

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

**CONTRIBUIÇÕES DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ E DOS ESTUDOS CULTURAIS
PARA O ENSINO DOS ESPORTES NA ESCOLA**

RODRIGO GONÇALVES VIEIRA MARQUES

Orientador: Fernando Donizete Alves

São Carlos

2025

RODRIGO GONÇALVES VIEIRA MARQUES

**CONTRIBUIÇÕES DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ E DOS ESTUDOS CULTURAIS
PARA O ENSINO DOS ESPORTES NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientador: Fernando Donizete Alves.

São Carlos

2025



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 Rodrigo Gonçalves Vieira Marques, realizada em 09/12/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Prof. Dr. Glaucio Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas (UFSCar)

Profa. Dra. Lillian Aparecida Ferreira (UNESP)

Prof. Dr. Evandro Antonio Correa (FJAU)

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

*“QUANDO A EDUCAÇÃO NÃO É LIBERTADORA, O
SONHO DO OPRIMIDO É SER O OPRESSOR”*

(PAULO FREIRE, 1972)

MARQUES, Rodrigo Gonçalves Vieira Marques. **CONTRIBUIÇÕES DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ E DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA O ENSINO DOS ESPORTES NA ESCOLA**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/São Carlos), Orientador: Fernando Donizete Alves, 2025.

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões assentadas nos Estudos Culturais, Currículo Cultural e na sua articulação com os conhecimentos da Praxiologia Motriz, em prol do ensino inclusivo dos esportes sociomotrizes como handebol, basquetebol, futsal, tênis em dupla, rúgbi e voleibol. O objetivo geral é investigar como a articulação entre os conhecimentos da Praxiologia Motriz e os princípios do Currículo Cultural, ancorados nos Estudos Culturais, podem contribuir para o ensino dos esportes escolares, com ênfase na inclusão de estudantes historicamente excluídos por Marcadores Sociais de gênero e identidade étnico-racial, além de identificar possíveis diferenças nas práticas com maior proximidade dos jogos esportivos institucionalizados, quando comparados com os jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados). A pesquisa foi qualitativa, com características da pesquisa-intervenção e foi utilizada a análise de conteúdo categorial. Participaram 33 estudantes, do 5.º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de uma escola particular do interior paulista. Foram utilizados como recurso para obter os dados do estudo, questionários (abertos e fechados), diários de aprendizagem, produção artística (desenhos, linha do tempo e figurinhas reflexivas). Os resultados indicaram que os jogos esportivos com maior semelhança aos modelos institucionalizados geraram menor participação nas ações do jogo e maior sensação de exclusão entre os estudantes, sobretudo quando comparados aos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados). Ao analisar os dados com foco nos Marcadores Sociais de gênero e identidade étnico-racial, os jogos não institucionalizados, planejados com alterações intencionais na lógica interna a partir dos conhecimentos da Praxiologia Motriz, em articulação interseccional com princípios do Currículo Cultural, especialmente a justiça curricular, demonstraram possibilidades para ampliar a participação dos estudantes de forma geral. Destacou-se, em especial, o aumento da participação das meninas e, entre elas, das estudantes pretas e pardas, bem como a ampliação da percepção de inclusão nas aulas. A articulação entre os conhecimentos praxiológicos, com os Estudos Culturais e os princípios do Currículo Cultural, demonstraram ser um caminho que pode ser trilhado nas aulas de Educação Física com finalidades educativas transformadoras, pois valoriza práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas no ensino dos esportes na escola, podendo ser desbravado para além dos conteúdos esportivos, também em outras práticas motrizes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Currículo Cultural; Praxiologia Motriz; Conduta Motriz; Esportes.

ABSTRACT

This study presents reflections based on Cultural Studies, the Cultural Curriculum, and their articulation with the knowledge of Motor Praxiology, in favor of the inclusive teaching of sociomotor sports such as handball, basketball, futsal, doubles tennis, rugby, and volleyball. The overall objective is to investigate how the articulation between the knowledge of Motor Praxiology and the principles of the Cultural Curriculum, anchored in Cultural Studies, can contribute to the teaching of school sports, with an emphasis on the inclusion of students historically excluded due to social markers of gender and ethnic-racial identity. It also identifies possible differences in practices that are closer to institutionalized sports games than to non-institutionalized sports games (reduced/simplified games). The research was qualitative, with characteristics of intervention research, and categorical content analysis was used. Thirty-three fifth-grade students from a private school in the interior of São Paulo participated. Questionnaires (open and closed), learning diaries, artistic production (drawings, timeline and reflective stickers) were used as resources to obtain the study data. The results indicated that sports games that most closely resembled institutionalized models generated lower participation and a greater sense of exclusion among students, especially when compared to non-institutionalized sports games (reduced/simplified games). When analyzing the data with a focus on Social Markers of gender and ethnic-racial identity, the non-institutionalized games, designed with intentional changes in their internal logic based on Motor Praxiology insights and in intersectional articulation with Cultural Curriculum principles, especially curricular justice, demonstrated potential for broadening student participation. Particularly noteworthy was the increased participation of girls, including Black and brown students, as well as a broader perception of inclusion in classes. The articulation of praxeological knowledge, Cultural Studies, and the principles of the Cultural Curriculum has proven to be a path that can be followed in Physical Education classes with transformative educational goals, as it values inclusive and reflective pedagogical practices in sports education at school. This approach can be explored beyond sports content to other motor practices.

Keywords: School Physical Education; Cultural Curriculum; Motor Praxeology; Motor Behavior; Sports.

RESUMEN

Este estudio presenta reflexiones basadas en los Estudios Culturales, el Currículo Cultural y su articulación con los principios de la Praxiología Motriz, en favor de la enseñanza inclusiva de deportes sociomotores como balonmano, baloncesto, fútbol sala, tenis dobles, rugby y voleibol. El objetivo general es investigar cómo la articulación entre los principios de la Praxiología Motriz y los principios del Currículo Cultural, basados en los Estudios Culturales, puede contribuir a la enseñanza del deporte escolar, con énfasis en la inclusión de estudiantes históricamente excluidos debido a marcadores sociales de género e identidad étnico-racial. También identifica posibles diferencias en prácticas que se acercan más a los juegos deportivos institucionalizados que a los juegos deportivos no institucionalizados (juegos reducidos/simplificados). Este fue un estudio cualitativo, con características de investigación de intervención, y se utilizó un análisis de contenido categórico. Participaron 33 estudiantes de quinto grado de una escuela privada del interior de São Paulo. Se utilizaron cuestionarios (abiertos y cerrados), diarios de aprendizaje y producciones artísticas (dibujos, líneas de tiempo y pegatinas reflexivas) para obtener los datos del estudio. Los resultados indicaron que los deportes que más se asemejaban a los modelos institucionalizados generaron una menor participación y un mayor sentimiento de exclusión entre los estudiantes, especialmente en comparación con los deportes no institucionalizados (juegos reducidos/simplificados). Al analizar los datos, centrándose en los marcadores sociales de género e identidad étnico-racial, los juegos no institucionalizados, planificados con cambios intencionales en la lógica interna basados en el conocimiento de la Praxiología Motriz, en articulación interseccional con los principios del currículo cultural, especialmente la justicia curricular, demostraron posibilidades para ampliar la participación estudiantil en general. Cabe destacar el aumento de la participación de las niñas, incluyendo alumnas negras y morenas, así como la mayor percepción de inclusión en las clases. La articulación del conocimiento praxiológico, los estudios culturales y los principios del currículo cultural demostró un camino a seguir en las clases de educación física con fines educativos transformadores, ya que valora las prácticas pedagógicas inclusivas y reflexivas en la enseñanza del deporte en las escuelas y puede explorarse más allá del contenido deportivo hacia otras prácticas motoras.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Currículo Cultural; Praxiología Motriz; Conducta Motora; Deportes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Princípios curriculares e procedimentos didáticos do Currículo Cultural da Educação Física

Figura 2: Soma de dois Marcadores Sociais

Figura 3: Soma de diversos Marcadores Sociais

Figura 4: A presença da interseccionalidade nos Marcadores Sociais

Figura 5: Elementos praxiológicos centrais na investigação

Figura 6: Representação das oito categorias do Companheiro, Adversário e Incerteza do Ambiente Físico da Natureza (CAI)

Figura 7: Fluxograma sobre o caminho percorrido para chegar aos resultados das médias aritmética dos grupos investigados

Figura 8: Comparativo entre os jogos esportivos institucionalizados e os não institucionalizados

Figura 9: Cruzamentos dos Marcadores Sociais com a institucionalização dos esportes

Figura 10: Comparativo entre a identidade étnico-racial nos jogos esportivos mais próximo das modalidades esportivas institucionalizadas

Figura 11: Comparativo entre a identidade étnico-racial nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados)

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Informações sobre os participantes do estudo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Média aritmética dos estudantes nos jogos

Quadro 2: Ações dos estudantes nos jogos de tênis em dupla

Quadro 3: Ações dos estudantes nos jogos de voleibol

Quadro 4: Sensações de inclusão e exclusão manifestadas pelos estudantes nos jogos de basquetebol, handebol e futsal

Quadro 5: Perspectiva geral dos conflitos manifestados pelos estudantes, comparando esportes com maior proximidade do institucionalizado com jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados)

Quadro 6: Participação de meninos e meninas nas ações dos jogos mais próximos do institucionalizado nas modalidades basquetebol, futsal e handebol

Quadro 7: Participação de meninos e meninas nas ações dos jogos esportivos não institucionalizados

Quadro 8: Participação de meninas brancas e meninas pretas e pardas nas ações dos jogos esportivos mais próximos dos esportes institucionalizadas

Quadro 9: Participação de meninos brancos e meninos pretos e pardos nas ações dos jogos esportivos mais próximos dos esportes institucionalizadas

Quadro 10: Participação de meninas brancas e meninas pretas e pardas nas ações dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados)

Quadro 11: Participação de meninos brancos e meninos pretos e pardos nas ações dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIPRAM – Associação Internacional de Praxiologia Motriz
ACDAs – Atividades Curriculares Desportivas e Artísticas
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAI – Companheiro, Adversário e Incerteza do Ambiente Físico ou da Natureza
Cfei – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FPB – Federação Paulista de Basketball
GREB – Grêmio Recreativo Energético Bauruense
GEP/Brasil – Grupo de Estudos Praxiológicos Brasil/UFSM
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBC – Liga de Basquete do Centro Oeste Paulista
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e +, que representa outras identidades e orientações sexuais
NBA – National Basketball Association (Associação Nacional de Basquetebol)
NEPATEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SP – São Paulo
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

ULPGC – Universidade de Las Palmas de Gran Canaria, Espanha

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UPD – Universidade René Descartes-Sorbonne – Paris V, França

