirmam que “em níveis mais elevados de processo de ensino-aprendizagem, os praxemas progressivamente se intensificam e se sobrepõem aos gestemas devido ao fato de que a contracomunicação se torna mais elaborada ao ganhar relevância na dinâmica do jogo.” Ainda nesta seara, a leitura de jogo se valoriza e ganha uma maior ênfase a partir do momento em os jogadores e as jogadoras se conscientizam que os gestos técnicos já não se sobressaem à equipe adversário. Dessa forma, a leitura praxêmica, ou seja, ler, interpretar, codificar e decodificar as ações motrizes por meio dos praxemas se torna imprescindível na busca de resultados e uma melhora no nível de jogo, podendo por exemplo, tomar decisões motrizes mais acertadas para cada fase do jogo. (OLIVEIRA; RIBAS, 2020)

Entendemos que os exemplos contidos nas citações acima versam sobre uma perspectiva de um esporte de alto rendimento, o que, de certa maneira, distância do contexto escolar. Porém, é necessário fazer a ligação entre o que acontece no esporte de alto rendimento com o esporte jogado na escola. Concordamos com Ribas et al. (2014) quando os autores indicam que é importante ensinarmos aos alunos e às alunas a leitura de jogo, permitindo que eles e elas compreendam as mais diversas situações de jogo, podendo se antecipar, ocupar espaço, criar linha de passe, fintar e ludibriar o adversário, cuja finalidade seria atingir o sucesso tático.

Por fim, advogamos que a comunicação praxica direta e indireta precisa se fazer presente nas aulas de educação física escolar, pois a compreensão desses conceitos possibilita uma aprendizagem consciente do ato de jogar, possibilitando a construção de um conhecimento

aprofundado frente as interações motrizes que permeiam a complexidade do jogo. Não defendendo que o ensino da técnica se sobreponha ao ensino da tática, nem a recíproca disso. Incentivamos um processo de ensino e de aprendizado que permita aos/as estudantes conhecer e se conscientizar das funções de cada movimento intencional feito durante uma prática motriz, a fim de superarmos o saber fazer reprodutivista/tecnicista.

### 6.2.6 Rede de Interação de Marca e Sistema de pontuação

*Estou com dúvida na rede de interação de marca...se fosse falar em poucas palavras a diferença entre a rede de interação de marca e o sistema de pontuação quais características você traria. (PROFESSORA YUMI - ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*Posso falar algo que está relacionado, é porque, por exemplo: quando você vai falar para mim em rede de interação de marca, eu entendo que são as formas como eu pontuo, seja fazendo gol, seja fazendo ponto, seja fazendo seja queimado alguém, seja buscando espaço. quando você fala em sistema de pontuação é....tipo assim.....o que depende mais da modalidade, o linguajar é pouco diferente, mas eu lembro que no mestrado eu fiz uma disciplina de análise de jogo aí teve um momento que a gente analisou algumas modalidades que são pontos dependentes e tempos dependentes. Por exemplo, uma modalidade que depende da pontuação é uma modalidade que o jogo só vai acabar se eu atingir determinada pontuação, por exemplo. o vôlei, o handebol de praia ...enfim. As modalidades que são tempos dependentes indifere o placar, eu tenho um tempo, se esse tempo acabar, acaba o jogo. Para mim são nomes diferentes, mas acaba sendo o que você está explicando. (PROFESSOR JOSÉ - ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*Essa questão de rede de interação de marca e sistema de pontuação eu acho bem interessante porque, por exemplo, as vezes isso pode alterar muito, pensando o jogo em si ne, da forma com que o jogo ele é jogado porque muda muito a perspectiva e a forma dos jogadores e das equipes pensando aí no coletivo ne vão se comportar, por exemplo, num jogo que é tempo dependente ou o sistema de pontuação é pelo tempo ou seja, se o tempo acabar o jogo, normalmente, por exemplo, você tem lá o futebol, basquete, handebol e futsal. os tempos eles são complementares, então, o que acontece no primeiro tempo em termos de placar e de punições e etc., eles são levados para o restante dos outros tempos, então isso pode por exemplo, isso pode influenciar, se por exemplo, meu time está perdendo no primeiro tempo, talvez no segundo tempo possa tentar pressionar mais, aumentar um pouco a intensidade do jogo, enfim, ou as vezes, seu eu estou ganhando eu vou segurar um pouco mais para conservar a energia, enfim, ao mesmo tempo que as modalidades que são por pontos, como as que tem sets principalmente, caso do vôlei, do tênis, enfim, cada set é um jogo. Perdi o primeiro set e não entendi nada do que aconteceu, quer dizer, entendi, mais não deu tempo de ganhar o set beleza, eu vou para o outro set zerado, em igualdade de condições dentro do set aí eu posso aplicar aquilo que eu entendi do começo sabe, isso muda muito a dinâmica do jogo, né? (PROFESSOR JOSÉ - ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*Professor José, o que você está querendo dizer é que o sistema de pontuação vai influenciar na rede de interação de marca. (PROFESSORA YUMI - ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*Assim, não vai mudar como eu marco os pontos, porque isso é uma característica do jogo, por exemplo, eu não vou deixar de marcar gol no futebol seu eu tiver ganhando mais ou menos, se eu tiver ganhando ou perdendo, mas assim, as vezes se eu estou perdendo [...] (PROFESSOR JOSÉ - ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*[...] Mas muda a forma (PROFESSORA YUMI - ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*Não, não muda a forma. A forma com que eu marco os gols está lá. Agora, o comportamento do meu time, se vai atacar mais, se vai defender mais, por exemplo, o comportamento da equipe as vezes pode mudar, mas as formas de marcar o ponto continuam, eu não posso marcar gol com a mão por exemplo, entendeu? Usando um exemplo bem grotesco assim. (PROFESSOR JOSÉ - ENCONTRO FORMATIVO 7)*

Esse diálogo foi bastante profícuo e proveitoso. A primeira fala da professora Yumi se referia a uma pergunta para o professor mediador do curso, porém, antes mesmo de iniciar a fala com a explicação, o professor José pediu a palavra para contribuir com os colegas de curso. Entendemos que cortar o diálogo em algum momento seria ceifar a possibilidade de construção coletiva, e também, agregar novas ideias e perspectiva.

Assim como os universais relacionados ao gestemas e aos praxemas, a rede de interação de marca e o sistema de pontuação geraram bastante dúvidas nos participantes do curso. As dúvidas frente aos sistemas de pontuação foram sanadas de maneira mais rápida, com os e as participantes indicando que entenderam o conceito. Acreditamos que pelo fato do sistema de pontuação ser algo mais corriqueiro e fazer parte do cotidiano dos e das professores e professoras, o entendimento aconteceu de maneira mais tranquila.

É importante destacar que, conforme colocado no diálogo entre os/as participantes da formação, o sistema de pontuação não muda pelo fato de mudarmos a rede de interação de marca. Obviamente, quando falamos do cenário escolar, a rede de interação de marca e o sistema de pontuação podem e devem sofrer mudanças de viés pedagógico possibilitando alcançar um objetivo específico dentro da prática motriz proposta.

Podemos, por exemplo, mudar o sistema de pontuação da queimada, pois, ao invés do jogo terminar quando todos e todas estudantes forem queimados/as, o jogo acabará pelo tempo. Outra mudança que cabe no ambiente escolar é colocar o sistema de pontuação com tempo determinantes, viabilizando que mais estudantes participem da atividade proposta. Por fim, em muitas regiões brasileiras, tem-se o costume de terminar o jogo de futebol pela contagem de gols feitos, ao invés de minutos jogados. No ambiente escolar esse contexto pode acarretar uma exclusão dos alunos e alunas que tem menos habilidade para o jogo, pois logo sofrem a quantidade de gols estabelecidas e precisam deixar o jogo. Em suma, salvo que seja de caráter intencionalmente pedagógico, com o intuito de alcançar um objetivo proposto, o sistema de pontuação e a rede de interação não mudam nos jogos, e principalmente, nos esportes institucionalizados.

Dessa forma, a análise deste tópico se orientará para a rede de interação de marca, que segundo Lagardera e Lavega (2003), centra-se por um estudo profundo das relações motrizes que

se estabelecem nos jogos esportivos, já que a forma de pontuar, ou seja, a relação entre o ganhar e perder está intimamente ligado à forma como acontece as interações entre os e as jogadores e jogadoras.

Segundo Parlebas (2020, p. 391) a rede de interação de marca “é um subgráfico da rede de comunicação motriz, porém reflete apenas as interações da marca que contam na pontuação (em todos os esportes e em alguns jogos tradicionais) e interações que culminam em sucessos e fracassos que fazem os participantes trocarem de papéis sociomotrizes (como em alguns jogos tradicionais que não se tem memória de suas pontuações)”.

Lagardera e Lavega (2003) esmiuçaram as possibilidades de rede de interação de marca dos jogos e dos esportes. Segundo os autores, os jogos e esportes podem se agrupar em três categoria distintas no que se refere à rede de interação de marca.

- **Jogos com uma rede antagônica:** nesta categoria, as relações motrizes que se estabelecem no intuito de conseguir a vitória se caracterizam pela oposição. São os casos do basquetebol (lançando a bola na cesta), futebol e handebol (arremessando ou chutando a bola no gol) e de alguns jogos tradicionais como a queimada.
- **Jogos com uma rede cooperativa:** nesta categoria, as relações motrizes que se estabelecem no intuito de conseguir a vitória se caracterizam pela cooperação. São os casos dos passes para o touchdown do futebol americano e do rúgbi e do passe do disco para a concretização do jogo de ultimate (frisbee) e do jogo dos dez passes.
- **Jogos com uma rede mista (antagônica e cooperativa):** nesta categoria, as relações motrizes que se estabelecem, no intuito de conseguir a vitória, se caracterizam pela oposição e cooperação simultaneamente. São os casos jogos de polícia e fugitivo, os três campos. Nesses casos os/as jogadores e jogadoras precisam ajudar os companheiros e atrapalhar o adversário.

Consideramos que o conceito de rede de interação de marca é bastante caro é importante para o entendimento da lógica interna dos jogos e dos esportes. Constatamos que, por meio das entrevistas, diálogos nos cursos de formação, construção coletiva da radiografia dos jogos e pela construção das sequências didáticas, que esse conceito não obteve a amplitude necessária para com os professores e as professoras que participaram do curso. Em nenhuma entrevista o tema foi comentado quando os/as entrevistados e entrevistadas foram questionados e questionadas sobre os

universais, diferentemente das redes de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes e gestemas e praxemas.

Nas análises da radiografia dos jogos, não houve um aprofundamento frente a rede de interação marca, ou seja, os professores e as professoras conseguiram compreender o que fazer para obter êxito no jogo ou no esporte analisados, porém não houve um aprofundamento das relações existentes para o entendimento da interação de marca.

O mesmo cenário acima descrito aconteceu na construção das sequências didáticas. Assim sendo, analisaremos abaixo alguns excertos das sequências didáticas que compravam os dizeres acima.

| REDE DE INTERAÇÃO DE MARCA<br>(o que faço para pontuar) |
|---------------------------------------------------------|
| - Pegar o colega e fugir do colega.                     |

Figura 13: excerto da sequência didática produzida pela professora Yumi  
Fonte: o autor

Podemos observar que a professora Yumi utilizou da rede de interação de marca mista em suas propostas de atividades. Todos os jogos tradicionais contidos nas sequências didáticas da professora possuem a característica de cooperação e oposição para a obtenção de êxito. No caso, a rede de interação de marca está condizente com a rede de comunicação praxica, proporcionando um entendimento consistente da lógica interna das práticas motrizes. A professora consegue entender o que os/as estudantes precisam realizar para pontuar, possibilitando uma conscientização das interações estabelecidas.

|                                                                                                                |                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| REDE DE INTERAÇÃO DE MARCA<br>(o que faço para pontuar)                                                        | REDE DE INTERAÇÃO DE MARCA<br>(o que faço para pontuar) ▼                                           |
| Realizar o número de passes determinado entre os companheiros de equipe, sem que o adversário recupere a bola; | Para pontuar, é necessário realizar dez passes seguidos entre os companheiros de equipe, sem errar. |

Figura 14: excertos das sequências didáticas do professor José e da professora Juliana

Fonte: o autor

Os fragmentos acima descritos foram retirados das sequências didáticas construídas pela professora Juliana e pelo professor José, os quais, retomando, utilizando do handebol como tema principal. O fato interessante é que o handebol é um esporte de cooperação e oposição simultâneos e sua rede de interação de marca está assentada na categoria antagônica, uma vez que as ações motrizes requisitadas para pontuar advêm das contracomunicações com os adversários. Um jogo esportivo que os dois professores apontaram como meio de ensinar o handebol foi o jogo dos dez passes, o qual, a propósito, está presente na BNCC. Assim sendo, há um descompasso entre o handebol e o jogo dos dez passos no que tange a rede de interação de marca. O jogo dos dez passos possui uma rede de interação de marca assentada na cooperação. Obviamente que não há um “erro” no contexto elucidado acima, pois compreendemos que a relação de cooperação é bastante presente no handebol, e que o jogo dos dez passos colabora com o entendimento da lógica interna do jogo.

Por fim, ressaltamos novamente a sequência didática produzida pela professora Juliana, a qual utiliza do jogo do alerta como meio para ensinar o jogo de handebol. De acordo com Juliana, esse jogo não possui uma rede de interação de marca, conforme excerto abaixo.

|                                                         |
|---------------------------------------------------------|
| REDE DE INTERAÇÃO DE MARCA<br>(o que faço para pontuar) |
| Não há pontuação.                                       |

Figura 15: excerto da sequência didática da professora Juliana

Fonte: o autor

Como já dito anteriormente, o jogo do Alerta é sociomotriz somente de oposição, cuja rede de interação motriz se dá pela contracomunicação. Dessa forma, a rede de interação de marca pertinente a este jogo específico é a antagonica. Porém, notamos que a professora colocou que não há uma pontuação para este jogo. Concordamos com a professora Juliana, pois realmente o jogo não possui um sistema de pontuação preestabelecido, porém tem suas características de interação de marca. Parlebas (2020) ratifica dizendo que alguns jogos tradicionais não possuem um sistema de pontuação específica, não se soma as redes de interações de marca, tendo como resultado sentimentos e emoções vividos no decorrer do jogo.

Segundo Parlebas (2020, p. 435) o sistema de pontuação dos jogos e dos esportes se sustentam pela somatória das redes de interação de marca, sendo que este é o “conjunto organizado de interações de marca, que durante o desenvolvimento de um jogo esportivo, permite a atribuição dos pontos da pontuação ou da atribuição dos acertos.)

Apoiados em Lagardera e Lavega (2003) e Ferreira e Ramos (2017) o sistema de pontuação se dividem em cinco categorias, sendo elas: os jogos que impõem uma pontuação limite (voleibol), jogos que se desenvolvem a partir de um tempo limite que prevalece (futebol, basquete, handebol), jogos que combinam a somatória de pontuação e o tempo limite (boxe, judô), jogos que classificam os/as jogadores e jogadoras em função de um critério homogêneo (atletismo e algumas modalidades de ginástica) e jogos que não tem um final estabelecido (pique-esconde, alerta).

Em suma, o conceito de rede de interação de marca é essencial para uma prática pedagógica coerente com os objetivos das práticas motrizes. É factível que todos os jogos sociomotrizes de cooperação-oposição possuem a mesma lógica interna, pois os/as jogadores e jogadoras necessitam, em certo grau, cooperar com seus companheiros, se opor aos seus adversários e participar de ambos tipos de interações motrizes. Portanto, todos os esportes que se enquadram nessa categoria possuem uma rede de interação de marca antagonica, ou seja, para ganhar, é necessário se opor ao adversário, o que potencializa os momentos de contracomunicação motriz, tornando a contracomunicação motriz a mais dominante destes esportes. (LAVEGA; LAGARDERA, 2003)

A partir desse contexto, podemos afirmar que a rede de interação de marca é um conceito imprescindível para a construção de um planejamento coerente com o processo de ensino e de aprendizagem. Pois, a partir do entendimento das maneiras com que eu pontuo no jogo, podemos repensar nossa prática pedagógica, entendendo cada papel e subpapel que os/as estudantes executam. Em alguns momentos do jogo será necessário que os/as estudantes exercem os papéis sociomotrizes e o subpapel sociomotrizes de colaboração e em outros momentos haverá a troca desses papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes, ou seja, será necessário se opor ao

adversário para conquistar um ponto. Certamente, essa é uma grande contribuição da Praxiologia Motriz no que se refere ao entendimento do jogo, uma pérola escondida nas entranhas da lógica interna dos jogos e dos esportes, um diamante para nós, professores e professoras de educação física.