ProFut – Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E AGRADECIMENTOS.....	15
INTRODUÇÃO.....	30
1. Estudos Culturais e o currículo cultural da Educação Física escolar: Contribuições para refletir sobre os marcadores sociais GÊNERO E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL	53
1.1. Introdução à teoria dos Estudos Culturais	53
1.2. A Interseccionalidade	59
1.3. Identidade e gênero.....	65
1.4. Identidade étnico-racial	69
1.5. Contribuições dos Estudos Culturais para a área educacional e para o componente curricular Educação Física.....	74
1.6. Aproximações dos Estudos Culturais com a Educação Física Escolar: uma proposta pautada no desenvolvimento do Currículo Cultural	82
1.6.1. Currículo Cultural	90
2. REFLEXÕES SOBRE A PRAXIOLOGIA MOTRIZ E SUAS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	93
2.1. Aproximações entre Praxiologia Motriz e a Educação Física	95
2.2. Introdução sobre a Praxiologia Motriz	109
2.2.1. Reflexões assentadas em Parlebas sobre a Educação Física, Pedagogia e Didática.....	113
2.2.2. Transferência de aprendizagem	117
2.2.3. Praxiologia Motriz.....	118
2.2.4. Ação Motriz	119
2.2.5. Conduta Motriz.....	124
2.2.6. Lógica Interna e Lógica Externa	129
2.2.7. Comotricidade	137
2.2.8. Sociomotricidade e Psicomotricidade e o Sistema de Classificação das Práticas motrizes (CAI)	138
2.2.9. Universais Ludomotrizes	153
2.2.10. O que são Esportes.....	157
2.3. Reflexões sobre a Praxiologia Motriz e a BNCC	158
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	162

3.1. Abordagem de Pesquisa	162
3.2. Contexto da Pesquisa e Participantes do Estudo	166
3.3. Planejamento das Intervenções	170
3.4. A Pesquisa: Coleta de Dados.....	180
3.5. Análise dos Dados	186
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE A INTERSECCIONALIDADE NOS ESPORTES SOCIOMOTRIZES COM COMPANHEIROS E ADVERSÁRIOS NA ESCOLA	190
4.1. Possibilidades de ensino dos esportes na escola: contribuições da Praxiologia Motriz na compreensão e alteração na Lógica Interna dos esportes, suleadas pelos princípios do Currículo Cultural	191
4.2. A presença da Interseccionalidade na Educação Física Escolar	212
4.2.1. Relações da identidade de gênero nos esportes sociomotrizes com Companheiros e Adversários	215
4.2.2. Relações da identidade étnico-racial nos esportes sociomotrizes com Companheiros e Adversários	221
4.3. A Interseccionalidade nos jogos esportivos mais próximos às modalidades esportivas institucionalizadas e nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados).....	233
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	245
REFERÊNCIAS	249
APÊNDICES	260
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	260
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	263
Apêndice C – Questionário dos esportivos próximos aos institucionalizados e não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) de handebol, basquetebol e futsal.	266
Apêndice D – Questionário dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) de tênis.....	267
Apêndice E – Questionário sobre os jogos de tênis, esportes com maior proximidade dos esportes institucionalizados.....	268
Apêndice F – Questionário sobre os jogos de voleibol, esportes próximos aos institucionalizados e não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados)	269

Apêndice G – Diário de aprendizagem dos estudantes sobre o festival.	270
Componente Curricular: Educação Física	270
Apêndice H – Diários de aprendizagens dos estudantes com registros de momentos da investigação	272
Apêndice I – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes (futsal, rúgbi, futebol, voleibol, tênis, handebol e basquetebol)...	273
Apêndice J – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, futsal	274
Apêndice K – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, rúgbi	275
Apêndice L – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, futebol	276
Apêndice M – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, voleibol	277
Apêndice N – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, tênis.....	278
Apêndice O – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, handebol.....	279
Apêndice P – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, basquetebol	280
Apêndice Q – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 1.	281
Apêndice R – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 2.	282
Apêndice S – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 3.	283
Apêndice T – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 4.	284
Apêndice U – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 5.	285
Apêndice V – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 6.	286

Apêndice W – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 7.	287
Apêndice X – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 8.	287
Apêndice Y – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 9.	288
Apêndice Z – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 10.	289
Apêndice AA – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 11.	290

APRESENTAÇÃO E AGRADECIMENTOS

LAVAR AS MÃOS DO CONFLITO ENTRE OS PODEROSOS E OS IMPOTENTES SIGNIFICA FICAR DO LADO DOS PODEROSOS, NÃO SER NEUTRO. O EDUCADOR TEM O DEVER DE NÃO SER NEUTRO.
PAULO FREIRE

Olá, sou o Rodrigo, nasci em 1989, na cidade de Bauru, na qual continuo residindo até hoje. Sou filho de Mariuza Gonçalves Vieira Marques e Renato Perroni Marques, minha esposa/companheira é a Barbara Silva Alves de Lima, sou pai de dois filhos, Miguel Silva Marques e Cecília Silva Marques.

Algumas das minhas recordações da minha infância são os finais de semana no Serviço Social do Comércio (SESC/Bauru) e no Thermas/Piratininga com os meus pais. Nos clubes, o que lembro com maior afetividade são as brincadeiras nas piscinas, quadras, campos e salas de alguns dos jogos com que sempre brincava, que eram “21”, relóginho do basquetebol, chute a gol, golzinho e jogos de futebol. Outras lembranças da minha infância foram com os meus amigos, algumas das brincadeiras envolviam vídeo game, andar de bicicleta, futebol e basquetebol.

Além das brincadeiras envolvendo os esportes, desde criança assistia com meus pais a diversas modalidades na TV, minhas primeiras recordações são das corridas de F1 aos domingos, jogos de futebol do Corinthians, o encontro da família em casa para assistir à final da Copa de 1994 da Seleção Brasileira e os jogos de basquetebol da National Basketball Association (NBA). Outra lembrança envolvendo os esportes na minha infância foi ir ao estádio do Noroeste, o “Alfredo de Castilho”, para acompanhar partidas de futebol e assistir aos jogos de basquetebol, no Ginásio “Panela de Pressão”, para ver o Bauru Basket.

O envolvimento com os esportes, desde criança, criou uma relação afetiva com diversas modalidades, seja na escola, seja em clubes, sempre gostei de vivenciar diversos esportes, alguns que desenvolvi na minha infância e adolescência foram: capoeira, voleibol, basquetebol, futebol, futsal e atletismo. O basquetebol foi no qual eu fiquei por mais tempo, participando por muitos anos de campeonatos na categoria de base e, depois, no adulto, assim como em campeonatos amadores. Alguns dos times em que joguei na categoria de base foram o Bauru Basket e o Grêmio Recreativo Energético Bauruense (GREB).

Já em relação ao meu percurso na Educação Básica, sempre fui estudante de escolas públicas, o meu Ensino Fundamental foi realizado nas “Escola Estadual Prof. Eduardo Velho Filho”, “Escola Estadual Prof. Francisco Alves Brizola” e “Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Maria”. Já o Ensino Médio, estudei na “Escola Estadual Dr. Luiz Zuiani”. Como preparação para o vestibular, cursei por um ano o cursinho do “Colégio Interativo” e, no ano seguinte, o do “Colégio Seta”.

A conclusão do meu ciclo na Educação Básica ocorreu com a finalização do Ensino Médio no ano de 2007; somente após esse período foram implementadas propostas de atividades e posteriores currículos para os componentes curriculares da Rede Estadual de SP, incluindo a Educação Física.

Por isso, enquanto estudante, não tive contato com as alterações, nas quais, ainda que se pesem as necessárias reflexões, favoreceram a diversificação dos conteúdos nas aulas.

A minha trajetória com as aulas de Educação Física foi marcada predominantemente por momentos livres. Durante as aulas, de forma opcional, eram desenvolvidos jogos de futsal no espaço central da quadra por meninos de maior habilidade, enquanto que, em espaços secundários, outras práticas eram realizadas pelas meninas e os meninos de menor habilidade como voleibol, basquetebol, handebol e pular corda.

Os únicos anos em que não tive predominância de aulas sem direcionamentos pelos docentes foram na 8.^a série, equivalente ao atual 9.^o Ano do Ensino Fundamental, na “Escola Municipal Santa Maria”, e na 1.^a série do Ensino Médio, na “Escola Estadual Dr. Luiz Zuiani”. Ainda que mantida a hegemonia dos conteúdos esportivos, eles foram desenvolvidos com orientações nas aulas pelas professoras, com o desenvolvimento de jogos de futsal, basquetebol, handebol e voleibol.

Entre as minhas lembranças, enquanto estudante da Educação Básica, tenho recordações da Educação Física em que amigas e amigos foram excluídos das aulas por diversos motivos, e os de maior frequência foram relacionados aos espaços centrais da quadra e a gênero, sendo utilizada a quadra por meninos e, ainda, por apenas aqueles com maior habilidade.

Como eu já tinha algumas vivências nos esportes, na maior parte das aulas não era excluído, porém, ficava incomodado e triste em ver alguns amigos deixados de lado. Com o passar do tempo, nos dois últimos anos do meu Ensino Médio, eu

desenvolvi amizades com muitas pessoas que eram excluídas por questões de deficiência física, habilidade na realização das práticas e por serem meninas. Para ficar junto dos meus amigos, acabei utilizando espaços secundários nas aulas, para brincar de jogar basquetebol, voleibol e futsal com eles.

Uma lembrança que eu tenho do interclasse foi no final do ano em que eu e o meu grupo de amigos tentamos participar dos jogos, porém, o professor permitiu a inscrição de apenas um time por sala e, em todas as modalidades, escolheu-se o grupo dos meninos que utilizava o espaço central da quadra, deixando os outros estudantes de fora do evento escolar. Eu acabei participando dos jogos como parte do time da sala, mas fiquei com a sensação ruim de não poder jogar com os meus amigos por eles não serem os mais habilidosos da turma.

Fora do horário de aula, eu participava do time de basquetebol da cidade e das turmas de treinamento da escola jogando handebol e basquetebol. Fomos campeões por dois anos seguidos das etapas regionais no handebol e disputamos jogos representando a escola no basquetebol. Porém, novamente, eu pude participar por ter vivência nas modalidades, mas os meus amigos da turma não foram aceitos para jogar nem participarem dos treinos fora do horário de aula.

Desde criança, eu sonhava em ser jogador de basquetebol, futebol ou professor de Educação Física. De certa forma, o incômodo e a constante sensação de injustiça por não poder utilizar os espaços centrais da quadra com os meus amigos no Ensino Médio foram aprendizados de situações de que eu não gostaria que acontecesse nas minhas aulas quando fosse professor.

E, novamente, o basquetebol aparece em momentos importantes da minha vida, em 2006, participei como jogador de uma partida entre a “Escola Estadual Dr. Luiz Zuiani” e a “Escola Estadual Christino Cabral”. Durante o jogo, percebi que uma torcedora da escola adversária comemorava minhas cestas, foi nesse momento, no Ensino Médio, em que conheci o amor da minha vida, minha companheira, esposa e amiga, Barbara Silva Alves de Lima, pessoa que eu amo, admiro e que crescemos e compartilhamos nossas vidas juntos desde aquele dia.

Ainda na adolescência, por gostar dos esportes, recebi em 2007 o convite do meu técnico do time de basquetebol para realizar o curso de arbitragem. Realizei o curso pela Liga de Basquete do Centro Oeste Paulista (LBC) e comecei a trabalhar como oficial de quadra e mesa no basquetebol, função que desempenhei por 15 anos,

principalmente como oficial de mesa, pela LBC e pela Federação Paulista de Basketball (FPB).