Concordamos mais uma vez com Lagardera e Lavega (2003, p. 168) quando reforçam que “o melhor educador ou professor é o próprio jogo, a própria lógica interna, que orienta aos protagonistas a priorizar determinados processo de interação, com umas consequências muito diretas sobre suas dimensões motrizes, cognitiva, afetiva e social.”

Finalizando esse tópico, compreendemos que as articulações entre a rede de interação de marca e os outros conceitos trabalhados no curso aconteceu de maneira bastante tímida. Mesmo um aprofundamento na forma de pontuar, ou nas ações ou condutas motrizes que o jogador recruta para pontuar ficarão em segundo plano quando interpretamos as sequências didáticas. Porém, apesar das limitações, os professores e as professoras demonstraram que reconhecem minimamente as interações realizadas para se efetivar uma pontuação.

### **6.2.7 Lógica Interna**

Essa última categoria de análise está relacionada com o conteúdo e a metodologia adotada para o ensino deste. A categoria surgiu a partir das falas dos professores mediante relação imanente com a literatura. Segundo Gonzalez e Bracht (2012) o conteúdo pertinente a ser ensinado na escola pelo componente curricular educação física é a lógica interna. No capítulo que se remete a como ensinar, Gonzalez e Bracht (2012) traçam alguns paralelismos com diferentes obras, porém, em linhas gerais, como ensinar está relacionando com os aspectos da ação tática, muitas vezes embasados nos jogos reduzidos.

Dessa forma, essa categoria de análise versa sobre “o que ensinar” que está sustentado pela lógica interna e o como ensinar, que, de acordo com a fala dos professores e professoras, se coloca por meio dos jogos reduzidos e da radiografia dos jogos.

Compreendemos que a educação física enquanto prática social dentro do contexto escolar tem como orientação tematizar as manifestações da cultura corporal de movimento. Neste interim, a lógica interna se faz presente e necessário enquanto um conhecimento pertinente a todas às manifestações. A partir desse entendimento, como já citado por Parlebas (2020), a lógica interna é o conhecimento científico da Educação Física. Dessa maneira, seguindo na esteira de

aprofundarmos o conhecimento do conteúdo da educação física, intitulamos uma subcategoria de LÓGICA INTERNA.

Como já foi mencionado neste texto, a lógica interna é a chave do jogo (LAGARDERA; LAVEGA, 2003). Entende-se que a compreensão da lógica interna dos jogos, esportes e, de certa maneira, das práticas motrizes em geral é um potente instrumento para auxiliar, melhorar e ressignificar o processo de ensino e de aprendizado no contexto escolar. Conhecer a lógica interna permite aos docentes desvelar possibilidades imprescindíveis, pois é por meio desse conhecimento que se acessam as particularidades das práticas corporais. Fazendo novamente alusão a um concerto musical, é conhecer não somente as notas, mas as partituras, melodias e sons de cada instrumento. Estudar a lógica interna é conhecer o âmago das práticas motrizes.

Na busca de entender como a lógica interna poderia auxiliar os/as professores/professoras foi perguntado a eles e elas “se a lógica interna contribui para o processo de ensino e de aprendizados das práticas corporais e se sim, como?”

*Completamente, acho que tanto para a organização do professor, quanto para a compreensão dos alunos. Acho que é algo para mim inegociável hoje. Eu posso até deixar de lado algumas outras questões da educação física que passou, mas a lógica interna vai estar me norteando ou suleando. Mas é o grande caminho para mim como professora, e eu acho que para os alunos e para as alunas é muito mais compreensível e lógico, e faz todo o sentido quando a gente traz os elementos da lógica interna para aprendizagem de qualquer prática corporal, seja os jogos esportivos, os jogos, os esportes. Eu acho que dá pra criar a lógica interna em tudo se a gente quiser. (PROFESSORA GABRIELA - ENTREVISTA)*

*Aprender os elementos da lógica interna é entender exatamente o que compõe aquele jogo aquele esporte, e aí eu estou falando de todos os elementos culturais, motores, etc. Não sei quais todos eu poderia colocar, mas todos os elementos [...] entender os elementos da lógica interna me ajuda a entender a cultura daquele jogo e daquele esporte, então é um aprendizado consciente de cada um deles. Não é só fazer um movimento ou só fazer tal ação para aprender ele. Não, é aprender todos os elementos culturais que compõem aquela ação, você viu que eu não falo só de jogos e esportes, para aí sim, ter uma propriedade para começar a aprender aquele universo cultural. Me ajuda a entender o universo cultural dessa construção, desta ação motriz, da construção dessa conduta motriz, da construção e da apropriação deste jogo e deste esporte. Desse gestema, dessa praxema, todos os universais ludo motrizes. (PROFESSORA YUMI - ENTREVISTA)*

Pode-se afirmar, por meio das falas dos professores, que se apropriar dos conhecimentos referentes à lógica interna é essencial para se ensinar as práticas corporais na escola. Percebe-se nas falas das professoras Gabriela e Yumi e do professor José que ambos já utilizam dos conceitos da lógica interna para organizar e orientar suas respectivas práticas pedagógicas.

Em linhas gerais, os professores e professoras apontam como as principais contribuições da lógica interna um processo de ensino de aprendizado mais consciente, com uma maior profundidade de conhecimento da atividade trabalhada, a organização e sistematização do conhecimento.

Ribas (2005) traz, no corpo de um artigo, uma fala do professor Pierre Parlebas em um congresso de Educação Física na Espanha, em meados do início dos anos 2000, a qual o professor francês afirmava que o conhecimento da Praxiologia Motriz busca desvelar os mundos dos jogos e dos esportes e de outras práticas motrizes a partir dos estudos da lógica interna dessas atividades. Ou seja, ainda segundo Ribas (2005), a Praxiologia Motriz trabalha com métodos e instrumentos que permitem conhecer o interior (lógica interna) das práticas motrizes.

Em consonância, Ribas (2005) intitula um tópico referente à lógica interna como “compreender melhor o que está se ensinando” (p. 114). Neste sentido, o autor aponta que a compreensão sobre a lógica interna deve ser compartilhada entre professores e alunos dentro do processo de ensino e de aprendizado, pois o professor, entendendo melhor a dinâmica da atividade, terá mais clareza e eficácia para construir as informações importantes e necessárias para auxiliar o aluno no processo de construção do conhecimento. Assim sendo, os alunos e as alunas também poderão participar de forma mais efetiva das aulas, pois compreenderão como e quando participar da atividade proposta.

Ainda segundo Ribas (2005), ao exemplificar as possibilidades de compreensão do futebol a partir da lógica interna, assinala que, resumidamente, o futebol é um esporte de cooperação e oposição simultânea, cujo material utilizado se resume a uma bola, a qual não pode ser tocada pelas mãos. A partir dos conhecimentos da Praxiologia Motriz e consequentemente da lógica interna, é possível afirmar que o ensino dos jogos e dos esportes deveriam se pautar nas leituras de jogo, posicionamento e antecipações, ou seja, será que meu aluno que está jogando consegue realizar leituras das informações transmitidas pelo seu companheiro? e pelo seu adversário? Consegue se posicionar da melhor maneira possível? seja para receber um passe ou para interceptá-lo? Essas são algumas possibilidades que permitem o professor aprofundar o conhecimento da lógica interna por meio do jogo.

*Talvez seja o principal ponto que a gente tem que começar o ensino do esporte, ou seja, a gente ensinar como o esporte funciona. Como que acontece esse esporte? Porque a partir daí, todos os outros conteúdos do ponto de vista técnico, tático, físico, né? Isso vai influenciar. É uma modalidade que você tem que invadir o campo do adversário, que você tem um espaço delimitado para a ação ou você tem um tempo delimitado para fazer a ação, quantidade de toques que você pode dar na bola ou passos que você pode dar, enfim. Isso tudo influencia na maneira como o jogo se desenrola, né? Então, eu acho que é fundamental a gente trabalhar e pensar o ensino dos jogos e dos esportes pela lógica*

*do jogo, inclusive porque aí facilita você criar essa ideia de categorias, de classificação porque os jogos, muitos jogos têm características que são comuns e aí, o ensino de um jogo ou de outro facilita quando você já tem uma base de um jogo para ensinar um jogo novo, você pega essa base que você tem, essas características comuns e você vai depois especificando para cada jogo, para cada esporte que você vai trabalhar. (PROFESSOR JOSÉ - ENTREVISTA)*

Brasil et.al. (2017) indicam que o conhecimento sobre a lógica interna proporciona ao professor repensar o processo pedagógico e redimensionar o ensino das situações motrizes. Os autores reforçam que esse conhecimento (lógica interna) mobiliza o professor acessar outros elementos pedagógicos que facilitam a transposição didática, tais como: exercícios, jogos, leituras, trabalhos, filmes, diálogos e discussões.

Tendo como orientação a lógica interna e o ensino da modalidade handebol, Brasil et.al. (2017) propõem a utilização de exercícios e jogos que possibilitem a compreensão e aprendizagem das interações de cooperação e oposição. O objetivo principal é realizar jogos e exercícios menos complexos que o jogo de Handebol, facilitando o entendimento por parte dos/das estudantes, porém, ressaltam a necessidade da manutenção da relação cooperação e oposição já que esta permeia todo o jogo de handebol. Portanto, os jogos reduzidos são uma importante ferramenta pedagógica que auxilia na diminuição da complexidade do jogo formal. “Dessa forma, ao ensinar a prática do jogo, o professor deve orientar-se principalmente pela sua lógica interna, ou seja, devem ser consideradas as interações que se estabelecem na prática corporal quando o ensino é desenvolvido” (BRASIL, et.al. 2017, p. 136).

As escolas deveriam ensinar a lógica do jogo, tanto para a compreensão da prática quanto para uma melhor atuação no jogo. Ao se entender as ações de cada jogo, interpretando-as, saberemos agir melhor nas diferentes situações, pois de certa forma temos um conhecimento prévio daquele que pode ocorrer. Observar um jogo compreende ler previamente todo o leque de gestos e ações que cada um pode desempenhar. Não só compreendendo o repertório motor dos adversários, mas também entendendo e interpretando as ações motrizes dos companheiros. Jogos e esportes estão enraizados em vasto repertório de gestos e ações motrizes, que deveriam ser mais compreendidos tanto pelos participantes, mas principalmente por aqueles que ensinam a prática ou estão à frente de equipes, portanto, professores e técnicos. (OLIVEIRA, et.al. 2012)

Gonzalez e Bracht (2012) tecem importantes questionamentos que permitem aos professores e professoras organizar o conteúdo esportivo por meio da lógica interna. Segundo os autores, é necessário realizar algumas perguntas que vão responder aos critérios contidos no entendimento de lógica interna, por exemplo: as regras de determinada modalidade esportiva impõem certa exigência motora? Como é a interferência dos adversários na execução de uma ação?

Há uma interferência direta ou não? E em relação aos companheiros, há ou não colaboração? E por fim, quais as funções exercidas pelos jogadores no desenrolar do jogo?

*Eu acho que, a gente mostrando para o aluno como isso funciona, como a lógica interna funciona, qual que é o papel dele dentro do jogo, qual que é o papel dos colegas dentro do jogo, vai ajudar o aluno a entender melhor o esporte em si e o que ele tem que fazer. Não sei se é isso. Mas é o que eu acho. Eu acho que o aluno compreendendo melhor qual o papel do jogo e o que cada um tem que fazer, ele vai entender melhor o jogo e vai conseguir participar melhor. (PROFESSORA JULIANA – ENTREVISTA)*

*Quando você observa a lógica interna e você vai analisando a fundo como aquilo funciona, deixa de ser uma coisa superficial. Você não trata mais aquele jogo como simplesmente um jogo. Você começa ver as diversas ações que ele tem por trás, os diversos aprendizados que você pode tirar. Então dessa forma eu acho que a contribuição é riquíssima. Você extraíndo daquilo, o que você aprende, quais os comportamentos que as pessoas, no caso os alunos, vão ter em relação aquilo. Qual o comportamento do professor em relação aquelas outras situações que acontecerem e é isso. (PROFESSOR CAIQUE - ENTREVISTA)*

A lógica interna se torna um conhecimento de uma magnitude imensurável que Lagardera e Lavega (2003) ratificam que é, sem nenhuma dúvida, a grande razão de existência da PM, sua epistemologia. Pois, ainda segundo os autores, desvelar a lógica interna da cada prática, ou situação motriz, permite que o professor, treinador, monitores de recreação e demais profissionais elejam e sistematizem as ações motrizes que convirjam com os interesses e propósitos das atividades.

A lógica interna é o objeto científico da Praxiologia Motriz, por isso deve ocupar um lugar central nesta teoria. “A lógica interna se embasa em um padrão de organização, portanto seguirá sempre uma sequência lógica, posto que é precisamente uma ordem interna, profunda e complexa” (LAGARDERA; LAVEGA, 2003, p. 69). Esse padrão de organização indicado pelos autores parece estar oculto às pessoas que meramente observam as práticas motrizes e suas ações advindas dela, porém para o profissional que intervém diretamente nas práticas motrizes, é uma necessidade de primeiro escalão conhecer à lógica interna das respectivas práticas, pois este conhecimento permite organizar sua prática de maneira mais coerente e eficiente. Neste sentido, Lagardera e Lavega (2003) afirmam que o professor, tendo como objetivo trabalhar o passe e estimular a ajuda dos companheiros, tem que buscar o desenho de situações motrizes com uma lógica cooperativa. Conhecendo a lógica interna, o professor pode analisar e desenhar de modo teórico seus exercícios, programando as situações motrizes de acordo com a lógica interna e seus objetivos.

Analisando as falas dos professores e das professoras acima, percebe-se que conhecer a lógica interna permite afirmar que se estabelece uma nova forma de se ensinar e aprender as práticas motrizes na escola. Ao se pensar o processo de ensino e de aprendizado na escola, principalmente dos esportes, logo se remete à ideia dos gestos técnicos que estão enraizados nas modalidades esportivas, ou seja, se eu quiser ensinar bem o voleibol, são necessários saber fazer bem uma manchete, um toque e uma cortada, ou até mesmo, um passe de peito no basquete, e um chute no futebol. Dessa maneira, há uma sobrecarga no professor de que ele precisa saber executar com maestria os movimentos técnicos dos esportes para que ele saiba ensinar. A lógica interna quebra o paradigma do mecanicismo e do tecnicismo, assegurando ao professor um conhecimento para além dos gestos técnicos, o que, de certa maneira, transmite uma sensação de segurança para o docente no processo de ensino e de aprendizado.

*Poxa, mas é só isso? Não, capacidade física, habilidade motoras é só isso que eu estou ensinando? Arremessar, receber? Será que é só isso? Os alunos que fizeram treinamento de voleibol professor André vão entender mais do que do que de vôlei, entendeu? Eu tinha essa impressão, mas eu entendendo e sabendo que é uma coisa mais interna (lógica), parece que eu me sinto mais segura de estar ensinando. (PROFESSORA HELENA - ENTREVISTA)*

*Eu acho que tira um pouco da nossa frustração e da nossa angústia de não trabalhar coisas tão específicas, e nos traz para respirar e trabalhar em situações mais globais, ao meu ver na escola. Não sei se o lugar da escola é o lugar de tanta especialização, não. Eu acho que o lugar da: vamos aprender geral, aprender várias famílias de possibilidades, e aí depois em qualquer lugar que você estiver, você vai conseguir; compreendendo a estrutura, a dinâmica, as relações que acontecem no jogo, seja com alvo, seja com material, seja com o espaço, lendo tudo isso, eu acho que o aluno em qualquer outro lugar que ele estiver, ele vai ter mais autonomia para jogar. (PROFESSORA GABRIELA - ENTREVISTA)*

Portanto, a partir da lógica interna, é possível dizer que os conhecimentos técnicos ficam marginalizados, e o foco recai sobre o saber jogar. No quarto encontro formativo, que teve como objetivo analisar um caso de ensino, surgiu um diálogo a partir de uma pergunta geradora. A pergunta era sobre uma possível relação entre o jogo da queimada e a modalidade esportiva do Handebol. Invariavelmente, esse respectivo jogo é atrelado como um jogo pré-desportivo para o Handebol. Diante desse cenário, os professores deveriam opinar sobre a viabilidade de se usar o jogo da queimada para propiciar o ensino do handebol.

*Eu já colocaria ali a questão da lógica interna mesmo, porque assim, são lógicas internas diferentes, então como é que eu faço uma transferência de aprendizagem para um jogo, se o objetivo, a maneira de interação e o jeito de se comportar é completamente diferente, então eu colocaria aí como a lógica interna diferente. (PROFESSORA GABRIELA – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Então, eu queria trazer um pouco da lógica e da característica do jogo também. Então, se pega o handebol, que é um jogo ali, que se a gente for pensar na ideia de espaço é um jogo de invasão de espaço né, eu tenho que invadir o espaço do outro, eu tenho que invadir o espaço do adversário para que o jogo aconteça, e ao passo que a queimada, pelo menos vamos pensar na queimada mais tradicional que a gente possa imaginar né, que pelo menos a que a gente mais conhece, não é um jogo que você tenha invasão de espaço, então, essa é uma característica que muda. Então você tem outras situações, é um jogo que mantém ali a cooperação e a oposição, talvez né, porque tem a questão de você passar a bola, do morto passar pra você para tentar arremessar e tal. Mas por exemplo, e aí, pensando na queimada que eu entendo como tradicional, e que eu particularmente não gosto de usar essa queimada para tratar ou pensar em um jogo pré-desportivo para o Handebol. Porque no handebol a gente trabalha com uma relação de eu tenho a bola, meus companheiros e adversários e o meu alvo, meu objetivo final é jogar a bola no gol, tentar fazer o gol. Enquanto que na queimada o alvo é o próprio adversário, tenho que tentar acertar a bola nele, então isso traz uma dinâmica diferente para o jogo, se formos pensar em transferir conhecimentos da queimada para o handebol. Ah, mas na queimada você também vai ter arremesso, tá mais... quantas vezes esse arremesso da queimada vai acontecer no jogo do handebol, é pouco específico. É um pouco disso. (PROFESSOR JOSÉ – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Acho que não deu certo porque existem poucos elementos da lógica interna do Handebol que dialogam aí. Estava pensando até no que o professor Felipe falou agora, Se eu fosse fazer a classificação por exemplo, é uma ação sociomotriz de cooperação e oposição, é um pouco, talvez. Tem um elemento técnico que é o arremesso, ok, o que mais? o que mais que tem no jogo de handebol que tem na queimada? se a gente pensar nessa queimada comum, tradicional, não consigo encontrar mais elementos que tenham a mesma lógica que o handebol. Acho que o negócio está aí. (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

Burilando as falas dos/as professores/as acima, ressalta-se a necessidade de superação do paradigma tecnicista/esportivista que ainda permeia a área da educação física. Os conceitos fundantes da Praxiologia motriz podem colaborar para tal superação, corroborando para a compreensão dos elementos que compõem a lógica interna de cada jogo esportivo, colocando em primeiro plano o ensino dos aspectos inerentes aos jogos, secundarizando o ensino da técnica pela técnica.

A discussão relativa ao ensino da técnica e da tática permeia o campo da educação física por longos anos. Como já visto neste trabalho, o movimento renovador (SOARES, et al 1992; KUNZ, 1994; BRACHT, 1999; BETTI, 1994) advogava, entre outros argumentos, pela reorientação do ensino pautado na técnica esportiva. Sobre isso, o fragmento abaixo demonstra uma visão bastante progressista do professor José.

*Questão da técnica eu acho que é uma questão muito de como a gente faz, de como a gente contextualiza isso, não tem como deixar a técnica de lado, não tem jeito, faz parte do jogo, o problema é que muitas vezes na nossa prática a gente corre o risco de ficar só na técnica, e saber fazer um arremesso, saber dar os três passos e saber correr e deslocar com a bola é uma pequena, minúscula fração do jogo e de fato, se você só aprender a técnica não vai entender nada de como o jogo acontece, da lógica dele, isso teria que ser contextualizado. (PROFESSOR JOSÉ – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

Uma possibilidade apontada pelos/as professores/as para que o ensino dos jogos e dos esportes seja significativo e avance no sentido de superação da técnica são os jogos reduzidos. A partir dos jogos reduzidos, abre-se um leque de situações que propicie um processo de ensino e de aprendizagem significativo e consciente. É gigantesca a gama de práticas corporais imbuídas no universo da cultura de movimento, o que ratifica a ideia de se trabalhar com jogos reduzidos a partir da lógica interna, pois, dificilmente todas as práticas corporais serão trabalhadas no contexto escolar.

### 6.2.8 Jogos Reduzidos

Relativo ao contexto acima, seguem os dizeres dos/as professores/as.

*Talvez em jogos reduzidos, e jogos reduzidos que às vezes e em nada não, mas que lembre muito pouco a organização formal do jogo, seja em espaço, seja em número de jogadores, seja em regras adaptadas né, eu acho que isso é muito válido e aí também a gente tem que tomar o cuidado quando a gente vai falar de jogos pq assim, é muito legal, talvez um modelo de ensino muito bacana, mas também a gente precisa saber contextualizar esses jogos não é qualquer jogo que eu vou usar lá. Então eu tenho que trabalhar um jogo que os meus alunos aprendam a progredir no espaço e é um jogo que eles terão que ficar mais parado de um lado e de outro, será que faz sentido se esse é o meu objetivo? Então, é saber contextualizar isso, e aprender a contextualizar isso demanda não só conhecimento do que você quer ensinar né, acho que isso é meio obvio nesse sentido, e a definição muito clara de quais são os objetivos e quais são os objetivos necessários para aquele contexto. (PROFESSOR JOSÉ ENCONTRO FORMATIVO 4)*

*Trabalhar com jogos e minijogos tem que ter uma lógica de aproximações com seu objetivo final né, então não é o jogo pelo jogo, então quais jogos a gente vai selecionar para que essa lógica interna, porque a gente não dar conta de dar todos os esportes na educação física escolar, todas as práticas corporais, então a gente trazendo aí as famílias, ou situações que aproximam da lógica eu acho que a gente já vai construindo um aprendizado mais significativo para o aluno e pra aluna e para nós também. (PROFESSORA GABRIELA – ENCONTRO FORMATIVO 4)*

Os jogos reduzidos, ou minijogos, são possibilidades interessantes de métodos de ensino dos esportes para superarmos o paradigma cartesiano tecnicista/mecanicista do ensino pautado na reprodução dos movimentos técnicos do esporte na escola. Porém, reiteramos que não é um objetivo da praxiologia motriz construir ou até mesmo propor um método de ensino dos jogos e dos esportes na escola. A teoria da Ação motriz desvela as interfaces e as interações existentes dentro das práticas motrizes, proporcionando um entendimento aprofundando das relações que se estabelecem entre os jogadores, espaço, material e o tempo.

Utilizar de jogos reduzidos ou minijogos é uma opção de cada docente para alcançar seus objetivos estabelecidos. O conhecimento da lógica interna, juntamente com os universais ludo

motrizes e o CAI permitem aos docentes escolherem com mais eficácia qual o método de ensino dos esportes que irá utilizar. Reverdito e Scaglia (2009) contribuem fortemente com o campo de conhecimento da educação física quando se propuseram a contextualizar e conceitualizar algumas correntes da pedagogia do esporte.

Nessa esteira, respaldados por Reverdito e Scaglia (2009) acreditamos que as principais abordagens do que se denomina atualmente pedagogia do esporte se traduzem no olhar humanístico e progressista em relação ao processo de ensino e de aprendizado dos esportes. Todavia, nem todas as abordagens assentam suas pesquisas e inquietações na educação física escolar, porém, conforme Graça e Mesquita (2002) é na educação física escolar que se encontra a maior representatividade do processo de ensino e de aprendizagem dos esportes, portanto, mesmo que superficialmente, é necessário compreender as nuances do esporte dentro do contexto escolar, como conteúdo escolar.

Uma diversidade de corrente de pensamento embasa a construção das abordagens da pedagogia do esporte, segundo Reverdito, Scaglia e Paes (2009). Dessa forma, sustentado pelos escritos dos autores supracitados, Paes e Balbino (2001) se orientam pelos pensamento complexo e a teoria das inteligências múltiplas; Na mesma linha do pensamento complexo, somado as abordagens interacionistas e a teoria do jogo, encontra-se os estudos de Scaglia e Freire (2003); ainda na corrente do pensamento complexo sistêmico, porém partindo da teoria dos jogos desportivos coletivos têm-se Garganta e Graça (1995); por fim, Greco e Benda (1998) e Kroger e Roth (2002) partem da miscelânea entre os conhecimentos advindos da ciências biológicas e pedagógicas, bem como as teorias do controle motor e aprendizagem motora.

Pensar o ensino dos jogos e dos esportes por meio do pensamento complexo sistêmico, entendendo que essa perspectiva avança no sentido da superação reducionista do pensamento cartesiano é primordial para que o processo de ensino e de aprendizagem por meio da reprodução técnica do movimento entre em desuso. Por isso, segundo Reverdito, Scaglia e Paes (2009, p. 607) “entender o jogo em sua essencialidade complexa, em que o ensino e aprendizagem se dão através do jogo jogado e jogante em sua plenitude, orientado para a compreensão de seus princípios operacionais integrado as especificidades técnicas.”

Na esteira de compreendermos o ensino dos esportes por meio dos jogos reduzidos, Graça e Mesquita (2002) se apoiam no Teachers Game for Understanding (TGfU) como um modelo que foi pensando para superar o ensino da técnica isolada por meio dos jogos reduzidos. Em linhas gerais, a ideia central do TGfU era de ressignificar o jogo como uma simples aplicação das técnicas aprendidas, mas sim, que ela (a técnica) fosse deslocada para o desenvolvimento de jogo por meio da compreensão tática do jogo. Para que essa ideia fosse concretizada, o jogo passaria por

adaptações e apropriações ao nível de compreensão dos jogadores envolvidos, seguindo quatro princípios pedagógicos, são eles: a seleção do tipo de jogo, a modificação do jogo por representação; a modificação por exagero e o ajustamento da complexidade tática.

Sadi, Costa e Sacco (2008) utilizando dos conceitos do TGfU, apresentaram algumas considerações para o ensino dos jogos e esportes de invasão para âmbito escolar. Em linhas gerais, os autores apontaram sobre a necessidade de se repensar a prática pedagógica da educação física escolar no tocante ao processo de ensino e de aprendizado na escola. Ressaltam ainda que é importante que os professores observem e adequem os jogos propostos para o nível de jogos dos e das estudantes, e que com o decorrer das aulas haja um avanço no nível de complexidade das propostas promovendo o desenvolvimento da percepção tática e da compreensão de jogo.

Bolonhini e Paes (2009) defendem a proposta do ensino do esporte por meio dos princípios pedagógicos do TGfU, pois os jogos reduzidos envolvem uma complexidade de possibilidades variadas de experiências motoras, exigindo diferentes técnicas e recrutando estruturas táticas diversas para solucionar as dificuldades apresentadas pelo jogo. Essas situações problemas auxiliam no desenvolvimento da criatividade e da inteligência na criança, além de possibilitar a construção de valores e princípios que contribuíram para uma formação integral da criança. Por fim, os autores fazem ressalva dizendo que é preciso que o professor utilize de momentos de reflexão juntamente aos e às alunos e alunas buscando entender as compreensões de cada participante do jogo, a fim de construir um conhecimento significativo para os e as jogadores e jogadoras.

Relacionando a Praxiologia Motriz com o método do TGfU, Fagundes e Ribas (2020, p.4) indicam que o método de acima supracitado não se faz suficiente para o professor compreender a dinâmica dos esportes e desenvolvê-lo com profundidade. Dessa forma, os autores defendem que o método esteja alicerçado com um conhecimento científico que de sustentação para uma compreensão da organização interna dos esportes. Portanto, os autores recorrem a Praxiologia motriz, pois segundo eles a Teoria da ação motriz se destaca por ter conhecimentos solidamente estabelecidos acerca da lógica interna dos jogos e dos esportes apresentando “ferramentas de análise que evidenciam dos elementos mais amplos aos mais específicos de uma prática motriz, desvelando as características de sua lógica interna.”

Ainda nessa esteira, Fagundes e Ribas (2020) mostram que a classificação contida no TGfU não considera a relação de interação entre os jogadores, o que para a teoria proposta por Parlebas é de suma importância. Dessa maneira, concordamos que sem a inclusão da relação de interação entre os jogadores fragiliza uma proposição que tem por objetivo ensinar a partir da lógica do jogo. É substancial, imprescindível e inegociável que os e as estudantes compreendam o

jogo a partir da relação entre os e as jogadores e jogadoras, pois necessariamente, nos jogos e nos esportes há a necessidade de interagir com os adversários e com os companheiros, e principalmente, identificando os momentos em que precisa cooperar e que precisa se opor.

A verticalidade e o aprofundamento do conhecimento produzido por Parlebas (2017;2020) contribui enormemente com a área da educação física, agregando também outras teorias que possam subsidiar uma prática pedagógica mais eficaz, consciente e reflexiva. Fazer aproximações com as diversas teorias e métodos de ensino e de aprendizagem de jogos e esportes se fazem necessário para pedagogizar a ação motriz, colocando aportes pedagógicos que permita a inclusão de todos e todas jogadores e jogadoras.

O sistema praxiológico, como já explicado anteriormente neste texto, engloba o conceito de espaço para compreender a lógica interna de uma prática motriz. Na maioria das vezes, em se tratando do contexto escolar, o espaço fica delimitado à quadra poliesportiva. Dessa forma, pode-se considerar que práticas corporais realizadas no contexto escolar se dão no meio estável, ou seja, o espaço/ambiente não influencia na conduta motriz dos jogadores. Vale ressaltar que todas as atividades propostas nas sequências didáticas produzidas pelos participantes do curso de formação se referiam a ambientes estáveis.

Analisando a BNCC, pode-se observar que não há menção às práticas que acontecem em ambiente instável. Ribas (2002) ao analisar os parâmetros curriculares nacionais vigente à época, também reforça, dentre outras possibilidades, a inexistência de práticas corporais em meio instável no referido documento.

A situação acima descrita não se faz presente somente em terras brasileiras. O estudo de Franco (2020) constatou que, após observar mais de 500 práticas motrizes ao longo de um ano letivo de um sétimo ano de duas escolas espanholas, não houve nenhuma proposta de prática motriz que abarcasse a incerteza de ambiente. A autora relata que a escolha das escolas pesquisadas se justifica pela presença de uma forte defesa do entorno cultural como meio de um processo de ensino e de aprendizagem, porém, as aulas de educação física se destinam aos espaços estáveis, higiênicos e específicos da área.

### **6.2.9 Radiografia/Gramática dos jogos**

Esta subcategoria emergiu da análise de um momento bastante significativo do curso de formação. Todos os professores e professoras que participaram do curso e posteriormente das entrevistas demonstraram, por meio do discurso, o quão importante foi construir coletivamente a radiografia dos jogos e dos esportes. Dessa maneira, entende-se que a radiografia dos jogos e dos

esportes pode ser uma ferramenta valiosa para auxiliar os docentes no processo de ensino e de aprendizado das práticas corporais na escola.

*Pode e muito. Primeiro na organização mental, quase um mapa conceitual a radiografia. Dar nome aos bois, de trazer conceitos para aquelas relações, de ensinar isso para os alunos também, de fazer isso: por que não fazer essa radiografia... algo que eu nunca tinha pensado é fazer essa radiografia com o aluno por exemplo. Aquilo eu vejo para ajudar a prática pedagógica do professor e da professora, mas por que não a gente já não começar a fazer isso com os alunos? Qual é o objetivo principal? Qual as relações de jogadores que a gente tem? Em qual espaço que a gente vai jogar? Quais materiais a gente pode usar? E esses alvos, a gente pode mudar? Pode ter mais? Pode ter menos? Pode ser mais alto? Pode ser mais baixo? E se a gente mudar isso daqui? Vai influenciar no que? (PROFESSORA GABRIELA - ENTREVISTA)*

*Sem dúvida, é um pouco disso, de ser capaz de ao optar por um determinado conteúdo, jogo, esporte, enfim, ser capaz de entender: olha, quais são as características que esse jogo possui? Como eu posso alterá-las diante do objetivo que eu quero, da intenção que eu quero colocar na prática e dentro disso, qual é a lógica interna desse jogo, como esse jogo funciona, né? Que aí eu acho que pegando por essas características, a gente consegue entender isso um pouco mais fácil. (PROFESSOR JOSÉ - ENTREVISTA)*

*Eu acho que sim. Eu acho que eu vou conseguir explicar melhor para os alunos, de repente, o ponto que eu tenho dificuldade de entender, eu acho que é um ponto que eles também podem ter. Um ponto de dificuldade de praticar, eles também podem ter. E sim, a partir do momento que eu faço essa radiografia, eu falo: "Opa, aqui tem alguma coisa que os meus alunos estão com dificuldade". O que eu posso fazer para mudar isso e ajudar eles a melhorar a prática ou a compreender melhor. Acho que sim. (PROFESSORA JULIANA - ENTREVISTA)*

*Um alerta pra gente falar assim: "Não dá só para jogar o jogo ou o esporte ali, o aluno vai aprender". Tem intencionalidades que estão ali por trás e que se a gente não tiver consciência, o aluno vai aprender de qualquer forma. Ai depois fala: "Você não aprendeu o que eu queria", ué, mas a intencionalidade não condizia. Eu acho que deu um start para as pessoas tomarem consciência e falar assim: "Opa, será que eu estou escolhendo a atividade que condiz com o objetivo da minha aula? (PROFESSORA YUMI - ENTREVISTA)*

Os estudos dos conceitos praxiológicos, a saber - lógica interna, universais ludo motrizes e o CAI – possibilitam uma nova visão, um novo olhar ou nova lente para enxergar as relações estabelecidas dentro das práticas motrizes. Não somente esses conceitos, mas principalmente eles, contribuem para a construção de uma radiografia dos jogos, ou gramática dos jogos. A radiografia dos jogos evidencia todas nuances e interfaces presentes no cerne das práticas motrizes, permitindo ao docente elaborar e ser mais assertivos em suas organizações pedagógicas possibilitando um processo de ensino e de aprendizado mais significativo aos discentes.