O momento que possibilitou realizar posteriormente o sonho de ser professor foi com a aprovação no ano de 2009 no vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru), ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física. A vontade de ser professor cresceu durante os cinco anos de graduação, porém, fui alterando com o passar dos anos a minha perspectiva sobre o que eu desejava ensinar enquanto professor, pois a graduação favoreceu mudanças significativas em minha vida, como reconhecer que as exclusões nos esportes não são naturais, mas, sim, culturais e que podemos lutar contra elas.

Agradeço aos professores e professoras da UNESP/Bauru pela formação docente de qualidade, que foi muito importante para a minha vida. Em especial, agradeço à Prof.^a Dr.^a Lílían Aparecida Ferreira por contribuir significativamente na minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Tenho muito orgulho e gratidão de poder aprender com a Prof.^a Dr.^a Lílían até os dias de hoje, ela é a minha maior referência na Educação Física. Além dos ensinamentos sobre questões pedagógicas e didáticas, o que mais admiro nela é o constante compromisso com uma Educação de qualidade que valorize a procura pela melhora na convivência humana como, por exemplo, a inclusão e o respeito entre os estudantes e o desenvolvimento de ações nas aulas contra exclusões, injustiças e preconceitos sociais.

Durante as aulas da graduação de handebol da Prof.^a Dr.^a Lílían, eu percebi algo diferente nos objetivos relacionados ao ensino dos esportes e nos métodos utilizados nas aulas. Ela não só ensinava utilizando isoladamente elementos técnicos ou fundamentos, mas também relacionava temas relevantes ao ensino dos esportes para uma sociedade melhor, como a participação efetiva e inclusiva dos estudantes.

As situações de exclusão, preconceitos e outras injustiças que vivenciei durante a minha trajetória nos esportes, não só na Educação Física, mas também em clubes, na arbitragem e em outros lugares, ainda que causassem incômodos, pareciam inevitáveis, como algo normal na realização das práticas esportivas.

Mesmo com o grande amor que eu tenho pelos esportes, cheguei a pensar em diversos momentos se era realmente esse o ambiente em que eu gostaria de conviver profissionalmente ou nos meus momentos de lazer, pois, desde a

adolescência, eu sabia que amava os esportes e que queria ser um professor de Educação Física que proporcionasse aos meus estudantes aulas diferentes das que eu tive na maior parte da minha Educação Básica. Porém, ainda que eu soubesse de situações de conflito que eu gostaria que não ocorressem com os meus alunos, eu não sabia muito bem qual caminho seguir ou percorrer para conseguir algo diferente.

Nas aulas de graduação de handebol e, posteriormente, de Educação Física escolar para Ensino Fundamental II da Prof.^a Dr.^a Lílian, eu tive minhas primeiras catarses sobre outras possibilidades para ensinar os esportes de forma intencional, de modo que os conflitos entre os alunos na prática dos esportes - assim como em nossa sociedade - não fossem considerados naturais, mas, sim, parte das ações sociais que podem ser ressignificadas. Ainda que os conflitos continuem existindo, nosso compromisso deve ser o de proporcionar momentos de reflexão entre os alunos nas aulas para colaborar com possíveis mudanças contra situações de exclusão, injustiças sociais e preconceitos.

Por esse motivo, ainda na graduação, tive o interesse de aprender mais com a Prof.^a Dr.^a Lílian, o que fez com que eu ingressasse em 2011 no seu grupo de estudos. O grupo denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC/UNESP/Bauru), além da Prof.^a Dr.^a Lílian que é sua líder, tem um vice-líder, uma outra pessoa muito especial em minha vida e na minha formação e que também se tornou uma referência para mim como docente, pesquisador e pessoa, o Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/São Carlos).

O NEPATEC contribuiu com leituras, debates e pesquisas desenvolvidas nas reuniões para aprofundar e ampliar as mudanças na minha perspectiva sobre o ensino dos esportes e da Educação Física Escolar em geral. No grupo, estudamos e pesquisamos, entre outras temáticas, sobre as concepções críticas do ensino da Educação Física, principalmente na sua relação com a escola.

Outras temáticas debatidas nos primeiros anos de NEPATEC foram os autores relacionados às abordagens táticas¹ dos esportes coletivos, por exemplo, Júlio Manuel Garganta da Silva e Claude Bayer. Ainda em 2011, na última reunião do

¹ A abordagem tática apresenta novos olhares para os esportes, desbravando caminhos sobre os elementos da dinâmica, estrutura e funcionamento das práticas esportivas, o que rompe com a concepção tradicional de ensino, que é pautada no ensino da técnica e dos fundamentos de forma isolada.

ano, fui um dos apresentadores de um trecho do livro “*Juego deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*” (Parlebas, 2008b). Foi naquele momento que tive o meu primeiro contato com a Praxiologia Motriz e com o Prof. Pierre Parlebas.

Por algum tempo, o NEPATEC continuou alternando textos praxiológicos com outras temáticas. Com o passar dos anos, não nos tornamos um grupo de estudos de Praxiologia Motriz, pois nosso interesse principal era o nosso compromisso enquanto professores do componente curricular de Educação Física Escolar. Porém, ainda que não se tratasse de um grupo de estudos restritamente praxiológico, o NEPATEC ampliou as investigações sobre a temática em virtude da expectativa em compreender com maior aprofundamento as práticas motrizes², conhecimento importante para a área da Educação Física.

Além do seu criador e de outros autores internacionais, nacionalmente, destaco as leituras dos trabalhos do Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas, que é a maior referência sobre Praxiologia Motriz no Brasil. As leituras desenvolvidas no NEPATEC, sobre as obras do Prof. Dr. João, foram fundamentais para colaborar com a compreensão da teoria e o seu aprofundamento.

Os meus primeiros passos como pesquisador se deram com a produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela Prof.^a Dr.^a Lílian. Os estudos realizados no NEPATEC foram fundamentais para o tema da minha pesquisa na graduação, na qual observamos e analisamos as redes de comunicação e contracomunicação pela perspectiva praxiológica no jogo de basquetebol (Marques, 2013).

Além da professora Lílian, a parceria do NEPATEC me proporcionou muitos aprendizados também com o professor Glauco. Dentre diversos eventos, nós três juntos participamos de inúmeros congressos e seminários envolvendo esportes coletivos e/ou Praxiologia Motriz durante os últimos anos. Alguns dos que mais marcaram a minha formação foram: IV CIJD - Congresso Internacional de Jogos Desportivos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (2013); I Congresso Internacional de Praxiologia Motriz na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (2014); III Seminário Latino-Americano de Praxiologia Motriz/III Seminário Brasileiro de Praxiologia Motriz na Universidade Federal de Santa

² O termo prática motriz foi desenvolvido pelo Prof. Dr. Pierre Parlebas, ele possui aproximação com o termo prática corporal, que é utilizado com maior frequência no Brasil. Semelhanças e diferenças entre os termos são abordadas posteriormente no texto, no capítulo que trata sobre conhecimentos praxiológicos.

Maria (UFSM), Santa Maria (2015); II Congresso Internacional de Praxiologia Motriz na Universidade René Descartes-Sorbonne (UPD) – Paris V, França (2018); IV Congresso Internacional de Praxiología Motriz com sede na Universidade de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), Espanha (2021/síncrono on-line); IV Seminário Latino-Americano de Praxiologia Motriz/IV Seminário Brasileiro de Praxiologia Motriz na UFSM/Santa Maria (2023).

Em 2019, realizamos o evento em comemoração aos 10 anos do NEPATEC.

Nesse longo percurso, publicamos artigos em revistas, promovemos trocas nas reuniões do grupo, tornamo-nos membros da Associação Internacional de Praxiologia Motriz (AIPRAM), além de que participamos de eventos com a presença do criador da Praxiologia Motriz, o Prof. Dr. Pierre Parlebas.

Cada membro, nos diferentes momentos do NEPATEC, foi muito importante para a minha formação. Sou grato a cada pessoa do grupo pelas ímpares contribuições e trocas nas reuniões de estudos e pesquisas que realizamos, além das amizades desenvolvidas durante os anos. Em especial, agradeço à Joice Mayumi Nozaki e ao Flavio Henrique L. da Silveira Zaghi, porque nos últimos anos foram muito importantes durante o processo pelo qual passei no doutorado, sempre presentes, com preciosas contribuições para a tese, além das conversas de incentivo. Obrigado pela amizade e por partilharem de muitos momentos comigo!

No meu último ano de graduação, prestei o concurso para professor da Rede Estadual de SP, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) para trabalhar na Educação Básica, no componente curricular de Educação Física, em que fui aprovado e ingressei no ano de 2014 como efetivo, começando a trabalhar na área.

Como professor, o meu primeiro trabalho como docente foi em 2014, na “Escola Estadual Rubens Pietraroia”, localizada em Lençóis Paulista, cidade vizinha a Bauru. Em 2017, solicitei remoção para Bauru, começando a trabalhar na “Escola Estadual Prof.^a Sueli Aparecida Sé Rosa”, sendo o local de minha sede até o final de 2024. Em 2025, ingressei na “Escola Estadual Professor Walter Barreto Melchert”, local que é a minha sede atualmente.

Em janeiro de 2020, ingressei como professor de Educação Física no Centro Educacional do Serviço Social da Indústria (SESI) 358/Bauru – Horto.

Nesses dois lugares venho atuando como docente de Educação Física e sou grato por poder realizar o sonho de infância de ser professor de Educação Física.

Ainda que eu reconheça a importância e a qualidade da minha graduação em Educação Física pela UNESP/Bauru, quando comecei a trabalhar como professor, percebi ainda mais a demanda por estudar de forma contínua, pois a profissão docente apresenta diversos desafios, sendo necessário procurar formas de aperfeiçoamento.

O desejo enquanto docente de conhecer mais sobre a área educacional, sobretudo a Educação Física Escolar, despertou-me o interesse em continuar os estudos, de modo que ingressei, em 2017, no Mestrado em Ensino junto ao Programa de Pós-Graduação “Docência para Educação Básica”, na UNESP/Bauru.

Durante o mestrado, tive novamente o privilégio de ser orientado pela Prof.^a Dr.^a Lílian. A dissertação de mestrado desenvolvida foi intitulada de “Conflitos nas aulas de Educação Física Escolar: reflexões assentadas na Pesquisa-Ação e na Praxiologia Motriz” (Marques, 2019).

O processo de mestrado fortaleceu a parceria com a Prof.^a Lílian, ampliamos os estudos sobre a temática da Praxiologia Motriz, com participações em eventos acadêmicos e com o desenvolvimento da dissertação de mestrado, que problematizou os conflitos nos jogos de handebol e futsal, com a contribuição dos conhecimentos praxiológicos.

Outras experiências importantes durante o mestrado foram a participação como membro do projeto de Extensão Universitário, “Ensinando e Aprendendo Handebol” e a realização do estágio de docência na disciplina de handebol, que é ministrada para a graduação em Educação Física da UNESP/Bauru. Foi uma sensação de muita alegria e gratidão poder participar do estágio docente da disciplina de handebol ministrada pela Prof.^a Dr.^a Lílian, pois ela colaborou com muitas das escolhas que realizei durante a minha formação enquanto docente e pesquisador.