Parlebas (2003), ao escrever o prólogo do livro Introdução à Praxiologia Motriz de Francisco Lagardera Otero e Pere Lavega Burges, aponta que os respectivos autores têm se debruçados sobre os estudos dos universais ludo motrizes viabilizando uma reveladora análise dos jogos esportivos, mostrando o conhecimento deste conceito é indispensável para penetrar na

intimidade dos jogos esportivos. Reforçando os dizeres de Parlebas (2003), os conhecimentos advindos das redes de comunicações motrizes e dos sistemas de papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes predeterminam, em parte, o desenvolvimento de cada jogo. Finalmente, Parlebas (2003, p. 11) ratifica que “aprofundar o conhecimento científico exige realizar esse tipo de radiografia dos jogos e dos esportes”.

Lagardera e Lavega (2003) reafirmam que cada jogo e cada esporte são possuidores de uma gramática bastante própria, a qual precisa ser aplicada, conhecida e respeitada para que cada modalidade seja colocada em prática. Os autores suscitam uma inquietação ao questionar se, como professores e professoras de Educação Física, conhecemos suficientemente as características dos jogos esportivos. Dessa maneira, conhecer o que metaforicamente a gramática do jogo implica em um conhecimento essencial das ações e sequencias de ações que emanam do sistema praxiológico, ou seja, é saber qual demanda é necessária enfrentar a pessoa que se põe a jogar.

Conhecendo a estrutura e a lógica de um determinado jogo ou modalidade esportiva, toda a série de ações do jogo que emanam de sua implementação pode ser deduzida com muita clareza. Uma disciplina que tratasse de estudar e gerar esse conhecimento seria capaz de revelar a gramática do jogo. Não seria o jogo todo, mas uma parte muito importante que nos permitiria classificar e ordenar os jogos e as diversas modalidades esportivas segundo critérios estruturais e lógicos. Saberíamos elucidar seu grau de complexidade estrutural para aplicar esse conhecimento com intenções pedagógicas. Poderíamos conhecer com certeza a cadeia de ações lógicas que podem ser geradas em um determinado jogo, e assim conheceríamos suas possibilidades e limitações práticas. Quais práticas geram violência e em que medida, quais práticas são mais cooperativas que outras ou que promovem a individualidade ou a coletividade, tudo isso devidamente contrastado. (LAGADERA; LAVEGA, 2003, p. 33 e 34)

Lagardera e Lavega (2003) tecem de maneira bastante peculiar e cuidadosa uma explanação referente aos objetivos da Praxiologia Motriz enquanto uma disciplina científica. Em um contraponto, os autores esclarecem que as ações e as condutas motrizes são pertinentes dos jogos desportivos, como golpear uma bola, passar um disco ou até mesmo a execução de uma finta, ou seja, essas ações são inerentes ao jogo, e cada jogador as realizam de maneira particular. No entanto, quando se refere à gramática do jogo, entende-se que são as “leis internas que regem sua própria dinâmica, a forma genérica de jogar, de fazer-se real e prático, e as cujas condições todos os jogadores deverão se adaptar. Os sistemas praxiológicos são portadores desta gramática, da lógica interna”. Portanto, pode-se considerar que o que se observar antes de uma análise interna das práticas motrizes são as ações protagonizadas pelos jogadores. (LAGADERA; LAVEGA, 2003, p. 46)

Corroborando com a contribuição da gramática do jogo no processo de ensino e de aprendizagem dos jogos e dos esportes, Fagundes (2019) indica que a Praxiologia Motriz é uma concisa teoria científica capaz de elucidar desde as perspectivas mais superficiais até as mais profundas da prática motriz por meio do conhecimento da lógica interna dos jogos e dos esportes. Sustentado pelos aportes teóricos de conceitos como Universais Ludo motores e o Sistema de Classificação dos Esportes, a teoria se apresenta como um potencial protagonista para a área da Educação Física, pois sistematiza o conhecimento científico advindo da lógica interna dos jogos e dos esportes e possibilita uma aplicabilidade *sui generis* no processo didático deste componente curricular.

Pode se afirmar que a gramática dos jogos e dos esportes é uma ferramenta bastante potente para a Educação Física, tanto no âmbito educacional como na área de treinamento esportivo de alto rendimento. Porém, em concernente com os estudos de Fagundes (2019), Souza (2018), Lanes (2018), Bittencourt (2019) e Follman (2019), percebe-se a necessidade de alinhar os conceitos praxiológicos com uma base pedagógica que oriente a prática docente e o processo de ensino e de aprendizado dos jogos e esportes. A Praxiologia Motriz, como já anunciado por Parlebas (2020), não tem como pretensões sistematizar uma tendência/abordagem pedagógica para a Educação Física. Nos respectivos trabalhos enunciados acima, outras bases serviram de subsídio para pedagogizar à Praxiologia Motriz. O TGfU, o método situacional e dos jogos condicionados foram algumas bases utilizadas. Ressalta-se, entretanto, a conceitualização da Pedagogia da Corporeidade, utilizada por Souza (2018) que teceu aproximações entre o campo das linguagens, educação física e praxiologia motriz.

Nos últimos encontros formativos, os dez professores foram divididos em dois grupos com cinco participantes e a tarefa proposta consistia em analisar um jogo ou uma modalidade esportiva. A proposição era fazer uma radiografia de uma prática motriz que se enquadrasse na relação de cooperação/oposição simultaneamente. A escolha da prática ficou na incumbência dos professores e das professoras participantes do curso. Sendo assim, um dos grupos escolheu analisar o jogo do “pique-bandeira” e o outro optou por analisar o *beach hand* ou handebol de areia.

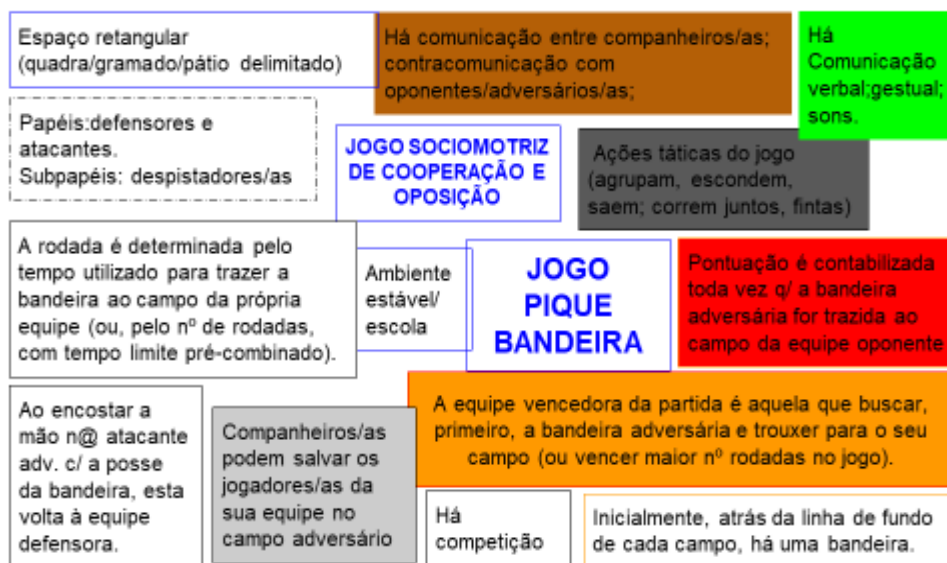


Figura 16: Radiografia do pique bandeira construída pelo coletivo de docentes participantes do curso de formação.

Fonte: o autor

Segue abaixo a explicação de dois professores que estavam no grupo que elaborou a radiografia do pique bandeira.

*Então Flavio, até eu falei que eu achei muito mais difícil quando escolhe um jogo do que um esporte, por conta da questão da flexibilidade de regras né, então assim, nós tentamos aproximar esse pique bandeira de uma versão mais tradicional, nós fomos conversando porque há várias versões aí né, que a gente pode aplicar aí dentro da lógica do pique bandeira. Então assim, é uma análise muito flexível, porque depende muito da regra que você está usando, mas eu acho que no geral é isso, mas é claro que analisando pelas perspectivas sociais e de aprendizagem e tal, nós podemos mudar essas regras e a lógica vai acabar mudando e sendo mais favorável ou menos favorável para aquele objetivo, de talvez né, de integração, de participação de jogos para todos ali né, porque é aquilo que a gente fala né, igual aqui nos papéis, defensores e atacantes e subpapéis. Eu falei assim: dificilmente as crianças querem os subpapéis, elas querem os papéis, então assim, para você fazer eles entenderem que um grupo pode tentar despistar para o outro tentar avançar para pegar a bandeira, o outro cercar, então assim, tem que tomar cuidado para você nem sempre privilegiar os que sempre os que corre mais, os mais habilidosos, mas dá a mesma importância para os papéis e subpapéis na perspectiva da criança, porque senão ela vai dizer: ah, eu sempre fico aqui atrás defendendo a bandeira, mas não né, você pode inverter ali, então eu acho que isso cabe ao professor ali, deixar bem claro, dentro dessa lógica, porque aqui na teoria a gente chamou de papéis e subpapéis mas eu acredito que eles tem uma importância igualitária ali pro jogo né, um vai lá tentar realizar o objetivo e o outro vai tentar defender de cá, então eu acho que é bem bacana, não é porque é subpapel que é inferior, então isso a gente tem que trabalhar muito bem ali com o aluno. (PROFESSOR CAÍQUE – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*O professor Caíque comentou algumas coisas bastante importante, quando estávamos discutindo no grupo sempre surgia um: “ah depende né. Exatamente por essa flexibilidade do jogo, das regras e da cada escola. A gente tentou partir de uma lógica mais tradicional, mas tudo pode ser mudado né, se a gente coloca uma bandeira na linha de fundo vai ser uma mudança corporal, se a gente coloca três, já vai ser outra, mas....aquela lógica interna, dentro daquela perspectiva continua sendo aquela que eu invado o campo do adversário e busco a bandeira e volto para o meu, mas tudo isso a gente pode mudar. Se eu falo: não pode comunicar, não pode falar, não pode ter nenhuma*

*fala verbal, eles vão ter que criar uma outra estratégia para conseguir se comunicar, mas na leitura, mais na observação, mais na compreensão do jogo, então, a maneira de contabilizar, a maneira de se salvar, então no jogo tudo é possível de ser mudado né, dentro da escola. (PROFESSORA GABRIELA – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

A radiografia do pique bandeira construída por um grupo de docentes ficou muito interessante justamente por ser uma análise de um jogo tradicional, cujas regras são mais flexíveis, podendo mudar de região para região, até mesmo de escola para escola. Na fala dos professores, percebe-se a preocupação e uma certa dificuldade na construção da radiografia pois as regras são variáveis, não havendo, diferentemente dos esportes institucionalizados, um conjunto de regras que precisa ser cumprido para que o jogo aconteça de maneira homogênea.

Apesar dos argumentos utilizados pelos professores, se faz necessário frisar a fala da professora Gabriela, quando a mesma indica que, independentemente da flexibilidade das regras, mudanças no sistema de pontuação e na rede interação de marca, o jogo mantém fielmente o princípio da relação entre os jogadores, o que delimita a sua lógica interna. A professora Gabriela faz a relação com a invasão do espaço, pois, mesmo com todas as mudanças possíveis, esse ato de invadir o campo do adversário acontecerá. Aprofundando na análise do jogo, além da relação com o espaço, o mais importante no tocante às questões da lógica interna, é observar que sempre haverá uma relação de cooperação e oposição entre os jogadores do pique bandeira.

Outro elemento bastante interessante de analisar na radiografia do pique bandeira é a relação estabelecida entre as funções dos jogadores e jogadoras. Na análise acima, os/as professores/professoras indicam os papéis sociomotrizes como sendo os atacantes e os defensores, e os subpapéis sociomotrizes seriam os/as estudantes que “despistariam” os defensores adversários. As funções estabelecidas estão de acordo com o jogo analisado, porém outras possibilidades podem ser analisadas. Há uma diferença bastante importante no jogo quando os defensores protegem somente a bandeira de quando os mesmos defensores precisam realizar uma marcação efetiva do jogador que está de posse da bandeira. A própria função de “despistadores” ganha relevo em determinada fase do jogo, principalmente quando se está com a posse da bandeira. Assim sendo, para além dos papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes indicados na radiografia, inclui-se os papéis sociomotrizes dos jogadores que estão com a posse efetiva da bandeira e os defensores dos atacantes que estão com a bandeira.

A comunicação indireta também se mostrou presente na respectiva análise. Pode-se observar os que os/as professores e professoras indicaram que há diversos tipos de comunicações no jogo, dentre elas as gestuais e as sonoras. Retomando a fala da professora Gabriela [...] “se eu falo: não pode comunicar, não pode falar, não pode ter nenhuma fala verbal, eles vão ter que criar

uma outra estratégia para conseguir se comunicar, mas na leitura, mais na observação, mais na compreensão do jogo” [...]. A análise dos gestemas e dos praxemas somados as funções exercidas pelos jogadores amarram o conceito de estratégia motriz. Segundo Hernandez Moreno et.al. (2000) a estratégia motriz advém da relação de um conjunto de parâmetros que configuram a lógica interna. As condutas motrizes e as tomadas de decisões se manifestam e são colocadas em práticas pelos jogadores no desenvolvimento do jogo por meio do conjunto de papéis sociomotrizes, subpapéis sociomotrizes e praxemas.

A rede de interação de marca e o sistema de pontuação foram elementos que não passaram despercebidos pelos professores e professoras. Configura-se ponto quando uma equipe consegue levar a sua bandeira para o seu campo de origem. No que se refere à rede de interação de marca, é possível afirmar que existe uma flexibilidade na construção desse elemento. O jogo pode terminar quando uma equipe chega ao outro campo, podendo usar o tempo necessário para tal tarefa. Porém, algumas modificações podem ser repensadas para tornar o jogo mais dinâmico e inclusivo, como a possibilidade de colocar um tempo para que as equipes retornem com a bandeira, bem como a utilização de mais bandeiras no campo de jogo, modificando alguns elementos da lógica interna e reforçando a construção de novas estratégias motrizes.

Por fim, a fala do professor Hernani, um dos integrantes do grupo que construiu a radiografia do pique bandeira é bastante significativa e exemplifica as potentes contribuições dessa ferramenta para a clareza do processo de ensino e de aprendizado.

*Você pode até mudar a lógica interna sem conhecer a PM, mas você não sabe no que está mexendo, de repente você está fazendo a esmo né. Já aconteceu comigo. Aqui está muito legal porque você sabe o que você quer mudar e para quê você quer mudar. Fazer esse mapeamento antes, facilita. (PROFESSOR HERNANI – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

Conforme já citado acima, o segundo grupo optou por construir a radiografia da modalidade esportiva conhecida como *Beach Hand* ou Handebol de Areia. Quando da escolha, os professores integrantes desse segundo grupo justificaram-na pelo fato de ser um esporte novo e que vem ganhando visibilidade no Brasil. Vale ressaltar que, por um dos grupos ter escolhido um jogo tradicional e o outro uma modalidade esportiva, foi possível suscitar discussões bastantes pertinentes junto ao grupo de professores e professoras, principalmente no quesito de construção de regras e a profundidade de possibilidades trazidas por cada prática motriz analisada.

A diferença mais significativa na análise das respectivas práticas motrizes está calcada nas diversas possibilidades encontradas pelos jogos tradicionais em detrimento de uma modalidade esportiva, a qual está, obviamente, mais engessada nos regulamentos da confederação que o rege.

Dessa forma, a análise do Handebol de Areia ficou mais alinhada aos componentes das regras do jogo.



Figura 17: Radiografia do pique bandeira construída pelo coletivo de docentes participantes do curso de formação.

Fonte: o autor

Especificamente neste esporte, três situações chamaram bastante a atenção dos participantes do curso. A primeira é a relação estabelecida entre os jogadores da equipe, uma vez que, nesta modalidade, possui um jogador denominado de especial. O fato de ser especial é que ao marcar um gol, sua pontuação será dobrada, ou seja, o gol do jogador especial vale dois pontos. Nesse sentido, os professores e professoras apontaram para a possibilidade de discutir e problematizar essa questão no ensino do handebol de areia.

*Quanto ao gol espetacular, seria legal propor outra forma também, e pegando um gancho no que a professora Yumi tinha falado antes, da possibilidade de todo mundo ter que passar pelos papéis e subpapéis, até mesmo trabalhar essa ideia de que na própria regra se chama de jogador especialista, mas esse jogador especialista, não necessariamente quer dizer que ele é o melhor do time, ou coisa desse tipo. É só porque ele vai ter uma função específica ali, então, por exemplo, se a gente for ver a configuração das equipes, esses jogadores especialistas geralmente é muito variado, às vezes é o jogador que arremessa melhor, ou que arremessa mais forte, ou que às vezes consegue fazer um passe melhor, enfim, dá para trabalhar também esse ideia de....porque a partir do momento em que você veste um uniforme de cor diferente, ou um colete de cor diferente, você passa a ter um certo destaque ali no momento do jogo. (PROFESSOR JOSÉ – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

A segunda e a terceira inquietação que emergiram das discussões do Handebol de Areia foi relativa ao gol espetacular e ao sistema de pontuação. Quando convertido, o gol espetacular tem valor dois, ou seja, pontuação dobrada quando comparado ao gol “normal”. O sistema de pontuação desta modalidade é bastante distinto do Handebol *Indoor* ou Handebol jogado na quadra. No handebol de areia, o jogo é disputado em dois sets (semelhante ao voleibol) com duração de dez minutos cada. A equipe vencedora se dá pela quantidade de gols marcados no set. Havendo um empate em números de sets, o jogo será decidido no *shoot-outs*, com cada equipe realizando cinco arremessos. Para os/as professores e professoras, essa característica distinta do Handebol de areia influencia em algumas situações dentro do contexto escolar.

*O sistema de pontuação do beach hand, quando você pensa nesta ideia de trabalhar jogos com pontuação em sets, tudo bem que tem um tempo, que vai dar diferença nos sets, mas quando você termina um set e começa outro zerado, em pé de igualdade, você cria uma nova motivação no sentido de...olha...acabou, perdemos ou ganhamos, temos que começar de novo. O que que nós podemos fazer para tentar isso, até nessa ideia de como a regra do jogo, para a gente trabalhar isso na escola, ela pode ser um facilitador né, 'por se tratar de criança, por dar uma oportunidade de recomeçar né, um novo set, essa ideia de trabalhar com sets de jogos e esportes com crianças e bem interessante né, porque você não fala: Ah, perdi o jogo de 50 a 10, eu ganhei de 2 a 1, 2 a 0. Parece que o impacto é um pouco menor. (PROFESSOR JOSÉ – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

*Eu lembro que quando eu trabalhava com o Beach Hand o que os alunos mais gostavam era os papéis e os subpapéis, o tempo todo eles trocavam, eu lembro que eles gostavam mais de fazer as trocas dos diferentes papéis e subpapéis do que fazer o gol, por exemplo. Eles gostavam muito de passar por todas essas funções, essas diferentes posições e gostavam muito dos gols espetaculares. (PROFESSORA YUMI – ENCONTRO FORMATIVO 7)*

Os exemplos trazidos pelos professores e professoras suscita reflexões, problematizações e ressignificações interessantes para se pensar o ensino dos esportes na escola. Ministras aulas de Handebol de Areia na escola parece soa como algo impossível se tivermos como referência a estrutura utilizada para tal modalidade. Porém, ao analisar as diversas possibilidades de modificações advindas da lógica interna conjuntamente com os universais e CAI, implica afirmar que trabalhar com o Handebol de Areia na escola é bastante possível.

Problematizar a função do jogador especial seria uma possibilidade, ou seja, permitir que os alunos e as alunas vivenciem uma função de destaque em algum jogo, seja o handebol, voleibol, basquetebol, enfim, qualquer prática sociomotriz, é preponderante para superar a visão relativa à participação dos alunos e das alunas nas aulas de Educação Física, principalmente aqueles e aquelas que percebem sua participação como algo desnecessário e sem sentido.

O sistema de pontuação e a rede de interação de marca do handebol de areia nos provoca a observar como se dá a vitória e a derrota nas práticas motrizes que são trabalhadas na escola.

Pode-se repensar o voleibol a partir de um determinado tempo de jogo, e não somente pelo acúmulo de pontos durante o set, haja vista o curto tempo de aula na escola, em média 50 minutos hora/aula. A mesma situação pode acontecer com o futebol, mudando as configurações para a quantidade de gol e não somente por um tempo predeterminado, possibilitando que os alunos e alunas repensa a forma de jogar. Da mesma forma os tradicionais jogos da queimada e do rouba bandeira, que podem atrelar-se ao tempo e não somente a quantidade de pessoas queimadas ou bandeiras recuperadas.

Conhecer a lógica interna dos jogos e dos esportes possibilita ao professor e a professora uma mudança intencional no seu ato pedagógico. Mudar o tempo de jogo única e exclusivamente pelo fato de se ter 50 minutos de aula, ou para que os alunos desfrutem o mesmo tempo das práticas não pode ser o único objetivo dos docentes. Repensar o tempo de jogo, o sistema de pontuação e as relações entre as funções dos jogadores propicia uma prática pedagógica consciente, objetiva, problematizadora e libertadora.

## 7. Considerações Finais

No momento de finalização desta tese de doutoramento, a subjetividade do pesquisador que escreve essas linhas, remete exclusivamente ao conceito de inacabamento pensado por Paulo Freire. Sem ter a noção de que somos seres inacabados a escrita desta tese seria impossível. Por isso, escrevo essas considerações, as quais levam a denominação de finais unicamente por questões formais, mas poderiam ser chamadas de iniciais, haja vista que o findar deste relatório pode ser o início de muitas reflexões pertinentes acerca deste trabalho e de outros que possam vir a ser escrito inspirado neste.

Pois bem, como já dito no início desse relatório, a pesquisa tomou contornos inimagináveis antes da pandemia da Covid-19. Em momento nenhum, passou pela cabeça deste pesquisador realizar um trabalho que teria como foco a formação de professores e a construção de um curso de formação sobre a temática estudada. A princípio, mesmo com as mudanças nos sujeitos, o projeto de pesquisa caminhava para a construção coletiva de um planejamento participativo alinhado com alguns conceitos da Praxiologia Motriz.

Ministrar um curso de formação para professores foi uma demanda extremamente extenuante e complexa, pois não me sentia capacitado para tal investida. Estudar, compreender e aprofundar os conhecimentos em Praxiologia Motriz foi uma tarefa que, apesar de muito prazerosa, me consumia enquanto ser humano, pois era necessário conhecer minimamente a Teoria para construir e mediar um curso formativo. Porém, para o momento de isolamento em que vivíamos e a incerteza do retorno presenciais às atividades escolares com a presença dos estudantes, não havia outra solução ou mesmo outra maneira de se fazer uma pesquisa de campo que não pelos meios remotos.

Após realizamos a introdução destas considerações finais, nos remeteremos a analisar o quadro teórico proposto que servem de base de sustentação para esta tese. Nesse sentido, podemos afirmar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) foi o “*start*” para se pensar nessa tese. Ao sistematizar as unidades temáticas do conteúdo esporte por meio do conceito de organização interna, o documento propõe não somente uma nova forma de se classificar os esportes, mas também de ensiná-lo e aprendê-lo.

O esporte sempre carregou, ao longo da história da educação física, concepções, entendimentos, compreensões e teorias diversas que tinham como intuito desvelar as nuances do fenômeno esportivo. No tocante à educação física escolar, a gênese da reviravolta deste componente curricular se deu por meio das críticas relacionadas ao formato de aula que se ministrava até aquele momento, ou seja, o esporte foi o centro das atenções das mudanças

propostas pelo movimento renovador da área. (SOARES, et al. 1992; BRACHT, 1999;2014; KUNZ, 1994; BETTI, 1994; MEDINA, 1986)

Portanto, após trinta anos da publicação do professor Medina (1986) o documento referência da educação básica nacional propõe um novo modelo ou quiçá, uma nova forma de olhar o esporte dentro da escola. Investigando às bases teóricas que fundamentam esse novo olhar, nos deparamos com a Teoria da Ação Motriz – Praxiologia Motriz proposta pelo professor francês Pierre Parlebas.

Dessa forma, encontramos na Praxiologia Motriz bases sólidas que permitiam compreender à lógica interna dos jogos e dos esportes de maneira profunda e científica. Além de todas as credencias apresentadas referente à teoria em questão, um dos fatores que mais nos chamou a atenção foi a sua pertinência com a área da educação física escolar. Parlebas (2020a; 2020b) sempre ressalta que a teoria não fora pensada para a área escolar, mas que com aportes pedagógicas advindo da área de conhecimento pertinente, a Praxiologia Motriz, por meio da Pedagogia das Condutas motrizes poderia ser um caminho interessante para a área de conhecimento.

Para além dos escritos de Parlebas, as principais referências que subsidiaram os estudos da Praxiologia Motriz foram as obras dos professores espanhóis Pere Lavega (2003; 2004; 2017) Francisco Lagardera (2003; 2004) e Hernandez Moreno (2000). No que se refere à produção brasileira, encontramos recursos nas obras de João Francisco Magno Ribas (2002; 2005; 2010; 2014) e de seus orientandos, bem como a produção de Lilian Aparecida Ferreira e Glaucio Nunes Souto Ramos (2017). Acreditamos firmemente que os conhecimentos da lógica interna advindos dos critérios atribuídos da Praxiologia Motriz podem subsidiar uma prática pedagógica potente.

Em suma, no que se refere aos sustentáculos teóricos da educação física, podemos afirmar que nos pautamos em autores da linha crítica, especialmente em Elenor Kunz e Valter Bracht, associando os pertinentes atributos conceituais da Praxiologia Motriz. (PARLEBAS, 2020) Por fim, no tocante a área da educação, nosso referencial se mantém firme e sólido nos escritos de Paulo Freire.

Como já mencionado nestas considerações, o contexto vivido no momento da pesquisa fez com que a rota fosse recalculada, portanto, a formação de professores ganhou relevo no trabalho. Dessa forma, os estudos se direcionaram para entendimento de como se dá a formação de professores de modo contínuo ou permanente. Para tanto, buscamos diálogos em autores consagrados da área, tais como: Tardif (2002), Nóvoa (1992;1999), Shcön (1992); Sacristán (1999); Shulman (1986;1987), Freire (2014) e Mizukami (2004).

Apoiado em Nóvoa (1992;1999) Shcön (1992) buscamos a compreensão do professor reflexivo, cuja compreensão nos dá subsídios para entender como o professor estabelece uma relação entre os conhecimentos utilizados sobre o ensinar e o ato de ensinar. Portanto, a relação de reflexão-ação-reflexão nos permite concluir que há “um ganho no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada.” (NÓVOA, 1992, p. 26)

Outro termo alcinado por Shcön (1992) e compartilhado por diversos que serviu de base para nosso estudo foi a epistemologia da prática. Nesse sentido, a contribuição de Tardif (2002) a esta tese se dá no aprofundamento do conceito de epistemologia da prática profissional. Portanto, epistemologia da prática profissional é “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (TARDIF, 2002, p. 255)

Os estudos de Shulman (1986;1987) contribuíram significativamente para o alinhamento da proposta do curso com os objetivos da pesquisa, porque a ideia precípua do curso foi estudar, juntamente com os professores e as professoras, um conteúdo de ensino específico da educação física escolar. Segundo Marcelo García (1992), Shulman (1987) detectou uma lacuna nas pesquisas que investigam as ações didáticas, ou seja, qual é o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo que esses conteúdos se transformam em ensino.

Portanto, a combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar resultam no que Shulman (1987) denominou de conhecimento pedagógico do conteúdo. Neste sentido, a rigor, os autores como Grossman (1990) e Cochran et al. (1991) enalteceram a necessidade da interrelação entre os outros conhecimentos constituinte da base de conhecimento com o conhecimento pedagógico do conteúdo, no sentido de compreender as diversas fontes que o constitui.

Respalados pelos aportes teóricos elucidados, recorreremos a questão de pesquisa que orientou essa tese: Quais as implicações iniciais de um curso de formação continuada para professores de educação física, orientado pelas bases teóricas da praxiologia motriz, para os modos de pensar o ensino do esporte e do jogo na escola? Dessa forma, a partir dos dados científicos levantados por essa tese, amalgamados ao referencial teórico, perspectivamos responder ao objetivo que se constitui em “desvelar os indícios dos conceitos praxiológicos na prática pedagógica dos professores e professoras de educação física”.

Com influência das vigências impostas pelas questões sanitárias, a proposta mais cabível para o momento era realizar uma pesquisa de campo que acontecesse remotamente. Sustentados pela literatura, foi possível prever que o conhecimento acerca dos conceitos da Praxiologia Motriz

poderia ser algo bastante novo aos professores e professoras da rede em questão. Dessa forma, com a intenção de promover uma formação que contribuíssem com os docentes e com a rede de uma forma geral, ofertamos aos interessados a oportunidade de estudarmos juntos a Teoria da ação motriz.

Como já apontado no tópico da metodologia deste trabalho, a maior dificuldade encontrada para a execução do curso de formação aconteceu devido às burocracias envolvendo à Secretaria Municipal de Educação. O fato de não ter uma pessoa responsável pela organização específica da área, ou seja, um formador de Educação Física que coordene e possibilite momentos de formações entre os pares dificultou enormemente o acesso aos professores e professoras da respectiva rede. Ciente que medidas políticas públicas que fomentem de professores e professoras influenciam pontualmente sobre a formação e a atuação docente (GATTI, 2008), advoga-se, portanto, pelo retorno e/ou manutenções dos encontros realizados entre os pares subsidiado pelas secretarias de educação.

Dessa forma, mesmo entre dúvidas e incertezas o curso de formação aconteceu. Tendo como embasamento a relação horizontal entre os pares, o curso de formação caminhou de maneira bastante profícua, suscitando bons debates, diálogos (im)pertinentes, trocas de experiências e principalmente uma construção coletiva do conhecimento.

Em síntese, considera-se que os encontros formativos se pautaram pelos dizeres de Freire (2014, p. 24 e 25).

Se na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ou ser formado.

Os encontros formativos não aconteceram vinculados ao Trabalho Docente Coletivo Específico da educação física da rede. Possivelmente, esse tenha sido um dos motivos da baixa adesão dos professores e professoras da rede para com o curso. Ressaltamos que a carga de formações obrigatórias a serem cumpridas pelos docentes são extenuantes, comprometendo significativamente os horários livres dos professores e professoras, cenário reforçado pelo alto número de horas aulas trabalhadas semanais conforme disposto no quadro 4.

Oliveira (2021) apresenta em sua dissertação de mestrado uma categoria de análise de dados referente à extinção da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) específico da

educação física. Em linhas gerais, os/ as professores e professoras disseram que o momento de HTPC entre os pares é um ponto chave para que as trocas de experiências aconteçam e seja significativa. Silva (2020) complementa dizendo que uma grande dificuldade encontrada pelos professores de educação física é relativa à especificidade do componente curricular que tem seu objeto de estudos calcados na relação entre corpo e movimento. Por fim, alega-se uma dificuldade em discutir e construir trabalhos coletivos com professores de outros componentes, justamente pelo grau de especificidade da área.

O curso de formação foi pensado cuidadosamente para que não fosse enviesado pelas tortuosas arestas hegemônicas dos cursos que se sustenta pela racionalidade técnica. Por isso, apesar de alguns momentos ter havido a necessidade de uma explanação conceitual mais aprofundada, a todo momento os recursos de interação e correlação com a prática cotidiana do chão da quadra era objetivado. Isto posto, entendemos que mesmo havendo uma gama robusta de conceitos, o curso de formação não se sustentou na base hegemônica acima descrita.

O foco primordial dos primeiros encontros recaiu sobre um mapeamento acerca de questões pontuais sobre a educação física escolar. Posteriormente a apresentação geral da Praxiologia Motriz, os/as participantes do curso dialogaram e compartilharam ideias, experiências e reflexões acerca de temáticas mais generalistas da área bem como sobre aspectos inerentes à formação inicial. De certo modo, esses primeiros encontros serviram como base para solidificar uma relação mais próxima, amistosa e dialógica, que permitisse aos professores e as professoras exporem suas reflexões sem receios a possíveis tensionamentos e críticas.

Após um longo encontro em que a discussão versou sobre os conceitos da lógica interna, foi proposto no encontro seguinte uma discussão sobre um caso de ensino em que o intuito era analisar uma situação de ensino de práticas motrizes de diferentes lógicas internas. Indubitavelmente, esse encontro formativo foi o que contou com uma maior participação dos professores e das professoras, construindo reflexões críticas sobre o caso de ensino e consequentemente sobre a sua própria prática.