No mesmo ano em que terminei o mestrado, realizei, em 2019, a graduação em Pedagogia pela UNINOVE/Bauru. Em 2022, conclui a especialização no curso de “Educação em Direitos Humanos” pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) com a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria José Dias Freitas. Desenvolvemos, o TCC com a temática “Articulações entre os princípios dos Direitos Humanos com os jogos sociomotrizes de cooperação” (Marques, 2022). No TCC, foram relacionados os

conhecimentos praxiológicos sobre o que eram os jogos genuinamente cooperativos, com alguns dos princípios dos Direitos Humanos, proporcionando reflexões sobre a sua implementação nas aulas de Educação Física escolar.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria pela orientação realizada durante o TCC, pois contribuiu com aprendizados relacionados aos Direitos Humanos, que foram fundamentais para a minha especialização e que levo comigo para a minha formação profissional e pessoal, inclusive muitos dos debates realizados nesta tese são sugestões de leituras da Prof.^a Dr.^a Maria, a quem eu agradeço pelos aprendizados.

Em 2020, comecei a cursar o Doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar/São Carlos, com orientação do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, ingressando no mesmo ano no Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei).

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pelas oportunidades de aprendizado oferecidas durante os anos que cursei o doutorado, assim como agradeço às professoras, aos professores e aos companheiros do programa pelas diversas experiências.

Durante o doutorado, o Cfei contribuiu muito com a minha formação, pois além de estudos sobre temas educacionais, sobretudo da Educação Infantil, desenvolvemos parcerias de pesquisas e de organizações de eventos, contribuindo com crescimentos profissionais em diversas esferas.

A parceria com o amigo Flávio envolveu, além do NEPATEC, a participação nas reuniões e pesquisas do Cfei. Veterano no programa de doutorado e no Cfei, ele me acolheu e me direcionou durante todo o processo, de modo que lhe agradeço pelas contribuições, orientações e amizade. Um grande amigo que ganhei durante o doutorado.

Outra pessoa muita especial que conheci no Cfei foi o meu companheiro de ingresso no doutorado, Fernando Diana, a quem agradeço pelas parcerias durante os anos, com organizações de eventos do Cfei, pesquisas e principalmente pela amizade.

Flávio e Fernando, vocês foram pessoas muito importantes para tornar a caminhada do doutorado menos solitária. Ter amigos é fundamental durante o processo. Obrigado pelas parcerias acadêmicas e pela amizade.

Agradeço aos membros do Cfei, em especial aos nossos líderes, meu orientador Prof. Dr. Fernando e a Prof.^a Dr.^a Aline Sommerhalder. Tenho muita gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Fernando e à Prof.^a Dr.^a Aline pela confiança em me aceitarem no Programa em Educação da UFSCar/São Carlos. A aprovação no doutorado abriu portas para a continuidade dos meus estudos.

Durante o doutorado, algumas das experiências de crescimento que mais me marcaram foram as disciplinas do curso, reuniões, pesquisas, participação e organização de eventos pelo Cfei, como estágios docentes ministrados em parceria com o meu orientador nas disciplinas da graduação no curso de Educação Física e o desenvolvimento da tese.

Tenho muita gratidão pelas pessoas que foram envolvidas no processo de desenvolvimento e avaliação da minha tese, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando, sem a sua contribuição não seria possível chegar até aqui. Muito obrigado pela confiança! Poder ser membro PPGE e do Cfei proporcionou novas oportunidades para a minha vida profissional e pessoal. Muito obrigado pelos ensinamentos durante esses anos. Nossa parceria começou no doutorado e desejo que continue posteriormente, pois aprendi muito com você, muito obrigado pelos ensinamentos!

Tenho muita alegria e gratidão pelas pessoas envolvidas diretamente no desenvolvimento da minha tese, as quais, além do meu orientador, foram essenciais durante todo o processo. Também quero agradecer aos membros da banca, que contribuíram de forma significativa com a qualidade da pesquisa, cada qual com suas sugestões, que foram essenciais para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Agradeço ainda à Prof.^a Dr.^a Lílian e ao Prof. Dr. Glauco pelas orientações e pareceres como membros da banca, bem como pelas incontáveis contribuições não somente na tese, mas em todo o meu percurso profissional. Obrigado pelos ensinamentos, parceria e amizade!

A minha trajetória profissional não seria a mesma sem a Prof.^a Dr.^a Lílian e o Prof. Dr. Glauco. Agradeço-os pela parceria acadêmica, constantes aprendizados, pela paciência em ensinar. Sou muito grato por tudo que fizeram por mim desde a minha graduação, mestrado e, agora, colaborando também como parte da banca de doutorado. Não bastasse isso, tenho a felicidade de ter vocês dois como amigos, muito obrigado!

É igualmente importante mencionar o Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, que conheci nas reuniões do NEPATEC, a quem eu admiro muito pela dedicação em problematizar marcadores sociais de forma relacionada com os conteúdos da Educação Física, sempre lutando para que a área contribua para uma sociedade melhor, sem discriminação e preconceitos.

Além dos trabalhos do Prof. Dr. Osmar, a quem admiro, participei como ouvinte do II Fórum de Pedagogia do Futebol, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut), da UFScar/São Carlos. No evento, conheci o futebol callejero, o qual apresenta uma relação diferente com os esportes por envolver outros valores como a cooperação, o respeito e a solidariedade enquanto pilares, além de uma proposta dialógica e inclusiva com os estudantes na organização dos jogos. Agradeço ao Prof. Dr. Osmar pela oportunidade de conhecer o futebol callejero, ele foi e continua sendo uma das ações que desenvolvo em minhas aulas.

Agradeço ao Prof. Dr. Evandro Antonio Corrêa por aceitar ser membro da banca. Conheci o Prof. Dr. Evandro nas reuniões do NEPATEC, agradeço os aprendizados nas reuniões do NEPATEC sobre as concepções críticas da Educação e da Educação Física, além das reflexões sobre Praxiologia Motriz. Inclusive, muitos dos debates e questionamentos do grupo colaboraram com vários pontos apresentados nesta pesquisa. Além de um excelente pesquisador e professor universitário, que conhece muito sobre os temas da minha investigação e que contribui de forma significativa com a melhora da qualidade da minha tese, o Prof. Dr. Evandro também é docente da Rede Estadual de SP. Fico muito feliz por ele poder representar na banca os docentes da Educação Básica.

Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas, assim como os demais membros da banca, é um pesquisador formidável sobre temas da Educação Física escolar, além de ser a grande referência sobre Praxiologia Motriz no cenário nacional. Tive o prazer de poder conhecê-lo nos eventos em que eu, a Prof.^a Dr.^a Lílian e o Prof. Dr. Glauco participamos sobre Praxiologia Motriz, sem contar os estreitamentos de interações sobre pesquisas na temática mencionada. Agradeço ao Prof. Dr. João por contribuir com a minha formação e de todos os interessados nos conhecimentos praxiológicos. Suas investigações são a essência da teoria no Brasil. Muito obrigado por desbravar a Praxiologia Motriz, teoria que admiro e me encanta cada dia mais!

É uma grande honra ter o Prof. Dr. Fernando como orientador da tese e a Prof.^a Dr.^a Lílían, Prof. Dr. Glauco, Prof. Dr. Osmar, Prof. Dr. Evandro e o Prof. Dr. João como membros da banca examinadora. Fiquei muito feliz que a minha banca de doutorado tenha sido composta exatamente pelos membros que eu tinha vontade de convidar por serem pessoas comprometidas e de referência para a área da Educação Física, além de cada um possuir aspectos de contribuição muito valiosos para a presente investigação. Novamente, muito obrigado por aceitarem o convite!

Além de cursar o doutorado, continuei atuando como professor na Educação Básica, na Rede Estadual de SP e no SESI. Agradeço às professoras e aos professores que, como amigos, estiveram presentes ao longo desse processo, oferecendo apoio, incentivo e colaboração. Em especial, agradeço aos amigos Rafael, Mariana e Michele, da Rede Estadual, e à amiga Helô, do SESI, pelas parcerias, trocas, colaboração e pelo incentivo mesmo nos momentos difíceis. Muito melhor caminhar com pessoas queridas do que de forma solitária, muito obrigado por tudo.

Agradeço à direção e à coordenação das duas escolas, em especial as minhas diretoras, a Val e, posteriormente, a Meire, da Rede Estadual, e a Diva, do SESI; minha supervisora, Aline, meu antigo coordenador Marcos, a minha antiga coordenadora Izabel (Bel) e os meus atuais coordenadores Peterson (Pet) e Renata (Re), que contribuíram na organização dos horários, possibilitando a realização das disciplinas e dos estágios docentes do doutorado. Agradeço, ainda, pelas diversas formas de colaboração ao longo desse processo. Muito obrigado!

O meu agradecimento mais do que especial aos meus estudantes da Rede Estadual, do SESI e, durante o doutorado, dos estágios na graduação da UFSCar/São Carlos e das disciplinas ministradas como professor bolsista na UNESP/Bauru, ambos, na graduação em Educação Física. Sem estudantes não existe sentido para ser professor. Obrigado por serem parte do meu cotidiano enquanto docente, por participarem das aulas e das pesquisas, não só no mestrado, mas também no doutorado e em outras atividades desenvolvidas na escola. Agradeço os aprendizados que tive com cada estudante.

Além das participações em eventos relacionados com a Educação Física, tenho interesse também na área educacional, em que eu tenho a companhia de minha esposa Barbara, com quem eu fico muito feliz em poder compartilhar momentos na formação docente. Agradeço pelos ensinamentos em nossas conversas, em nossa

casa sobre as suas leituras dos livros de Karl Marx, de Dermeval Saviani e de outros autores da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Aprendi e continuo aprendendo muito profissionalmente com você, muito obrigado!

Enquanto profissional, admiro e tenho como referência a minha companheira Barbara, excelente pesquisadora e uma professora de extrema dedicação aos estudantes da Rede Estadual de SP e Municipal de SP no componente curricular Geografia.

Barbara, admiro o seu envolvimento cotidiano, que proporciona aos estudantes aulas em que os conteúdos propostos promovem reflexões sobre uma resistência, visando a uma sociedade mais inclusiva e que lute contra injustiças, preconceitos e exclusões. Tenho muito orgulho da importância da sua atuação aos estudantes da Educação Básica. Você faz a diferença na vida de cada um deles!

Além dos aprendizados profissionais, tenho muita gratidão por poder compartilhar diferentes momentos de convivência com a minha companheira. A menina que conheci aos 17 anos cresceu, já não é mais a mesma; tornou-se uma mulher que luta por diferentes causas: feminista, contrária a injustiças sociais, possui um olhar atento e sensível para desigualdades, preconceitos, exclusões. Minha namorada, que era uma menina, tornou-se minha companheira de vida, uma grande mulher, que admiro por ser uma pessoa que luta por um mundo melhor.

Costumo brincar com a minha esposa Barbara que a música da banda Legião Urbana “Quase sem querer” tem uma parte de que eu lembro dela: “Às vezes, o que eu vejo, quase ninguém vê”; ela consegue olhar com diferentes perspectivas para as realidades sociais, possuindo um olhar atento e sensível que não naturaliza situações que ocorrem em nossa sociedade como algo normal ou inevitável.

Ter a Barbara como minha companheira me faz refletir constantemente sobre diversas questões enquanto ser humano, portanto, obrigado por contribuir com minha formação humana, ajudando-me a enxergar o que quase ninguém vê, pois, por vezes, também deixo de ver ou acabo por achar algumas situações “normais”; você, no entanto, faz-me refletir sobre muitos marcadores sociais, tornando-me uma pessoa melhor, mostrando-me que é sempre possível fazer de outra forma, ter outras perspectivas. Sou uma pessoa melhor com você. Obrigado, meu amor!

Eu e minha companheira temos dois filhos, o Miguel Silva Marques e a Cecília Silva Marques. Poder conviver cotidianamente com minha família me faz sentir muita

gratidão e orgulho. Nossos filhos são pessoas muito especiais que amamos muito, o que não poderia ser diferente, tendo uma mãe maravilhosa como a deles.

Agradeço a minha companheira por compartilhar dos desafios de ter dois filhos juntos. Agradeço também ao meu filho Miguel e a minha filha Cecília, vocês são os grandes amores da nossa vida, tenho orgulho de ter vocês como filhos. É muito especial poder viver com minha esposa e meus filhos no cotidiano, podendo compartilhar os diversos momentos da vida. Obrigado por vocês serem minha família, sem vocês minha vida não seria a mesma. Amo muito vocês!

Não posso deixar de agradecer cada pessoa da minha família, minhas avós, tias, tios, primos e primas pela presença em minha vida pessoal e até mesmo colaborando com a rede de apoio na profissional, seja para os estudos, seja para o trabalho. Minha gratidão a cada um de vocês.

Gostaria de destacar minha sogra, Aurelina de Fátima da Silva e o seu marido Marisvaldo Cavaleri, em especial, o amor e a dedicação com que cuidaram das minhas crianças, permitindo-me trabalhar e estudar com tranquilidade, pois sei que eles são cuidados com muito amor e carinho. Muito obrigado por serem avós presentes em nossas vidas.

Igualmente agradeço ao meu sogro, Luiz Carlos Alves de Lima e a sua esposa, Ivete Pereira dos Santos, pela presença em nossas vidas e pelo amor e dedicação com nossas crianças, muito obrigado!

Por fim, agradeço à minha mãe, Mariuza, e ao meu pai, Renato, novamente pelos cuidados com meus filhos. Cada um dos avós foi e continua sendo muito importante para que eu e minha esposa Barbara possamos trabalhar em dois empregos, termos cursado graduações, especializações, mestrado e, agora, o doutorado. Nossa rede de apoio foi fundamental, sem os avós das crianças isso não seria possível, pois, além da questão do tempo, fico feliz e tranquilo pela dedicação e amor que um cada dos avós tem com o Miguel e com a Cecília.

A minha mãe e ao meu pai, além da gratidão que tenho pelo amor dedicado aos meus filhos, quero agradecê-los também pelo amor, carinho e ensinamentos que tive durante toda a minha vida; vocês foram e continuam sendo pais muito presentes, tenho a sorte de ter vocês em minha vida.

Pai e mãe, uma vida é composta por diferentes momentos e fases, pude aprender muito com vocês em cada uma delas. Durante os anos, com a convivência,

desenvolvemos muitas recordações felizes em minha vida e, mesmo nos momentos que não foram fáceis, pois, infelizmente, eles existem em nossas vidas, também tive o apoio e a presença de vocês, o que torna menos difícil lidar com os momentos adversos. Obrigado pelo amor, dedicação, carinho e, principalmente, pela presença durante toda minha vida, amo vocês!

Agradeço cada pessoa que mencionei até aqui, pois vocês são parte da minha vida. Como ser humano, estamos sempre mudando, o Rodrigo de hoje não é o mesmo do de ontem, e o do futuro, será outro. Cada convivência proporciona momentos em nossas vidas, espero continuar mudando com pessoas queridas por perto, com quem eu aprendo, admiro e amo. Desejo ter muito tempo para conviver mais e mais momentos com cada um de vocês.

Não tenho uma esperança ingênua de que qualquer mudança social inclusiva possa ocorrer de forma simples e rápida. Porém, ainda que o atual cenário brasileiro proporcione, por vezes, decepções e frustrações em diversos aspectos sociais, incluindo o educacional, acredito que deixar de lutar seria aceitar a derrota e colaborar para uma sociedade perversa de desigualdades. Além disso, acredito que cada ação humana, seja individual, seja coletiva, possua maior força, podendo contribuir para uma sociedade melhor, com a redução de injustiças sociais, preconceitos, exclusões e qualquer outra situação que afete os Direitos Humanos e a dignidade humana em cada momento de sua vida.

Ainda que não seja fácil a transformação social, desejo ter forças para lutar por ela durante a minha vida, para tentar contribuir com um lugar melhor de se viver para os meus filhos, minha esposa, meu pai, mãe, família, amigos e os meus estudantes. Espero também encontrar parceiros nessa luta em prol de uma sociedade equitativa, em que não apenas poucos privilegiados usufruam de seus benefícios, mas, sim, cada pessoa, independentemente de sua condição. Da mesma forma, espero que a Educação possa colaborar com essa necessária mudança social ao povo brasileiro.

INTRODUÇÃO

No decorrer dos tempos, a humanidade desenvolveu diversas organizações sociais. Em cada uma delas existem aspectos próprios de uma população que demarca sua identidade cultural (Hall, 2000, 2017). Segundo Hall (p. 16, 2017), “[...] toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.”.

Cada ação social demonstra diferentes possibilidades de conviver, que não são estáticas ou heterogênicas, mas, sim, plurais, criando e recriando hábitos e costumes que podem ser modificados por diferentes interesses e motivações (Hall, 2013, 2015).

Cada sociedade é composta por diferentes elementos culturais, entre os quais podemos encontrar, em diversos períodos históricos, as práticas motrizes como parte do cotidiano das civilizações. Essas práticas configuram-se como representações culturais próprias de cada sociedade (Parlebas, 2008b).

A identidade, segundo Hall (2013, p. 16) “[...], é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”. Ainda que a identidade possa ser constantemente ressignificada, manifestamos características de pertencimento a ela, o que nos aproxima de determinados grupos e nos diferencia de outros (Hall, 2015; Silva, 2000).

Cada identidade, seja coletiva ou individual é constantemente moldada pelas relações culturais. Ao nos apropriarmos de uma identidade, também estabelecemos distinções em relação a outras, com base em diversos marcadores sociais. Como destaca Silva (2000, p. 97): “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.”.

A relação de pertencimento a uma determinada cultura é uma questão central na formação da totalidade da identidade cultural individual e/ou coletiva (Silva, 2000; Woodward, 2000). Para a autora Woodward (2000), quando aceitamos a identidade da sociedade que vivemos, realizamos manutenções dos costumes culturais, sendo eles constantemente reproduzidos em nossos hábitos.

Porém, conforme a identidade cultural de uma sociedade é questionada, a sua continuidade entra em conflito. Para Woodward (2000, p. 20), a identidade “[...] só se

torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.”.

A transformação da identidade individual é possível, mas exige uma tensão constante entre interesses divergentes, já que certos grupos sociais buscam manter identidades hegemônicas por meio de ações que reforçam sua preservação. Por outro lado, promover a mudança identitária implica enfrentar estruturas estabelecidas e desafiar os privilégios de uma parcela restrita da população (Hall, 2017; Silva, 2017; Woodward, 2000).

Mudanças de hábitos culturais, segundo Hall (2017), não ocorrem de forma regular ou homogênea, sendo a manutenção ou transformação da identidade representada nas disputas de poder, realizadas em cada ação social do nosso cotidiano. O reconhecimento de diferenças em nossa identidade, como a outra condição de gênero, outra identidade étnico-racial ou diferentes níveis de habilidade nas práticas motrizes, podem conduzir para diversas formas de relações pessoas com a identidade, pois não somos todos iguais, mas, sim, todos diferentes, tornando necessário refletir como nos relacionamos com a diferença (Hall, 2013; Silva, 2000).

A aceitação da identidade igual ou semelhante é conveniente, pois ela possui costumes culturais próximos, porém, quando a outra identidade contém diversas diferenças, é necessária uma maior atenção para evitar situações de exclusão, preconceito, injustiças sociais e qualquer outra ação social de desrespeito (Hall, 2017; Silva, 2000; Woodward, 2000).

Ao sinalizar para o risco da negação de identidades culturais apenas por serem diferentes, os autores Hall, (2013, 2017); Silva, (2000) e Woodward, (2000) não indicam uma aceitação ou negação ingênua de toda e qualquer diferença. O debate sobre identidades culturais é muito mais profundo do que realizar negações ou aceitações simplistas e acríticas das ações sociais apenas por serem diferentes (Hall, 2017; Silva, 2000; Woodward, 2000).

A identidade cultural foi e continua sendo constantemente ressignificada ao longo dos tempos, sendo plural e instável os interesses e motivações de convergência ou divergência em cada contexto social sobre como ela se relaciona com as mais diversas diferenças culturais. A compreensão das identidades deve considerar a totalidade social que ela representa, evitando equívocos sobre valores culturais

diferentes ao descontextualizados e compreender apenas fragmentos (Hall, 2015, 2017; Silva, 2000; Woodward, 2000).

O contexto histórico de uma sociedade e suas transformações ao longo dos tempos são essenciais para compreender a relação dos povos com os mais diversos elementos culturais, entre eles os Direitos Humanos (Vieira, 2002). A constituição da identidade do povo brasileiro foi desenvolvida com pluralidades de identidades étnico-raciais, marcadas por tratamentos seculares de extremas diferenças de oportunidades nos acessos culturais dos povos que aqui habitam (Silva, 2000; Ribeiro, 2006).

Os percursos dos povos brasileiros foram narrados por séculos apenas por uma parcela da população e os registros históricos ocorreram pela perspectiva do povo privilegiado, o que dificulta a reconstrução dos fatos pela sua narrativa ser tendenciosa à manutenção do modelo social existente (Ribeiro, 2006). De acordo com Ribeiro (2006, p. 30) “[...] só temos o testemunho de um dos protagonistas, o invasor, relatando suas façanhas, o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas”.

O silenciamento e a negação das culturas indígenas e africanas pelo dominante (branco) causaram impactos inestimáveis em nossa sociedade, o que torna necessário reescrever os acontecimentos históricos, incluindo outras perspectivas, sobretudo, as dos povos indígenas e pretos (Ribeiro, 2006). Outros países da América Latina também carregam marcas exploratórias em sua constituição, como apontam Dussel (1977) e Galeano (1980), autores cujas obras são fundamentais para o aprofundamento crítico dessa temática.

A diversidade de identidades, com suas semelhanças e diferenças, é compreendida de distintas formas por cada sociedade, e está sujeita a transformações ao longo do tempo. No presente estudo, parte-se do pressuposto de que toda identidade deve ser constantemente refletida e problematizada. Não se trata de aceitar ou rejeitar uma identidade apenas por sua diferença, mas de compreendê-la em sua complexidade e contexto, a fim de evitar injustiças baseadas em preconceitos ou visões reducionistas.

A essência dos debates sobre identidade vai além da simples aceitação ou negação de identidades distintas, sem uma reflexão crítica (Silva, 2000). É fundamental ter diferentes perspectivas sobre a cultura, proporcionando o

estabelecimento de princípios para *sulear*³ as reflexões sobre cada identidade, reconhecendo que se faz necessário revisitar constantemente os princípios estabelecidos, pois a cultura por ser fluída, pode promover novos caminhos aos critérios estabelecidos, o que não deve ser desconsiderado ao propor a compreensão sobre diferentes identidades.