Outras estratégias utilizadas para aproximar os conceitos teóricos com a prática dos professores e das professoras, ou como eles e elas gostam de dizer, aproximar do chão da quadra, foram as atividades de classificação dos esportes por meio de um slide interativo, no qual os professores e as professoras justificavam a qual categoria determinado esportes pertencia, tendo como pano de fundo a BNCC (2017), a título de comparação.

Os últimos encontros, nos quais foram apresentados os universais ludo motrizes, já se percebia um certo cansaço, desânimo ou mesmo uma falta de motivação para com o curso. Especulamos que, devido ao contexto vivido, que foi o retorno das aulas presencias após longo

tempo de ensino remoto, sugou as energias dos e das participantes do curso. Uma outra especulação pode ter sido pelo fato dos conceitos dos universais ludo motrizes serem densos e de difícil compreensão. Porém, a proposta de atividade prática foi construir uma radiografia dos jogos e dos esportes recrutando os conceitos dos universais. Neste interim, podemos afirmar, pelas falas dos docentes, que foi um dos momentos mais significativos do curso.

Em suma, consideramos que a partir do discurso dos professores é perceptível que os conceitos praxiológicos trabalhados na formação tornaram-se mais claros quando colocados de uma maneira mais prática, ou seja, quando os/as professores e professoras realizavam tarefas de análises de caso de ensino, construção de sequências didáticas e até mesmo na elaboração das radiografias dos jogos e dos esportes.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Em consoante com a literatura, o curso de formação se mostrou potente em relação às trocas de experiências e nos saberes e conhecimentos partilhados e compartilhados. Em diversos momentos, os/as participantes relatavam suas experiências para exemplificar um conceito praxiológico colocado em discussão. Mesmo não conhecendo a lógica interna da praxiologia motriz, os professores e as professoras conhecem algo sobre as práticas corporais, o que alimentava e aproximava o diálogo entre os pares. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 26) aponta que “as trocas de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

A relação teoria e prática foi um dos pontos mais nevrálgicos do estudo. Em meados da longínqua década de 1990, Mauro Betti (1994) já apresentava algumas nuances dessa relação no tocante à educação física escolar, ressaltando as dificuldades e possibilidades contidas nesta relação dentro do componente curricular supracitado. Assim sendo, os professores e as professoras demonstraram interesse em colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo do curso, ou seja, principalmente, executar às sequências didáticas por eles e elas produzidas. Em assentimento, Sacristán (1999, p. 85) afirma que o conhecimento formal “converte-se em operativo, interagindo com as explicações pedagógicas que os professores evidenciam nos seus

esquemas e com todas as crenças pessoais não pedagógicas. Este circuito dialético de componentes intelectuais entra em jogo com outro circuito de determinações práticas”.

Pode-se considerar que outras temáticas suscitadas no curso de formação possam ganhar nova análise a partir de uma reconfiguração do trabalho. Temas como a presença da Educação Física na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, suas relações com as teorias críticas, pós críticas e culturais também se mostraram fortemente em alguns encontros, bem como a contribuição da praxiologia motriz para o processo avaliativo, e por fim, mas não menos importante, o tema competições esportivas também se fez presente em alguns momentos dos encontros formativos.

As falas mais recorrentes dos/das professores e professoras de educação física sobre o curso de formação foi que a praxiologia motriz torna mais claro o ensino das práticas corporais e promove uma ação pedagógica imbuída de intencionalidade. Neste sentido, concorda-se com Ferreira e Ramos (2017, p. 26) quando os autores apontam que “compreender a lógica interna e os universais ludo motores das manifestações da cultura corporal de movimento significa poder organizar as aulas, por exemplo, iniciando pela lógica interna da prática que será ensinada”.

Para além da lógica interna, outro elemento praxiológico que permeou às discussões foi o sistema CAI. Entender que algumas práticas corporais que são habitualmente conhecidas como individual ou coletiva gerou inquietações e diálogos. Compreender que o Judô não se caracteriza como um esporte individual, que o Tênis de Campo possui significativas diferenças quando praticado em duplas ou sozinho e que o voleibol vai muito além de ser um esporte de rede ou quadra dividida propiciou observar como, enquanto professores, escolhemos e planejamos nossas ações docentes.

Neste sentido, Lavega (2017) alerta para se evitar generalizações quando for classificar qualquer prática motriz. É imprescindível que se estabeleça critérios com precisão, por exemplo: ao indicar uma prova de corrida no atletismo é necessário dizer se é uma corrida com raias, ou mesmo em situações de incertezas de ambiente, bem como se é uma corrida de meio fundo ou maratona. Outra situação é quando se menciona o Tênis de Campo, pois o mesmo precisa ser caracterizado se é simples ou duplas. Segundo o autor, essa exigência ao classificar as práticas motrizes vai permitir uma análise profunda de seus efeitos.

As entrevistas de aprofundamento foram importantes para compreender quais os sentidos e significados que permaneceram para os professores e professoras participantes do curso de formação. Em linhas gerais, as entrevistas de aprofundamento proporcionaram uma proximidade dos conceitos teóricos com a prática pedagógica dos professores e professoras, permitindo aproximações e paralelismos entre a teoria e prática.

Anunciamos que o curso de formação proposto tem um caráter bastante introdutório à teoria estudada. Utilizamos o termo “aproximações iniciais” justamente para qualificar o formato proposto. As aproximações iniciais estão relacionadas aos conceitos advindos da formação, bem como uma aproximação inicial dos professores e professoras à Praxiologia Motriz. Desse modo, seria leviano da parte do pesquisador indicar que houve uma mudança significativa na prática pedagógica. Entendemos que muitos termos ficaram aquém do esperado no quesito verticalidade conceitual, e principalmente nas interlocuções com outros conceitos da extensa obra de Pierre Parlebas.

Nesse interim, a título de exemplo do que queremos reafirmar no parágrafo anterior, salvo raríssimas exceções, os professores e as professoras demonstraram um discurso potente no que se refere as interlocuções conceituais. Em nenhum momento constatamos uma relação, por exemplo, dos universais ludo motrizes com a conduta motriz dos alunos e das alunas. Consideramos, portanto, que outros cursos podem contribuir para o aprofundamento de alguns conceitos que não ficaram ou foram protagonistas nesta proposta. Por fim, cientes da proposta inicial do curso, entendemos que, de certa maneira, houve uma contribuição significativa para suscitar questionamentos e reflexões acerca da prática docente.

É importante ressaltar que reconhecemos às limitações decorrentes aos métodos da recolha de dados, principalmente no que se refere ao real exercício da prática pedagógica e consequentemente inadequações interpretativas frente ao contexto da prática. Porém, o roteiro de entrevista proposto, aliado aos relatos transcritos das formações e somados aos “exercícios” práticos, principalmente a construção da radiografia dos jogos e as sequências didáticas, permitem tangenciar situações reais de aula e contextos subjacentes. Em suma, entendemos que o corpo de conhecimento levantando pelos métodos utilizados foram suficientes para responder aos objetivos que esta tese se propôs desvelar.

Como produto final desta tese, consideramos que o sistema de classificação dos esportes e dos jogos (CAI) proposto por Parlebas propicia a construção de uma sistematização e organização curricular criteriosa, com bases fundamentadas em um conhecimento científico, permitindo ao docente alinhar suas intencionalidades pedagógicas com seu processo de planejamento e avaliação, superando situações, como apontado por Neira e Nunes (2006) que os conteúdos e temas caíam de paraquedas, sem intencionalidade e objetividade, somente cumprindo com a lógica hegemônica das tradições da educação física escolar.

Por fim, advogamos que, sustentado por um embasamento das teorias críticas da educação, a radiografia dos jogos e dos esportes se estabeleça como uma metodologia de ensino dos jogos e dos esportes. Entendemos que a pretensão dos autores Lagardera e Lavega (2003) não

era a de criar um método de ensino por meio das radiografias, mais sim, oportunizar um conhecimento mais claro e consciente facilitando a compreensão da lógica interna e dos universais ludo motrizes. Porém, ao findar essa tese, assentados nos depoimentos e ação prática reflexiva dos professores, ratificamos que, com um suporte pedagógico crítico, a radiografia do jogo seja compreendida como uma metodologia de ensino dos jogos e dos esportes.

À guisa de conclusão, corroboramos com Parlebas (2017, 2020a, 2020b) quando o autor defende que o estudo e o conhecimento da lógica interna são o principal caminho para a Educação Física. Entendemos também, em consonância com Lagardera e Lavega (2007) que a lógica interna é chave que abre os cadeados das práticas motrizes. Portanto, compreender a lógica interna permite aos professores e professoras desvendar com clareza seus objetivos, colocando intencionalidade em suas aulas, conscientizando os estudantes sobre as relações existentes nas diversas práticas e aprofundando o conhecimento que outrora parecia raso ao se relacionar somente com o ensino das técnicas esportivas.

Por fim, acredita-se que o objetivo traçado no início desta tese foi alcançado. Por meio de um curso de formação, foi possível compreender como e quais elementos praxiológicos estão presentes nas práticas pedagógicas dos docentes. Mais do que isso, o curso pode proporcionar uma reorientação na forma de escolher, sistematizar, ensinar, aprender e avaliar o processo de ensino e aprendizagem na escola de diversas práticas corporais. Sem dúvidas, os conceitos de lógica interna, CAI e Universais propiciam um avanço no que se refere ao paradigma hegemônico tradicionalista que permeia a Educação Física escolar.

Esperançamos, assim como o conceito freiriano, que este relatório de pesquisa oportunize inquietações e suscite outros trabalhos que visam contribuir com as nuances e interfaces da Educação Física na Escola.

## Referências.

- ALMEIDA, P.C.A; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007
- ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A.; Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (Org.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Parte II, p. 107- 188.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio. 1994. Disponível em: . Acesso em: 16 abr. 2021
- ARAÚJO, A. C. de; OLIVEIRA, M. R. R. de; SOUZA JÚNIOR, A. F. de. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 1, p. 141-153, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/149190>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ARAÚJO, P. A.; FRANCHI, S.; LAVEGA-BURGUÉS, P. Praxiologia motriz: educação física como educação das condutas motrizes. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659531>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- ARAUJO, P. A; SOUZA, M. S; RIBAS, J. F. M. Praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora: aproximações preliminares. **Motricidade**, v. 10, n. 4, p. 3-15, 2014. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2021
- ALARCAO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Intervenção pedagógica em Educação Física: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, v. 28, 2016. p. 316-330.
- BAHIA, C.S. et al. Formação continuada de professores de educação física: ações pedagógicas da diretoria regional de educação de Ilhéus. **Journal of Physical Education**, Ilhéus, BA, v. 29, e2961, 2018.
- BASTOS, F. B.; ANACLETO, F. N.; HENRIQUE, J. Formação continuada colaborativa de professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/46883>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: visão de professores e alunos. **Pensar a Prática**, v. 20, p. 488-502, 2017.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. O livro pedagógico como instrumento para o ensino de um modelo de classificação do esporte na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 22, p. 1309/04- 1324, 2016. 197

BARROSO, A. L. R.; A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar. 2015. 312 f. **Tese** (Doutorado em desenvolvimento humano e tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

BAGATINI, G.Z.; SOUZA, M.S.; Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 58, p. 01-16, abril/julho, 2019. Universidade Federal de Santa Catarina.

BENTO, J. O; MOREIRA, W.W; **Homo Sportivus**: o humano no homem. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** Ano IV, V. 1 – jul. 2018. Acesso em: 11 jun. 2021.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 183-197, 2005.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991

BETTI, M. **Educação Física Escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Editora Unijuí, 2ª ED. 2015

BETTI, M. et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n.2, p. 39-53, jan. 2007.

BETTI, M. Imagens em avaliação-ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de Educação Física. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 137-152, 2010.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M.; BETTI, I. C. A. R. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz** (Rio Claro), v. 17, 1996. p. 10-15.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas: Educación Física y Deportes** (Revista Di-gital), Buenos Aires, ano10, n. 91, dez. 2005. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>>.

BITENCOURT, W. D. **O ensino do futsal**: uma proposta à luz da praxiologia motriz e dos jogos condicionados. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BORDINHÃO, L. S.; LANES, B. M.; FRANCHI, S. ; BITENCOURT, W. D. . Praxiologia Motriz e as dimensões de conhecimento da BNCC: primeiras aproximações. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p. e020012, 2020. DOI: 10.20396/conex.v18i0.8658968. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8658968>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BORGES, C.M.F; TARDIF, M; Apresentação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNFzVv5Njs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 24 de jul 2021

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, R. M. et al. Diálogos sobre o ensino dos esportes: uma formação continuada por meio da pesquisa-ação. **Revista Movimento**, v. 23, p. 1025-1038, 2017a.

BORGES, R. M. et al. Possibilidades de realização do diagnóstico no ensino dos esportes: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, p. 104-122, 2017b.

BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J. O início da docência universitária: a importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmica. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, jul./dez. 2017, p. 50-62.

BORGES, C. M. F; SANCHES NETO, L. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, p. 231-248, 2014

BORTOLETO, M.A.C; Um encontro entre o funâmbulo e o praxiólogo: ideias para mestres e discípulos. IN: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (Org). **Educação Física escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: Editora CRV, 2017. Coleção Educação Física: formação para o cotidiano escolar, v. 22.

BORTOLETO, M.A.C. A Ginástica Artística estudada a partir da ótica da Praxiologia Motriz: reflexões preliminares. In: RIBAS, João Francisco Magno. (Org.). **Jogos e Esportes**: Fundamentos e Reflexões da Praxiologia Motriz. Santa Maria: Editora UFSM, 2008a.

BORTOLETO, M.A.C. **La lógica interna de la Gimnasia Artística Masculina y estudio etnográfico de un Gimnasio de alto rendimiento**. 2004. Tese (Doutorado em La investigación en la actividad física y deporte) – Universidade de Lleida, Lleida, 2004.

Bortoleto, M. A. C. ., Ribas, J. F. M., & Saraví, J. R. A praxiologia motriz e suas contribuições ao debate científico da educação física. **Conexões**, v 18, 2020

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-89, ago. 1999.

BRACHT, V; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 150-156.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2019

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí, Editora Unijuí, 4ª Ed. 2014.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2002.

BRASIL, I.B.G et al. Inspirações praxiológicas para o ensino do handebol na escola. IN: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (Org). **Educação Física escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: Editora CRV, 2017. Coleção Educação Física: formação para o cotidiano escolar, v. 22.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BOLONHINI, S. Z.; PAES, R. R. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO TEACHING GAME FOR UNDERSTANDING: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, 2009. DOI: 10.5216/rpp.v12i2.5694. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/5694>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **The Bulletin of Physical Education**, London, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARBINATTO, M.V.; A atuação do docente de ginástica nos cursos de licenciatura em Educação Física. 2012, 257 f. **Tese** (Doutorado) Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012

CAPARROZ, F.E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. 3.ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2007

CIBEYRA, D.; SARAVÍ, J. R. Lógica interna do surf. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p. e020023, 2020. DOI: 10.20396/conex.v18i0.8659426. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659426>. Acesso em: 21 ago. 2022.

- COLLARD, L. ANÁLISE PRAXIOLÓGICA DOS ESPORTES E SUA APLICAÇÃO AO TREINAMENTO. In: RIBAS, João Francisco Magno. (Org.). **Jogos e Esportes: Fundamentos e Reflexões da Praxiologia Motriz**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008a.
- COLLARD, L. Aplicaciones de la nocion de conducta motriz em el entrenamiento desportivo. IN: LARGADERA, F; LAVEGA, P. (ORGS.) **La Ciencia de la acción motriz**. Lleida: edicions de la Universitat de Lleida., 2004
- CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. Um Olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, p. 63-83, 2008.
- DAMIANI, I. R; DE MELO, C. K. Desafios na formação continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. *Motrivivência*, Florianópolis, SC, Ano XVIII, Nº 27, P. 139-153 Dez./2006.
- DAMIANI, M.F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p.57-67, 2014.
- DAMIAN-SILVA, S. **Jogos tradicionais organizados no estado do Rio Grande do Sul: uma aproximação etnomotriz**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 1999.
- DARIDO, S. C.; RANGEL. I. C. A. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).
- DÍAZ DÍAZ, R. **Análisis Praxiológica de la Dinámica de Juego em Fútbol: Lógica Externa y Lógica Interna**. 2015. 437 f. Tese (Doutorado em Praxiologia Motriz, Educação Física e Treinamento Desportivo) – Departamento de Educación Física, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, 2015.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 11-38.
- DUGAS, E. Un solo actor social en el marco experimental de la accion motriz: el deportista o el hombre sistêmico. **Revista Acción Motriz**, n.8, 5-16. Las Palmas de Gran Canária: 2011
- DURING, B; Saberes y valores em praxiologia motriz. IN: LARGADERA, F; LAVEGA, P. (ORGS.) **La Ciencia de la acción motriz**. Lleida: edicions de la Universitat de Lleida. P.47 - 59, 2004
- ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta; FORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FAGUNDES, F. M. . Resenha crítica da obra “Praxiologia Motriz e Voleibol: elementos para o trabalho pedagógico”. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p. e020020, 2020. DOI: 10.20396/conex.v18i0.8659345. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659345>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FAGUNDES, F. M. **O modelo teaching games for understanding e a praxiologia motriz: sistematização do ensino para compreensão da lógica interna do voleibol**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FENSTERSEIFER, P. E. Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: GOELLNER, S. (Org.). **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, v. 1, p. 171-184.

FENSTERSEIFER, P. E. Formação inicial e continuada e atuação profissional: a necessidade da tensão permanente no âmbito escolar. In: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; ROZENGARDT, R. (Orgs.). **La educación física: prácticas escolares y prácticas de formación**. Buenos Aires: Editores Asociados, 2018. p. 165-173

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (Org). **Educação Física escolar e Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais**. Curitiba: Editora CRV, 2017. Coleção Educação Física: formação para o cotidiano escolar, v. 22.

FERREIRA, L. A; A pedagogia das condutas motrizes no ensino do conteúdo esporte na educação física escolar. IN: RIBAS, João Francisco Magno (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina**. Aportes para a didática na Educação Física. Ijuí: Editorial Unijuí, 2017. Coleção Educação Física.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. Esporte e Educação. **Revista PUCVIVA**. São Paulo, Apropuc, n.38. Maio/Agosto-2010.

FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J. S.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 37 (3), 2015. p. 289-298.

FLORÊNCIO. S. Q. N.; GOMES-DA-SILVA, P. N. A pesquisa colaborativa na educação física escolar. **Movimento** (UFRGS. IMPRESSO), v. 23, p. 325-338, 2017.

FOLLMANN, N. **A sistematização da lógica interna do futsal a partir da praxiologia motriz**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FRANCHI, S; RIBAS, J.F.M; Jogos tradicionais e praxiologia motriz: elementos para a organização do trabalho pedagógico e da didática na educação física escolar. IN: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (Org). **Educação Física escolar e Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais**. Curitiba: Editora CRV, 2017. Coleção Educação Física: formação para o cotidiano escolar, v. 22.

FRANCHI, S. **Princípios didático-metodológicos para o trabalho pedagógico com jogos tradicionais**. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FRANCO, F.C. **As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional**. São Paulo: Loyola, 2010

FRANCO, F. Discurso e práxis na educação física escolar: (des)conhecimento do entorno natural. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659083>. Acesso em: 30 mar. 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J.; **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003

FRIEDRICH, E. I.; FAGUNDES, F. M. . Aproximações entre o handebol e a praxiologia motriz: proposta de ensino com base nas problemáticas emergentes da lógica interna do jogo. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659163>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FLORÊNCIO. S. Q. N.; GOMES-DA-SILVA, P. N. A pesquisa colaborativa na educação física escolar. **Movimento** (UFRGS. IMPRESSO), v. 23, p. 325-338, 2017.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/download/boniteza\\_ebook.pdf](https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf). Acesso: 25 jul 2022

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org) **O ensino dos jogos desportivos**. Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, Universidade do Porto, 1995

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 142-155, set., 2007. Disponível em: . Acesso em: 13 maio. 2021.

GARIGLIO, J. A. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. Formação de professores no brasil: políticas e programas. **Paradigma**, [S. l.], v. 42, n. e2, p. 01-17, 2021. Disponível em:

<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 01 ago. 2022

GERALDI, C.M.G; FIORENTINE, D; PEREIRA, E.M. **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**.Campinas – Sp: Mercado das Letras 1998

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. O modelo do Sport Education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, v. 23, p. 729-742, 2017.

GLEYZE, Jacques. **L'EPS au XXs en France**. Revue EPS. N° 15, 1992.

GÓIS JUNIOR, E. A institucionalização da educação física na imprensa: a construção da escola superior de educação física de S. Paulo na década de 1930. **Revista Movimento**, v. 23, p. 701, 2017.

GONÇALVES, V.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. **A abordagem da competição esportiva na escola: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física**. In: XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2017, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2017. p. 1-7.

GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Diálogos sobre o ensino dos esportes na Educação Física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, set, 2015. p. 172-188.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZALEZ, F. J; Planejamento Curricular na Educação Física escolar: diálogos com a praxiologia motriz. IN: RIBAS, João Francisco Magno (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina: Aportes para a didática na Educação Física**. Ijuí: Editorial Unijuí, 2017. Coleção Educação Física.

GONZALEZ, F.J; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 1 ed. Porto Alegre, 2012, v. 2, p. 112-181.

GRAÇA, A. O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. 1997. 331 f. **Tese** (Doutorado em Ciência do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I.A.; A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.2, n.5, p. 67-79, 2002.

GRAÇA, A. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org) **O ensino dos jogos desportivos**. Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, Universidade do Porto, 1995

GRECO, P.J.; BENDA, R.N.; **Iniciação esportiva universal I: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: UFMG, 1998

GRILLO, R.M.; NAVARRO, E. R; RODRIGUES, G. S; Por uma didática do jogo/brincadeira na educação física escolar. Educação Física e Ciências do Esporte: Uma Abordagem Interdisciplinar - Volume 1. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/downloads.editoracientifica.com.br/articles/201202640.pdf>. Acesso em: 20/07/2022

GROSSMAN, P. The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. New York: **Teachers College Press**, 1990

HAGUETTE, A. Metodologias qualitativas na Sociologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 75 (179-80-81), 2007.

HALLAL, P. C; MELO, V. A. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, 2017.

HERNÁNDEZ MORENO, J.; CASTRO, U.; CRUZ, H.; GIL, G.; GUERRA, G.; QUIROGA, M.; RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. **La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica: Aplicación a la Educación Física Escolar y el Entrenamiento Deportivo**. Barcelona: INDE, 2000.

HERNÁNDEZ MORENO, J.; RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. **La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones**. Barcelona: INDE, 2004

HERNÁNDEZ MORENO, J.; CASTRO NÚÑEZ, U.; DÍAZ DÍAZ, R. O Jogo na obra cem anos de solidão: análise etnomotriz. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p. e020024, 2020. DOI: 10.20396/conex.v18i0.8659430. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659430>. Acesso em: 21 ago. 2022.

Hernández Moreno, J. & Stahringer, R. Análisis de los contenidos disciplinares específicos en las carreras de formación de docentes de educación física de Argentina a la luz de la praxiología motriz. **Revista Iberoamericana de Educación**, 55(5), 1-12. 2011

HERNÁNDEZ MORENO, J.; CASTRO NUÑEZ, U.; STAHRINGER, R. Los diseños curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 24, n. 253, p. 2-21, 16 jun. 2019.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz (Rio Claro)**, v. 13, p. 14-23, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002

KUNZ, E. **Transformação Didática do Esporte**. Ijuí, Unijuí, 2006.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Editora Unijui, 2012

LADEIRA, M.F.T. **Linguagens e suas possibilidades na educação física escolar**. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2007

LARRAZ URGELÉS, A. Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares em educación física: el caso de la comunidade autónoma de aragón en educación primária. IN: LARGADERA, F; LAVEGA, P. (ORGS.) **La Ciencia de la acción motriz**. Lleida: edicions de la Universitat de Lleida. P.203 - 227, 2004

LAGARDERA, F. El área de conocimiento de la acción motriz . **Revista Acción Motriz**, n.3, 5-15. Las Palmas de Gran Canaria: 2009

LAGARDERA, F. La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. **Revista Tándem**, 24, 89-105. Barcelona: Graó editorial. 2007

LAGARDERA, F. O.; LAVEGA, P. B. **Introducción A La Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LANES, B. M. **Ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol**: proposições a partir da praxiologia motriz e o método situacional. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2018.

LAGARDERA, F; LAVEGA, P. Conductas motrices introyectivas y conductas motrices cooperativas: hacia uma nueva educación física. IN: LARGADERA, F; LAVEGA, P. (ORGS.) **La Ciencia de la acción motriz**. Lleida: edicions de la Universitat de Lleida. P.227-255, 2004

LAGARDERA, F; LAVEGA, P. Fundamentos da Praxiologia Motriz. In: RIBAS, João Francisco Magno. (Org.). **Jogos e Esportes: Fundamentos e Reflexões da Praxiologia Motriz**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008

LAVEGA, P. Classificação dos jogos, esportes e as práticas motrizes. In: RIBAS, J.F.M. (Org.). **Jogos e esportes: fundamentos e reflexões da Praxiologia Motriz**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

LAVEGA, P. Dominios de Accion Motriz: una brújula para el profesor de educación física. IN: RIBAS, João Francisco Magno (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina**. Aportes para a didática na Educação Física. Ijuí: Editorial Unijuí, 2017. Coleção Educação Física.

LAVEGA, P. **Juegos y Deportes Populares Tradicionales**. Murcia, Espanha: Editorial Indi, 2000.

LAVEGA, P. **Jogos esportivos tradicionais e saúde social**. Disponível em: [file:///C:/Users/renat/Downloads/robertob,+Pere+Lavega%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/renat/Downloads/robertob,+Pere+Lavega%20(1).pdf) acesso em: 23 jul. 2022

LEITÃO, A.P.S; Ética e educação física escolar: uma proposta de intervenção no ensino fundamental. 2019. 236f. Campinas – Sp. **Tese**. (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, D. F.; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Educação do corpo, modernidade e os salesianos em escolas brasileiras no início do século XX. **Journal of Physical Education** (UEM), v. 29, 2018

LOUREIRO, W; CAPARROZ, F. E; BRACHT, V. A representação social de formação continuada de professores de Educação Física da rede estadual do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, v. 29, p. 571-581, 2015.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v3, n2, p. 51-72, dez 1996.

LOVISOLO, H. Pós-graduações e educação física: paradoxos, tensões e diálogos. **Revista brasileira de ciências do esporte**. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 11-21, setembro 1998.

LUCHORO-PARRILLA, R.; SALAS-SANTANDREU, C.; MUÑOZ-ARROYAVE, V. Introdução à praxiologia motriz: resenha de livro. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p.. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659441>. Acesso em: 21 ago. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, I. C.; VENTORIM, S.; MELLO, A. D. S.; FERREIRA NETO, A. S. Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência** (Florianópolis), SC, v. 26, p. 70-88, 2014.

MACHADO, R.B; **Estudar com professores**: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar. 2018. 261f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 2, p. 295-306, 2012. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2018

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.2, p.323-39, abr./jun. 2011a. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2018.

MARIANO, A. L. S. A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. 2006. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARIN, E. C; RIBAS, J. F. M. (Org.). **Jogo tradicional cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MARIMON, J. Praxiologia Motriz e as atividades na natureza. In: RIBAS, João Francisco Magno. (Org.). **Jogos e Esportes: Fundamentos e Reflexões da Praxiologia Motriz**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008a.

MARQUES FILHO, C. V. **A estruturação do futebol e seus elementos pedagógicos: uma visão a partir da praxiologia motriz**. 2017. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2017.

MARQUES, R. G. V.; RAMOS, G. N. S. ; FERREIRA, L. A. Conflitos em jogos de futsal e de handebol: reflexões praxiológicas. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18,. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659303>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARTÍNEZ-SANTOS, R.; ARACAMA, A.; FOUNAUD, M. P.; OIARBIDE, A. Princípios e subprincípios para um currículo praxiológico de educação física. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659171>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARTÍNEZ-SANTOS, R. Signos, metáforas e educação física: conectando Peirce e Parlebas através da ação motriz. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659170>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MATTHIESEN, S.Q. *et al.* Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.7, p. 129 – 139, 2008.

MATEU SERRA, M. Lógica interna dos "crescendos" nos números dos espetáculos do Cirque du Soleil (1986-2005). **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659410>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: a base para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C. . Ginástica para todos: o que a Praxiologia Motriz diz sobre isso? **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659110>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MESQUITA, E. L. de .; CRUZ, R. W. de S.; FRANCHI, S.; SOARES, L. E. dos S. A lógica Interna do squash e as aprendizagens do jogo. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18,2020. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659312>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: Acesso em: 08 jan. 2019.

MORIN, E. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ed. São Paulo: Cortez. 2001

MOLINA NETO, V. Formação permanente. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 326-327.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, M. K. M. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. (Org.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 13-36.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no context da escolar cidadã: um estudo preliminary. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p.73-85, maio de 2001.

NASCIMENTO, J. V. et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. Motriz — **Revista de Educação Física. Rio Claro**: Edunesp, v. 15, n. 2, p. 358-366, 2009. Disponível em: . Acesso em: 16 nov. 2018.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRAVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p. 61-93.

NEIRA, M.G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, v.40(3), p. 215-223, 2018.

NEIRA; M.G; NUNES, M.L.F; **Pedagogia da Cultura Corporal**: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006

NETO, O, C.; O trabalho de campo como descoberta e criação. IN MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NEVES, C. P.; BOTELHO, V. H.; LOUZADA, P. R.; PINHEIRO, E. S. A Influência das formações continuadas no cotidiano dos professores de Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, vol. 22, nº3, e137, 2020

NISTA-PICOLLO, V.L; MOREIRA, W.W; **Educação Fisica no Ensino Médio**: Esporte para a vida. São Paulo: Cortez, 2012  
NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999

OLIVEIRA e SILVA, R. C.; JANOARIO, R. S. Formação continuada de professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: possibilidades multiculturais. **Arquivos em movimento** (UFRJ. Online), Rio de Janeiro, RJ, v. 5, p. 81-98, 2009.

OLIVEIRA, R. V.; RIBAS, J. F. M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. Relação entre o praxema e as interações motrizes: implicações nos processos de leitura de jogo e tomada de decisão nos jogos esportivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 473-483, abr./jun. 2018.

OLIVEIRA, R. V.; RIBAS, J. F. M.; O praxema no contexto esportivo: a linguagem expressa pelo corpo, a exemplo do voleibol. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 404-419, maio/ago. 2020.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. p. 17-33, 1985.

OLIVEIRA, R. V. **Elementos para uma leitura lúdica não alicerçada na prática motora**: uma linguagem corporal dois jogadores de voleibol. 2019. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Relações da Educação Física com o programa saúde na escola: visões dos professores das escolas de Vitória/ES. **Pensar a Prática**, v. 18, p. 544-556, 2015a.

Oliveira, R. V. de ., Lanes, B. M. ., & Ribas, J. F. M. Organizando as ações ofensivas: informações provenientes do levantador que orientam a atuação de companheiros e adversários no voleibol. **Conexões**, 18, 2020

OCARIZ GRANJA, U. S. de; LAVEGA-BURGUÉS, P. Entrevista a Francisco Lagardera, referente intelectual da educação física e da ciência da ação motriz . **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659385>. Acesso em: 21 ago. 2022

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Editora ULBRA, 2001.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivo. In: ROSE JUNIOR, D. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAES, R. R.; BALBINO, H.F.; Processo de ensino e de aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. In: ROSE, D.; TRICOLI, V.; (Org.) **Basquetebol**: uma visão integrada entre ciências e prática. Barueri: Manole, 2005

PARLEBAS, P. Prefácio. In: MARIN, E. C; RIBAS, J. F. M. (Org.). **Jogo tradicional cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PARLEBAS, P. . Educação física e praxiologia motriz. *Conexões*, Campinas, SP, v. 18, p. 2020.. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659657>. Acesso em: 21 ago. 2022.

PARLEBAS, P. Jargão e linguagem científica. In: RIBAS, J. F. M. (Org.) **Jogos e esportes: fundamentos da praxiologia motriz**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p.19-44.

PARLEBAS, P. **Juegos, Deporte Y Sociedad: Léxico De Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2020

PARLEBAS, P. **La aventura praxiológica: ciência, acción y educación física**. Sevilla: Consejería de Turismo y Desporte 2017

PARLEBAS, Pierre. **Perspectivas para una Educación Física Moderna**. Cuadernos Técnicos del Deporte, 25. 2. ed. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, 1987

PEREIRA, F.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A; A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.21, n.1, p. 147-160, 2010

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PICH, S.; SOUZA, G. C. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, v. 19, p. 149-169, 2013.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 3-13, dez. 2016.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMOS, J. R. da S. Reflexões sobre a prática interativa na equoterapia à luz da praxiologia motriz. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659334>. Acesso em: 21 ago. 2022.

RAMOS, G.N.S; Aplicação da Pedagogia das Condutas Motrizes na Educação Física escolar. IN: RIBAS, João Francisco Magno (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina**. Aportes para a didática na Educação Física. Ijuí: Editorial Unijuí, 2017. Coleção Educação Física.