Um dos princípios que podem contribuir para *sulear* a compreensão das identidades, evitando tanto a aceitação quanto a negação ingênua das diferenças, é o compromisso com uma reflexão crítica e transformadora orientada pelos Direitos Humanos. Esses direitos oferecem parâmetros fundamentais para questionar e reelaborar critérios que promovam a convivência humana com dignidade, combatendo injustiças, exclusões e preconceitos sociais (Vieira, 2002).

Os princípios dos Direitos Humanos são fundamentados e construídos historicamente pela humanidade, representando um recorte momentâneo de uma determinada compreensão cultural (Vieira, 2002). O estabelecimento de critérios para problematizar acontecimentos sociais não é algo secundário, mas, sim, primordial. No entanto, é importante que eles sejam constantemente atualizados, a fim de evitar que os Direitos Humanos cometam injustiças sociais (Vieira, 2002). Igualmente importante quanto estabelecer princípios relacionados aos Direitos Humanos, é manter uma reflexão permanente sobre o seu significado e sentido em nossa cultura.

Os Direitos Humanos são garantias de direitos básicos para todo e qualquer ser humano; porém, eles não ocorrem de forma “natural”, mas, sim, dentro de contextos culturais, nas ações sociais de luta e resistência contra injustiças, desigualdades, preconceitos, exclusões e outros fatores que afetam diretamente a dignidade humana (Vieira, 2002).

Enquanto os Direitos Humanos possuem o princípio da universalidade, os privilégios são antagônicos, pois eles são benefícios que ocorrem apenas para uma parcela determinada da população (Vieira, 2002). Ainda que os Direitos Humanos sejam no mundo ideal para todos os cidadãos, segundo Vieira (2002), no mundo real

³ O termo *Sulear* foi mencionado em 1992 por Paulo Freire em “Pedagogia da esperança”, Freire (1992) cita o físico Marcio D’Olme Campos que fez a primeira menção ao termo no ano anterior sobre a possibilidade da geolocalização não ter como única opção seguir o hemisfério norte, podendo ser utilizado o hemisfério sul para parâmetro na geolocalização. Freire ao mencionar o termo “*sulear*” e não “*nortear*” considera outros fatores para além da geolocalização, o principal é a questão ideológica da valorização dos saberes do sul enquanto referência para ser seguida, o que pode ser considerada uma “descolonização” do termo ao utilizar “*sulear*”.

existem direitos que são privilégios por serem exclusivos a determinados grupos sociais.

Quando um direito é tratado como privilégio, isso não anula sua importância no plano ideal; contudo, sua ausência no mundo real evidencia a necessidade de mudanças concretas nas práticas sociais. Tal cenário exige mobilizações individuais e coletivas de resistência que promovam a efetiva inserção desses direitos para todos e não como privilégios restritos ao cotidiano de apenas alguns grupos (Vieira, 2002).

As Revoluções Francesa e Americana do século XIII foram marcadas respectivamente pela proclamação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Declaração dos Direitos dos Cidadãos dos Estados Unidos e ambas as declarações influenciaram as constituições federais de seus países, demarcando direitos e princípios para os seres humanos (Vieira, 2002).

Ainda que as declarações mencionadas anteriormente comecem a refletir sobre direitos nas relações entre os seres humanos, é importante destacar que no século XVIII, segundo Vieira (2002), tais benefícios não ocorreram para toda a população.

As primeiras declarações sobre os Direitos Humanos excluíram mulheres e pessoas pretas, sendo reforçados princípios culturais machistas e racistas de forma institucional pelos documentos mencionados anteriormente. Elas expressavam a ausência da universalidade dos direitos, pois representavam privilégios de apenas uma parcela da população (Vieira, 2002).

A forma como os Direitos Humanos foram institucionalizados nas declarações e constituições anteriores, ao negar sua aplicação a diversos grupos sociais como mulheres e pessoas pretas, reforça a importância de revisitar e problematizar constantemente os direitos instituídos. Isso não significa propor a retirada desses direitos, mas sim sua atualização contínua, com o objetivo de ampliar cada vez mais a inclusão e o respeito a todo e qualquer ser humano.

No século XX, foi publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, composta por 30 artigos que asseguram direitos fundamentais à dignidade da vida humana (ONU, 1948). Diferentemente das declarações dos séculos anteriores, ela propõe direitos universais, dirigidos a toda a população mundial o que, embora ainda no plano ideal, representa um avanço em relação às declarações anteriores. Ademais, ao incluir

explicitamente mulheres e pessoas pretas, a declaração marca um importante passo histórico rumo à universalização dos direitos humanos (ONU, 1948).

Os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, colaboraram em diversos países para a elaboração de documentos oficiais e constituições. Segundo Vieira (2002), a queda da ditadura militar brasileira, que ocorreu na década de 1980, favoreceu conquistas relacionadas à redemocratização do país. Além disso, a inclusão de temáticas relacionadas aos Direitos Humanos na Constituição Federal de 1988 foi uma importante conquista de direitos para o povo brasileiro (Brasil, 1988).

Mesmo com espaço de ampliação das implementações de medidas relacionadas aos Direitos Humanos no Brasil, é possível notar, segundo Vieira (2002), o crescimento nas duas últimas décadas do século XX sobre a temática em documentos oficiais de diferentes esferas da sociedade. Alguns indícios que constatarem os Direitos Humanos no Brasil podem ser observados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi publicado pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, institucionalizando garantias dos Direitos Humanos para a população jovem brasileira (Brasil, 1990).

O 26.º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, considera dever da Educação promover o respeito aos Direitos Humanos, o que é um direito descrito na Constituição Federal e no ECA (Brasil, 1988, 1990). Na atualização de 2021 da Lei 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi inserido o direito ao ensino de conteúdos relacionados aos Direitos Humanos na Educação nacional, de forma adequada aos diferentes níveis de ensino (Brasil, 1996/2021).

Seguindo os passos da LDB, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no documento sobre pluralidade cultural e orientação sexual, incluíram, como parte dos conteúdos, o ensino, na Educação, sobre os Direitos Humanos. Os PCNs, enquanto documentos nacionais, destacaram a participação do Brasil, enquanto signatário dos acordos internacionais da ONU sobre Direitos Humanos, assumindo o compromisso de desenvolver ações pedagógicas e didáticas na Educação que respeitem e promovam os Direitos Humanos no Brasil (Brasil, 1997a, 1997b).

Outros exemplos recentes que demonstram a continuidade da promoção dos Direitos Humanos no Brasil são: a) Resolução n.º 466 de 2012 sobre diretrizes e

normas regulamentadoras em pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2012); b) Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais (Brasil, 2013); c) diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores (Brasil, 2014) e d) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Ainda que sejam necessárias reflexões sobre os documentos mencionados, sobretudo a BNCC, a presença mesmo que breve e gradativa sobre temáticas relacionadas aos Direitos Humanos é um avanço para os debates no cenário nacional.

Na área educacional, além dos documentos sudeadores, podemos encontrar diversas investigações sobre os mais variados Direitos Humanos, alguns deles são: o respeito aos Direitos Humanos na realização de pesquisas envolvendo seres humanos; orientações para a formação e a atuação docente com base em princípios humanitários; diretrizes para a construção de currículos nacionais fundamentados nos Direitos Humanos; e propostas de mediação dialógica de conflitos, exclusões e preconceitos de distintas origens.

A Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte, publicada pela ONU para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2015) estima princípios desejados dos Direitos Humanos na realização das práticas motrizes. Entre esses princípios, destacam-se: o direito à participação em atividades físicas diversificadas, a valorização do trabalho em equipe, da cooperação, da inclusão, da igualdade, da solidariedade e do respeito à diversidade. Como signatário da UNESCO, o Brasil assume o compromisso de promover e desenvolver esses princípios nas práticas corporais realizadas em todo o território nacional (UNESCO, 2015).

Assim como na Carta Internacional da Educação Física da UNESCO (2015), Ferreira e cols. (2021) consideram fundamentais a efetiva inserção dos Direitos Humanos nas aulas de Educação Física e a valorização da dignidade humana ao reconhecer diversos direitos, entre eles, diferentes condições de gênero e étnico-raciais, além de combater exclusões, preconceitos, racismo e outros fatores que podem contribuir para injustiças sociais.

Uma Educação Física que pretenda valorizar a dignidade humana, e não apenas interesses excludentes, deve, segundo Ferreira e cols. (2021) introduzir efetivamente os princípios dos Direitos Humanos nas aulas, reconhecendo a importância de debates sobre desigualdade social, inclusão, preconceitos como os

relacionados ao gênero ou identidade étnico-racial, promovendo aulas em que esses e outros elementos culturais sejam problematizados em sua relação com as práticas motrizes de forma a reconhecê-los socialmente e na própria aula ao alterar formas de ensinar e vivenciar as experiências dos estudantes com as práticas motrizes (Ferreira e cols., 2021; Vieira, 2002).

Embora haja uma constante disputa de poderes, é possível considerar que, a partir do século XX, as conquistas relativas aos Direitos Humanos foram ampliadas, sobretudo com a implementação da temática em declarações internacionais e na Constituição brasileira. A garantia do direito à Educação escolar é um dos direitos dos brasileiros (Ferreira e cols., 2021; Vieira, 2002).

O acesso à Educação enquanto direito constitucional é um importante avanço nacional, porém o direito de o estudante aprender de forma efetiva envolve uma complexidade maior de acessos do que apenas a sua ausência ou presença na escola. O estudo de Freitas (2017) demonstrou momentos nas aulas de Educação Física Escolar em que não foram plenamente respeitados os direitos das alunas, existindo situações sexistas de preconceito com estudantes relacionados com o gênero feminino.

A inserção dos direitos das mulheres em toda sociedade, incluindo nas aulas de Educação Física no mundo real, requer constantes ações sociais de resistência e luta contra desigualdades, preconceitos, injustiças sociais, podendo assim contribuir para uma mudança no machismo e sexismo sistêmico que temos instaurados em nossa sociedade (Vieira, 2002).

Além do gênero, outros Marcadores Sociais podem ser relacionados com a inclusão efetiva dos estudantes nos mais variados setores da sociedade, entre eles a identidade étnico-racial, no educacional. A investigação de Brito (2017) evidencia o silenciamento e a negação do ensino crítico relacionado com a identidade étnico-racial. A autora destaca que foram incluídos enquanto parte dos direitos da LDB de 2003 o ensino da cultura Africana (Brito, 2017).

Com a inclusão da Lei Federal n.º 10.639/2003, o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” tornou-se obrigatório. A conquista realizada pela LDB, no começo do século XXI, proporcionou mudanças nos direitos e no acesso aos conteúdos pretos da cultura Africana, valorizando institucionalmente enquanto dever

da Educação o desenvolvimento de temáticas relacionadas com a cultura Africana e Afro-brasileira (Brito, 2017).

O estudo de mestrado da investigadora Brito (2017) evidenciou que a Rede Pública Estadual de São Paulo, até o momento da divulgação de sua dissertação de mestrado, não desenvolvia totalmente os requisitos apresentados pela Lei Federal de Nº 10.639/2003. A ausência do direito ao ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” no mundo real demonstra uma desvalorização da cultura de identidade étnico-racial Africana no Brasil (Brito, 2017). Sendo ações sociais, como o estudo apresentado anteriormente, importantes contribuições para que a inclusão do Marcador Social⁴ relacionado com a identidade étnico-racial não seja apenas um direito no mundo ideal, mas, também, no mundo real, o que pode contribuir com a luta antirracista.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta diversas informações sobre a população brasileira e a idade, o gênero e a identidade étnico-racial são alguns dos fatores relacionadas nas análises sobre questões sociais vinculadas com o acesso, como a distribuição de renda, escolaridade, desemprego, hábitos de consumo, despesas, habitação e diversos outros elementos presentes no cotidiano da população brasileira (Brasil, 2022).

Ao realizar pesquisas em larga escala, o IBGE proporciona não olhar de forma individualizada para uma pessoa, mas, sim, para o coletivo, evidenciando aspectos presentes na vida da população brasileira de uma forma geral (Brasil, 2022). O instituto permite evitar olhares meritocráticos sobre uma determinada parcela da população ao constatar características gerais dos brasileiros, pois evidenciamos uma perspectiva estrutural da sociedade brasileira através de seus dados, evitando olhares meritocráticos (Brasil, 2022).

Alguns dos indicadores do IBGE são renda mensal, valorização comparativa por horas trabalhadas, acesso aos diversos produtos, incluindo habitação, carga horária dedicada ao trabalho doméstico, níveis de escolaridade. Esses e outros fatores apresentam parte das condições envolvendo o contexto cotidiano da população brasileira (Brasil, 2022).

⁴ Os Marcadores Sociais são características diversas que compõem a identidade de cada pessoa, por exemplo, classe social, gênero, origem étnico-racial, ser uma pessoa com ou sem deficiência, religião, naturalidade, geração e outros elementos sociais que impactam no cotidiano de cada ser humano.

Ao observar os resultados dos indicadores do IBGE, é constante a prevalência de maior acesso em todos os elementos pesquisados pelo instituto por homens brancos, seguido por mulheres brancas, homens pretos e mulheres pretas. Tais dados evidenciam desigualdades nas condições dos brasileiros relacionados com os mais variados acessos sociais relacionados ao seu gênero e a sua identidade étnico-racial (Brasil, 2022).

O Observatório da Discriminação Racial no Futebol é uma instituição que recebe e realiza denúncias sobre diversos conflitos envolvendo brasileiros no futebol e também em outros esportes, gerando anualmente relatórios sobre os acontecimentos registrados, o que proporciona visibilidade aos conflitos e evita o seu silenciamento e a sua negação em nossa sociedade (Observatório, 2024).

Assim como são identificadas, em outros espaços de nossa sociedade, pelo IBGE, as relações de gênero e de identidade étnico-racial envolvendo situações de desigualdade, preconceito e outros conflitos, o Observatório também registrou acontecimentos envolvendo tais temáticas relacionadas a pessoas brasileiras durante ou em virtude da realização de práticas esportivas (Brasil, 2022; Observatório, 2024).

Enquanto o Observatório constatou conflitos envolvendo os esportes em diferentes setores da sociedade brasileira, existem pesquisas que demonstram a sua ocorrência também nas aulas de Educação Física Escolar. Marques (2019) investigou sobre os conflitos que ocorreram com os estudantes nas aulas de Educação Física da Rede Estadual de SP durante a realização dos jogos esportivos de handebol e futsal, sendo utilizados diversos recursos para captar as perspectivas dos estudantes e do docente. Estes contribuíam para a identificação dos conflitos, sendo mediados e problematizados dialogicamente nas aulas (Marques, 2019).

Tais dados sinalizaram a presença de diversos conflitos nas aulas de Educação Física Escolar, entre eles destacamos questões envolvendo o gênero, sobretudo o machismo, fatores relacionados com a identidade étnico-racial, que proporcionaram identificar conflitos sobre preconceitos, discriminação, injúria racial e racismo nas aulas e também conflitos relacionados a elementos que envolviam a realização das práticas esportivas pelos estudantes (Marques, 2019).

A pesquisa de Freitas (2017) identificou situações em que, durante as aulas de Educação Física, a predominância da participação era masculina, sendo as meninas excluídas das aulas, além de negada a participação das alunas nos espaços,

como a quadra. A investigação de Fabri (2017), além de identificar preconceitos relacionados ao gênero, também relatou situações em que estudantes sofreram discriminações, preconceitos e racismo relacionado com a sua identidade étnico-racial.

As pesquisas de Fabri (2017), Freiras (2017), Marques (2019) e Marques, Ramos e Ferreira (2020a) sinalizam que são identificados conflitos envolvendo o gênero e a identidade étnico-racial na Educação Física escolar, relacionados com a realização das práticas motrizes. A escola, assim como outros espaços da sociedade, é um local em que podem ocorrer conflitos, sendo importante desenvolver ações educativas para sua mediação e problematização, evitando o seu silenciamento ou negação (Marques, 2019; Marques; Ramos; Ferreira, 2020a).

Ainda que a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física Escolar seja um direito garantido, existem diferentes elementos culturais que influenciam na sua efetivação. Entre eles, os estudos mencionados demonstram que o gênero e a identidade étnico-racial são fatores que proporcionam diferentes condições de acesso. A desigualdade nas condições de acesso e na inclusão efetiva na participação nas aulas não é “natural”; na realidade, ela reflete, na escola, injustiças presentes em outros setores da sociedade, sinalizando elementos culturais de privilégios de determinados grupos em detrimento de outra parcela da população.

A conquista do direito ao acesso à Educação ocorreu para mulheres e pessoas pretas no século passado, o que representa um importante avanço enquanto direito no mundo ideal. Porém, Vieira (2002) menciona que, após conquistar um direito, é fundamental a sua efetivação na rotina das pessoas. A participação plena no processo de ensino das mulheres e das pessoas pretas é concretizada quando o direito é exercido no cotidiano de cada pessoa que antes era excluída socialmente (Vieira, 2002).

Além disso, um direito conquistado no mundo ideal somente se torna um direito no mundo real quando é consolidado no cotidiano da população, impactando em mudanças efetivas nas convivências e condições humanas relacionadas com os mais diversos Marcadores Sociais, sobretudo da população não privilegiada socialmente (Vieira, 2002).

A interseccionalidade, segundo Crenshaw (2002, 2012), é o cruzamento de toda e qualquer característica cultural de forma simultânea na vida das pessoas,

envolvendo concomitantemente os Marcadores Sociais presentes em uma sociedade. Ao realizar uma ação social, cada ser humano envolve interseccionalmente todas os seus aspectos culturais, pois, ainda que cada Marcador Social seja único, eles são manifestados de forma conjunta por ser revelada em cada ação social a totalidade cultural dos seres humanos (Crenshaw, 2002, 2012).

Os Marcadores Sociais são presentes interseccionalmente no cotidiano dos brasileiros já que possuem relação direta com as condições de acesso social que cada pessoa recebe durante a sua vida. A diversidade de finalidades educacionais proporciona múltiplas formas de interpretação sobre os Marcadores Sociais presentes em uma sociedade, sendo elas relacionadas com as diferentes expectativas relacionadas com o ato de educar. Para Freire (2015a, 2015b) e Silva (2017), a Educação não é neutra, ela, assim como outros espaços sociais, possui finalidades e interesses, portando, cada escolha cultural, assim como as relacionadas na Educação, possuem diferentes propósitos.

Os documentos oficiais educacionais, assim como os currículos, são desenvolvidos enquanto parte da cultura, que é desenvolvida e ressignificada constantemente nas ações sociais. Em cada interação entre os seres humanos, é possível identificar uma permanente relação de tensão relacionada com disputas diversas de poder, as quais existem nos mais diversos grupos sociais (Hall, 2013, 2015). Os privilegiados defendem a continuidade da organização social estabelecida, para que seja reproduzida a manutenção de seus interesses e acessos sociais, enquanto que os excluídos socialmente propõem novos caminhos, o que ocorre em uma constante disputa pelo poder (Hall, 2013, 2015).

O discurso de neutralidade das escolhas realizadas na Educação, como a elaboração dos currículos, por vezes é apresentado como algo inevitável. Essa ação, no entanto, não é neutra: ela possui a finalidade de reproduzir os atuais arranjos sociais (Freire, 2015a, 2015b; Silva, 2000, 2017). A Pedagogia, para Silva (2017), é parte da cultura, e a cultura, parte da Pedagogia, em uma constante relação orgânica, de forma concomitante e interseccional, de modo que uma exerce influência sobre a outra. Ao compreender a cultura enquanto algo que não é estático, mas, sim, em constante transformação, podemos “desnaturalizar” escolhas educacionais tradicionais, que valorizam a reprodução de desigualdades sociais na escola, estabelecendo novas possibilidades educacionais (Silva, 2017).

A constante disputa de poder entre a classe dominante que procura manter os seus privilégios é questionada por teorias sociais e concepções educacionais críticas. Elas propõem transformações sociais em diferentes situações, entre elas toda e qualquer exclusão, desigualdade, preconceito e injustiça (Freire, 2015a, 2015b; Silva, 2000, 2017; Ribeiro, 2006). Com a compreensão de que concepções críticas educacionais podem contribuir para transformações sociais, é possível escrever novas trajetórias culturais que valorizem identidades populares que foram e ainda são historicamente negadas e silenciadas.

Todavia, não podemos ter a ingenuidade de considerar fácil a mudança, seja na Educação, seja em outros setores sociais, pois ela envolve a quebra de privilégios de quem detém o poder. O entendimento da cultura enquanto algo vivo sinaliza que, com transformações, ainda que de forma gradativa, é possível reescrever novos sentidos e significados para nossa sociedade (Freire, 2015a, 2015b; Hall, 2013, 2015; Silva, 2000, 2017; Ribeiro, 2006).

A escolha de um determinado currículo não é espontânea, mas, sim, uma construção cultural, uma vez que suas finalidades educacionais e sociais podem ser “desnaturalizadas” ao compreender que o currículo atende determinados interesses, que são compostos no documento dentro de uma intensa disputa por poderes (Silva, 2017). Existem currículos que contribuem em sua finalidade com a manutenção e reprodução do atual modelo social, porém também são desenvolvidos simultaneamente em nossa sociedade currículos como os pautados em Paulo Freire, na PHC, nos Estudos Culturais ou em outras teorias críticas que valorizam a transformação social, o que demonstra que não existe apenas uma finalidade educativa, mas, sim, diversas possibilidades de compreender o mundo, que são expressadas nos diferentes currículos (Neira, 2015; Silva, 2017).

Ainda que diferentes entre si, os currículos com princípios críticos podem ter, enquanto semelhança, a intencionalidade da transformação social associada ao ato de educar, desenvolvendo intencionalmente novas trajetórias que valorizam identidades negadas e silenciadas historicamente (Freire, 2015a, 2015b; Silva, 2017; Ribeiro, 2006).

Um elemento que contribui para uma Educação que reproduz injustiças sociais é, segundo Neira (2015), a valorização dos princípios neoliberais nas aulas. Estes contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade excludente, em que a

Educação não propõe mudanças nas situações de desigualdade dos mais diversos Marcadores Sociais. Há, com isso, uma reprodução de valores neoliberais, em que a competição e a disputa econômica são o principal, deixando de lado a reflexão sobre novas possibilidades de estar no mundo, que envolvam outros princípios, como a cooperação, o respeito e ações sociais contra injustiças e preconceitos (Neira, 2015).