RAMOS, V.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 161-171, abr./jun. 2008. Disponível em: . Acesso em: 09 fev. 2019.

RANGEL BETTI, I. C; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n.1, p. 10-15, 1996.

REALI, A. M. M.; TANCREDI, R. P. S.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R.R.; Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.600-610, jul./set. 2009

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos. **Revista Motriz**, Rio Claro, n.1, 240-250. Jan/mar 2010

RIBAS, J. F. M. (Org.). **Praxiologia Motriz e Voleibol**: elementos para o trabalho pedagógico. Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz Rio Claro**, , v.11, n.2, p.113-120, mai./ago. 2005

RIBAS, J.F.M; **Contribuições da praxiologia motriz para a Educação Física escolar**: ensino fundamental. 2002 Tese de Doutorado – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RIBAS, J.F.M; DE MARCO, A. Análise Praxiológica dos conteúdos das Educação Física proposto nos parâmetros curriculares nacionais. In: RIBAS, João Francisco Magno. (Org.). **Jogos e Esportes**: Fundamentos e Reflexões da Praxiologia Motriz. Santa Maria: Editora UFSM, 2008a.

RIBAS, J. F. M. (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina**. Aportes para a didática na Educação Física. Ijuí: Editorial Unijuí, 2017. Coleção Educação Física.

RIBAS, J. F. M.. (Org.). **Jogos e Esportes**: Fundamentos e Reflexões da Praxiologia Motriz. Santa Maria: Editora UFSM, 2008<sup>a</sup>

RIBAS, J. F. M; FRANCO, F.. Praxiologia Motriz e a organização do trabalho pedagógico e da didática na Educação Física: Entrevista com Pierre Parlebas, professor da Universidade Paris Descartes (Paris V – Sorbonne Cité). **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 26, p. e26008, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/94580>. Acesso em: 28 ago. 2020.

RIBAS, J F M; OLIVEIRA, G T. Articulações da praxiologia motriz com a concepção crítico-emancipatória. **Movimento**, v. 16, n. 1, p.131-148, 2010.

- RILLO-ALBERT, A.; SALAS-SANTANDREU, C.; ORMO-RIBES, E. Entrevista com Pere Lavega, herdeiro da excelência intelectual de Pierre Parlebas. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659480>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- RIZZO, D. T. de S.; ZAIM-DE-MELO, R.; TAQUES, M. J. . Jogos e/na iniciação esportiva: princípios e reflexões na ótica da praxiologia motriz. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, p. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8658358>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- RODRIGUEZ RIBAS, J. P.; MATEU-SERRA, M. Opções de criatividade durante a prática de atividades físicas de expressão e esportes artísticos a partir da Spórtica. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, , 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8658906>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- RODRIGUEZ RIBAS, J. P; Fundamentos teóricos y metodológicos de la Praxiologia Motriz. Disponível em: <http://fundamentospraxiologia.blogspot.com/>. Acesso em: 25 ago 2021.
- ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. F. A formação continuada de professores: entre o real e o 'ideal'. **Pensar a Prática** (Online), v. 15, p. 915-932, 2012.
- RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Novos Modelos Curriculares para a Educação Física Brasileira. **Motrivivência** (Florianópolis), v. 28, p. 290-304, 2016.
- SACRISTÁN, J.G.; Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SADI, R.S.; COSTA, J.C.; SACCO, B.T.; Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações. **Pensar a Prática** 11/1: 17-26, jan./jul. 2008
- SAUL, A. M.; SAUL, A. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p1-14>
- SAMPEDRO MOLINUEVO, J. S. Análisis praxiológico de los deportes de equipo: una aplicación al futbolsala. 1996. 928 f. **Tesis** (Doctoral) – Universidad Politécnica de Madrid, Las Palmas de Gran Canarias, 1996.
- SANCHES NETO, L. O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa. 2014. 320F. **Tese** Doutorado (Ciência da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014
- SANTOS, M.F; MARCON, D; TRETIN, D.T; Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**: v.18, p. 571-580,2012
- SARAVÍ, J.R. **Skate em el Gran La Plata** : Lógica interna, lógica externa y Educación Física (Tesis doctoral). --Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación, 2019. Disponível

em: [https://www.researchgate.net/publication/340511109 Skate en el Gran La Plata Logica interna logica externa y Educacion Fisica](https://www.researchgate.net/publication/340511109_Skate_en_el_Gran_La_Plata_Logica_interna_logica_externa_y_Educacion_Fisica)

SARAVÍ, J.R; El skate desde la praxiologia motriz: perspectivas para la educacion física escolar. IN: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (Org). **Educação Física escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: Editora CRV, 2017. Coleção Educação Física: formação para o cotidiano escolar, v. 22.

SCHMIDT, V. A. de O.; OLIVEIRA, R. V. de . A lógica interna das lutas corporais e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar.

**Conexões**, Campinas, SP, v. 18, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8658463>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SCHMIDT, V. A. de O. Praxiologia Motriz e a lógica interna do Brazilian Jui-Jitsu. 183 f.

**Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2020.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 143

SÉRGIO, Manuel. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa, Cruz-Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, 1987.

SERRANO SÁNCHEZ, J.A. Acerca de una confrontación de los problemas de estatuto científico entre la educación física y la Praxiologia *Motriz*. **Revista de Praxiologia Motriz**, Las Palmas de Gran Canárian. n. 0, v.1, p. 65-110, 1996.

SHULMAN, L. S. Conhecimentos e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, jan./jun. 2014.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987. Disponível em: . Acesso em: 21 out. 2020.

SHULMAN, L. S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: . Acesso em: 21 out. 2020.

SICHELERO, J. J.; REZER, R. Formação continuada em educação física: algumas reflexões. Revista **Motrivivência**, v. 40, p. 25-40, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p25/25023>. Acesso em: 12 out. de 2020

SILVA, B. V.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; ALVES, C. A. Experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física: um estudo interpretativo. **Pensar a Prática** (online), Goiânia, GO, v. v. 22, p. 1-11, 2019.

SIMÃO, A. M. V. et al. Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009. p. 61-74.

SIMÕES, R; MOREIRA, W.W; GUIMARÃES, A.M; Ciência do Esporte: Formações de Profissionais para a área de Educação Física/esportes. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. V21, n14, 2013.

SILVA, L.M.; RIBAS, J.F.M.; BORTOLETTO, M.A.C.; HERNANDEZ MORENO, J.; Análise das grades curriculares dos cursos superiores de educação física do Brasil sob a perspectiva da Praxiologia Motriz. **Revista Acción Motriz**, n.20,47 - 62. Las Palmas de Gran Canária: 2018

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

SOUSA, N.C.P; Praxiologia Motriz e a Dança de salão no contexto da educação física escolar. IN: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (Org). **Educação Física escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: Editora CRV, 2017. Coleção Educação Física: formação para o cotidiano escolar, v. 22.

SOUZA, D. L. **Educação Física na área das linguagens**. 2018. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2018.

SOUZA, N. C.; LIMA, J. M. O jogo como recurso pedagógico um desafio na Educação Infantil. **Motriz**, v. 14, p. 484-493, 2008.

STAHNINGER, R. . O problema da especificidade - exclusividade disciplinar na Educação Física: contribuições da Praxiologia Motriz e apresentação de um caso explicativo. **Conexões**, Campinas, SP, v. 18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659530>. Acesso em: 21 ago. 2022.

TABORDA, D. S. **Aproximações teóricas entre a praxiologia motriz e a proposta transformação didático-pedagógica do esporte**: por um diálogo da possibilidade. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014..

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação do corpo na escola brasileira**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. O que a história da educação tem a dizer sobre o campo da educação física e os seus contornos atuais. In: STIGGER, M, P. **Educação Física + Humanas**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esportes: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v3, n2, p. 09-51, dez 1996.

TANI, G; BENTO, J.O; PETERSEN, R.D.S; **Pedagogia do Desporto**. Guanabara Koogan; Rio de Janeiro, 2006

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOJAL, J.B; **Motricidade Humana**: um paradigma emergente. Campinas; Editora Unicamp, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WILSON, S.; SHULMAN, L.S.; RICHERT, A.E. 150 ways of knowing: representations of knowledge in teaching. IN: CALDERHEAD, J. **Exploring teachers' thinking** . Grã-Bretanha: CAssell Educational Limited, 1987, p. 104-124

ZAGHI, F.H.L.S; Educação Física no ensino médio: convergências e divergências. 2014, 184f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

ZANOTTO, L. **Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de educação física**: pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa provisoriamente intitulada “Educação Física Escolar: contribuições didáticas à luz da Praxiologia Motriz”, tendo como pesquisador responsável o estudante de doutorado Prof. Me. Flavio Henrique Lara da Silveira Zaghi, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Essa pesquisa tem como objetivo desvelar indícios da presença de elementos praxiológicos na prática pedagógica de professores e professoras de educação física na educação básica pública, decorrentes do curso de caráter formativo, nomeado: “Educação Física e Praxiologia motriz: possibilidade e perspectivas. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados serão a observação participante, possível aplicação de questionários da fase inicial e final do curso, registro dos encontros em diários de campo e filmagem dos mesmos. Poderão ser feitas entrevistas ao final da coleta de dados para complementar a compreensão das questões registrada.

Você foi selecionado (a) para essa pesquisa por fazer parte do grupo de participantes da mencionada atividade de formação, locus da investigação. A sua participação consistirá em realizar as atividades propostas pelo curso, responder aos questionários e, caso necessário, conceder a entrevista. A sua participação na pesquisa poderá suscitar reflexões acerca da prática pedagógica profissional, podendo a mesma contribuir para a sua formação enquanto professor de educação física.

Saliento que a sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou para com a participação no curso. A sua participação não acarretará em gastos de qualquer natureza. Entretanto, caso venha a ter alguma despesa, por menor que seja, será ressarcido (a).

Poderá haver risco de desconforto e/ou constrangimento em situações de encontros formativos, conversas com os pares e/ou entrevistas, porém, caso isso seja sinalizado, a atividade será interrompida imediatamente. As informações obtidas com essa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados poderão ser divulgados em artigos científicos provenientes da tese concluída, contudo, seu nome será alterado de modo a respeitar todos os cuidados éticos no que se refere ao seu anonimato.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, no processo de desenvolvimento ou a qualquer momento.

---

Pesquisador responsável: Flavio Henrique Lara da Silveira Zaghi  
Estudante de Doutorado no PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Endereço: Rua Niterói, 551, Apartamento 15, Torre 6 – Ribeirão Preto – Estado de São Paulo  
E-mail: flaviozaghi@gmail.com / Fone: (35) 999815805

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil.

Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Cidade, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023

---

Assinatura do (a) participante

## APÊNDICE - B

### Modelo de Sequências Didáticas

|                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Sequências Didáticas orientadas pelos principais elementos da lógica interna das práticas motrizes de cooperação e oposição.                                            |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                    |
| 1.1 Caracterização Geral da Prática Motriz                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>Nome da Prática:</p> <p>Número de Jogadores:</p> <p>Materiais Necessários:</p> <p>Objetivo da prática motriz:</p>                                                       |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                    |
| 1.2 INTERAÇÃO MOTRIZ                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>( ) SOMENTE COOPERAÇÃO</p> <p>Ações motrizes que apresentam uma leitura de jogo de comunicação, ou seja, leituras facilitadas já que atuam somente com companheiros</p> | <p>( ) SOMENTE OPOSIÇÃO</p> <p>Ações motrizes que apresentam uma leitura de jogo de contracomunicação, ou seja, leituras dificultadas já que atuam somente com adversários</p> | <p>( ) COOPERAÇÃO E OPOSIÇÃO</p> <p>Ações motrizes que apresentam uma leitura de jogo de comunicação e contracomunicação simultâneas, ou seja, leituras facilitadas e dificultadas já que atuam com companheiros e adversários</p> |
| 1.3 INTERAÇÃO COM O ESPAÇO                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                    |
| ( ) ESTÁVEL                                                                                                                                                                | ( ) INSTÁVEL                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                    |
| 1.4 INTERAÇÃO COM O TEMPO                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                    |
| ( ) TEMPO LIMITE                                                                                                                                                           | ( ) SEM LIMITE DE TEMPO                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                    |

| 1.5 INTERAÇÃO COM O MATERIAL                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COM RELAÇÃO AO MATERIAL                                                                                                                                                                                                                                                                                        | COM RELAÇÃO ÀS AÇÕES                                                                                                                                                                                  |
| <input type="checkbox"/> Manuseio com as mãos<br><input type="checkbox"/> Manuseio com os pés<br><input type="checkbox"/> Manuseio com a cabeça<br><input type="checkbox"/> Manuseio com outro implemento (raquete, taco, bola e outros)<br><input type="checkbox"/> Outras formas de manuseio:<br><hr/> <hr/> | <input type="checkbox"/> Rebater<br><input type="checkbox"/> Conduzir<br><input type="checkbox"/> Dominar<br><input type="checkbox"/> Lançar<br><input type="checkbox"/> Outras ações:<br><hr/> <hr/> |
| 1.6 ORGANIZAÇÃO DA LÓGICA INTERNA                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                       |
| MOMENTOS DA PRÁTICA MOTRIZ<br>(descrição da atividade proposta)                                                                                                                                                                                                                                                | PRINCIPAIS AÇÕES MOTRIZES<br>(rede de comunicação e contracomunicação)                                                                                                                                |
| <br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>                                                                                                                                                                                                                                                                       | <br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>                                                                                                                                                              |
| FUNÇÕES DOS JOGADORES<br>(Papéis sociomotrizes e subpapéis sociomotrizes)                                                                                                                                                                                                                                      | REDE DE INTERAÇÃO DE MARCA<br>(o que faço para pontuar)                                                                                                                                               |

|                                                                                                                             |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                                                             |  |
| <div>1.7 Aportes Pedagógicos</div> <div>(Mudanças e adaptações nas práticas motrizes com intencionalidade pedagógica)</div> |  |
|                                                                                                                             |  |
| <div>1.8 Influência da lógica externa</div> <div>(Possibilidade de discussão dos elementos da lógica externa)</div>         |  |
|                                                                                                                             |  |
| <div>1.9 Avaliação</div> <div>(O que avaliar e como)</div>                                                                  |  |
|                                                                                                                             |  |

Fonte: adaptado de Fagundes et al. 2019

## APÊNDICE C

### Roteiro da entrevista de aprofundamento

#### **Bloco 1: sobre a escolha profissional, formação inicial e continuada**

- 1.1- O que te levou a cursar Educação Física? Quais motivos e interesses?
- 1.2- Quais são as relações entre sua trajetória escolar e sua escolha pela Educação Física?
- 1.3- Durante seu curso de formação inicial teve algum contato com o tema PM?
- 1.4- Teve alguma disciplina específica que tratasse de temas da PM durante sua formação inicial?
- 1.5- Já realizou algum curso com a temática da PM?

**Bloco 2: Sobre as aulas antes do curso de formação**

- 2.1- Sobre a sua prática pedagógica, quais são as finalidades/objetivos de dar aula de Educação Física na escola para você?
- 2.2- Como você organiza o seu planejamento e sistematiza os conteúdos?
- 2.3- Como você realiza o processo avaliativo em suas aulas?
- 2.4- Como você enxerga o processo de ensino e de aprendizado dos jogos e dos esportes na Educação Física escolar?

**Bloco 3: sobre a participação no curso de formação**

- 3.1- O que você achou da experiência de participar de um curso de formação com o tema da Praxiologia Motriz?
- 3.2- O que te chamou mais atenção durante o curso? Quais foram os temas, conteúdos ou estratégias tratadas que você achou mais significativos?
- 3.3- Qual a relação do curso de formação com a sua prática pedagógica?
- 3.4- Quais pontos você acha que pode mudar nas suas aulas a partir do curso de formação?
- 3.5- Qual foi sua maior dificuldade durante o desenvolvimento do curso de formação?
- 3.6- Você acredita que a lógica interna contribui para o processo de ensino e de aprendizado dos jogos e dos esportes? Como?
- 3.7- Para você, quais são as contribuições do CAI e do Universais na escolha e organização dos conteúdos da EF na escola?
- 3.8- No curso de formação, realizamos um momento de radiografia dos jogos e dos esportes. Foi um momento bastante significativo, com análises e trocas de experiência. O que você achou desse momento? Quais as contribuições de se realizar uma radiografia dos jogos e dos esportes para sua prática pedagógica?
- 3.9- Para você, a PM pode contribuir com o processo avaliativo na Educação Física escolar? Como?

- 3.10- Como você enxerga a relação entre os conceitos da PM com as competições escolares?
- 3.11- Para você, quais são as principais contribuições da PM para a Educação Física escolar?
- 3.12- Você se sente mais preparado para utilizar os conceitos da PM nas suas aulas agora? De que modo?
- 3.13- Quais suas sugestões e críticas para melhorar este curso de formação para outros professores futuramente