Em nossa sociedade existem, segundo Hall (2013), constantes disputas de poder, inclusive em relação às finalidades dos currículos educacionais, sobretudo quanto ao que desejamos que nossos estudantes aprendam nos conteúdos. Na perspectiva de mundo em que vivemos e em que gostaríamos de estar, desenvolvem-se disputas contínuas que podem tensionar tanto para a manutenção do que está posto, com reproduções sociais, quanto para a transformação, com novos caminhos. Tais mudanças não são lineares nem sempre progressivas, pois a disputa por poder entre eles, o na Educação gera a constante necessidade de justificar e lutar pelos objetivos de mundo que desejamos construir (Hall, 2013; Neira, 2011).

Logo, o ato de educar é, segundo Freire (2015a, 2015b), uma ação em que escolhemos determinados caminhos, ou seja, quais princípios humanos acreditamos e defendemos que devem ser presentes na sociedade e na escola. Assim como a escola sofre influência de outros setores da sociedade, ela faz parte da totalidade em que vivemos, portanto, ela também influencia outros espaços sociais para além dos muros da escola (Freire, 2015a, 2015b).

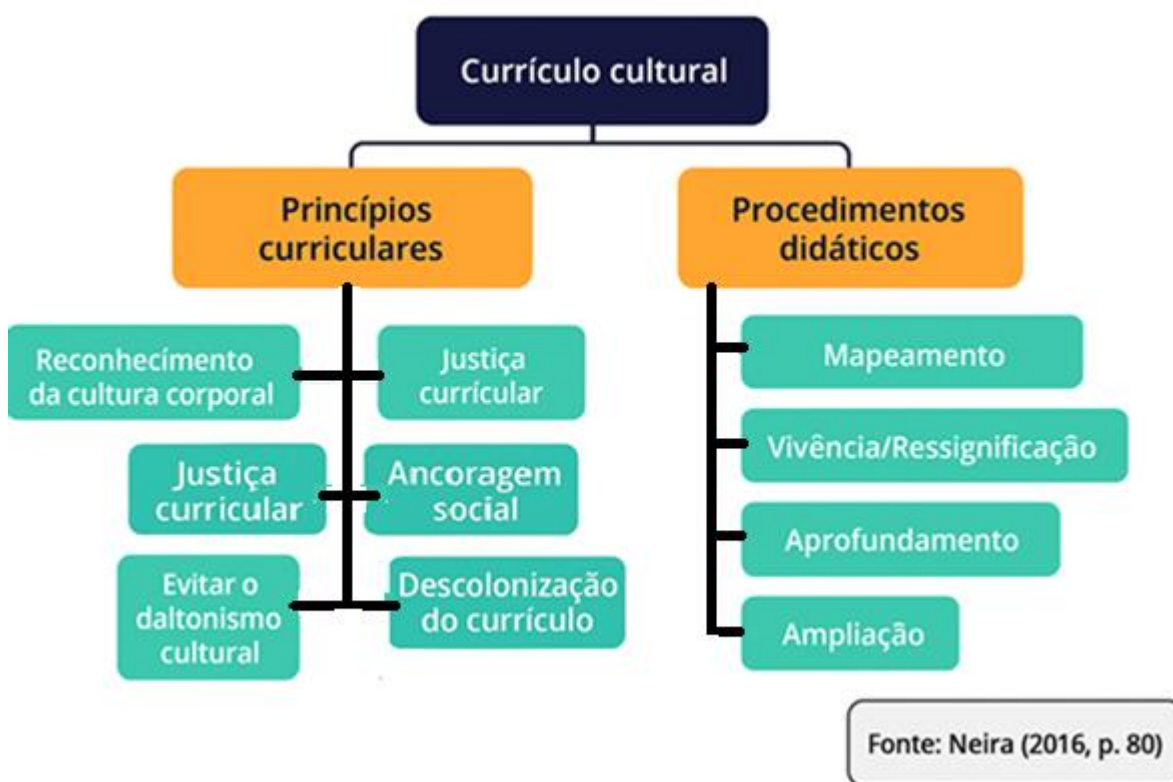
Ao propor mudanças sociais, incluindo uma Educação transformadora, Freire (2015a, 2015b) sinaliza que ela enfrentara resistência para sua implementação dos grupos sociais privilegiados. Cada renovação social ocorre em uma constante disputa de poder. A Educação pode aceitar os privilégios sociais existentes e ser um espaço social de reprodução ou então propor novos caminhos, contribuindo para transformações educacionais, que favoreçam também mudanças culturais (Silva, 2017).

A teoria social dos Estudos Culturais é uma das possibilidades de interpretação crítica da realidade. Os seus conhecimentos podem contribuir com a presente investigação por proporcionar suleamentos para uma sociedade contra-hegemônica, que valoriza convivências humanas inclusivas e contra preconceitos, exclusões e qualquer outra injustiça social (Hall, 2000; Neira, 2011; Silva, 2017).

Indubitavelmente, a aproximação da teoria social dos Estudos Culturais com a área educacional contribuiu com princípios para a elaboração de currículos contra-hegemônicos mencionados por Silva (2000, 2017), entre eles a proposta do Currículo Cultural da Educação Física, que possui alguns de seus principais autores: Neira e Nunes (2011), Neira (2011) e Neves e Neira (2019).

O Currículo Cultural da Educação Física tem como uma de suas principais fontes os Estudos Culturais, possui, segundo Neira (2016, p. 80), os seguintes princípios curriculares e procedimentos didáticos:

Figura 1: Princípios curriculares e procedimentos didáticos do Currículo Cultural da Educação Física.



Fonte: desenvolvido pelo autor.

A Educação Física Escolar, ao optar pela implementação do Currículo Cultural, proporciona aos estudantes perspectivas de olhar de forma crítica para os contextos sociais, problematizando os acontecimentos culturais, não como inevitáveis, mas como parte das ações sociais que podem ser reescritas (Neira, 2011).

Neira (2016) compara as escolhas pedagógicas e didáticas a uma viagem, em que o primeiro passo é definir o destino e, com essa informação, é possível escolher os melhores caminhos para navegar. Segundo Neira (2016, p. 82), "[...] escolher a

carta correta e saber interpretar os signos nela impressos (setas, cores, algarismos etc.). Desprovida desses saberes, muito provavelmente a interpretação será equivocada, podendo causar atrasos, desvios de rota e o fracasso da viagem”.

Ao navegar, uma embarcação não utiliza apenas os mapas, pois eles possuem informações genéricas. Para conseguir chegar ao destino, é necessário ter em mãos uma boa “carta de navegação”, uma vez que ela proporciona diversos conhecimentos sobre o caminho percorrido (Neira, 2016).

A comparação entre uma navegação e os destinos propostos nas aulas de Educação Física proporcionam uma reflexão sobre a importância de reconhecer as intencionalidades pedagógicas propostas, sendo no presente estudo utilizado como caminho os princípios dos Estudos Culturais, que embasaram o Currículo Cultural (Neira, 2016).

Ao sinalizar para utilizar cartas de navegação e não apenas mapas, Neira (2016) demonstra a importância de ter o máximo de recursos pedagógicos e didáticos para conseguir traçar o caminho a percorrer nas aulas de Educação Física até o seu destino.

Igualmente, a carta de navegação dos docentes é composta por diversos saberes, sendo fundamental a constante reflexão sobre o alinhamento dos conhecimentos com o destino desejado, a fim de evitar desvios na rota ou até mesmo não chegar ao destino desejado (Neira, 2016). Um dos importantes conhecimentos da Educação Física enquanto área envolve, segundo Parlebas (2008b, 2017), as práticas motrizes, que no Brasil são também conhecidas como práticas corporais. Cada prática motriz é construída nas ações sociais, sendo parte da cultura da humanidade. Elas não ocorrem fora do contexto cultural, mas sim dentro dos valores sociais, expressando costumes e hábitos da civilização que pratica determinada prática motriz (Parlebas, 2008b).

Segundo Parlebas (2008b), ao jogar, expressamos princípios de quem somos, como convivemos e interagimos em sociedade, sendo as práticas motrizes mais um espaço social em que a cultura está presente com diversos significados, podendo ela, na realização das práticas motrizes, colaborar com reproduções culturais ou com possíveis transformações nos arranjos culturais de uma sociedade. Cada prática motriz, assim como os jogos esportivos, é uma representação cultural, pois suas manifestações são realizadas em espaços sociais com regulamento próprio, nos quais

os participantes manifestam valores culturais em suas ações sociais (Parlebas, 2008b).

As práticas motrizes foram e ainda são presentes em diversas sociedades, manifestando parte da cultura de um povo nos diferentes tempos históricos (Parlebas, 2008b). Uma prática motriz somente pode ser compreendida em sua totalidade quando consideramos o contexto cultural da sociedade em que ela é desenvolvida (Bracht, 2010; Bracht e cols., 2012).

O surgimento do capitalismo nos séculos passados favoreceu a criação e o fortalecimento dos esportes institucionalizados (Bracht, 2010; Bracht e cols., 2012). As práticas motrizes esportivas possuem semelhança com as finalidades do capitalismo por ter ocorrido o seu desenvolvimento envolvido culturalmente neste modelo social, como a valorização pela competição, o que contribui para diferentes condições de exploração dos esportes na atual sociedade em prol do lucro (Bracht, 2010; Bracht e cols., 2012).

Segundo Parlebas (2008b), existem quatro grandes situações motrizes, que são os esportes, os jogos tradicionais, os exercícios didáticos e as atividades livres. No presente estudo, foram investigadas situações motrizes esportivas, sendo, em determinados momentos, realizada maior aproximação com os esportes institucionalizados e, em outros, uma quantidade maior de alterações nas regras e outros elementos dos esportes institucionalizados. Quando propostas tais modificações, foram denominadas as situações motrizes de jogos esportivos, devido às alterações realizadas em suas lógicas internas.

Para ser considerado um esporte, uma prática motriz deve, segundo Parlebas (2008b), ter uma tríade inseparável, envolvendo os seguintes elementos:

1. Objetivo motor que possua uma finalidade motriz relacionada com a realização da prática, por exemplo, jogos de tabuleiro, a maior parte dos jogos eletrônicos, o ato de sentar-se ou correr para alcançar um ônibus. Ainda que utilizem comportamentos motores, eles não são parte de sua finalidade, diferentemente dos mais diversos esportes, que possuem como parte do objetivo a realização motriz;
2. Regras rígidas que direcionam as competições, criadas e revisadas por uma instituição, com caráter universal, o que torna a alteração nas regras uma ação institucionalizada, não ocorrendo essencialmente pelos interesses dos jogadores,

podendo ser motivada por outros propósitos. Um exemplo é a alteração da regra da vantagem no jogo de voleibol na década de 1990, que facilitou o controle do tempo de uma partida, fator de interesse das mídias;

3. Institucionalização universal: organizações responsáveis pelos direcionamentos dos esportes, controle das regras, campeonatos e desenvolvimento das competições, por exemplo, federações, ligas, confederações, etc.

O primeiro conceito sobre os esportes, apresentado por Parlebas (2008b), demonstra características dos esportes institucionalizados. Porém, existem modificações realizadas nas regras institucionais dos esportes em outros espaços sociais, como na escola, clubes, ruas, parques e outros locais. Devido às modificações nas regras, ao torná-las menos rígidas, podemos denominá-los jogos esportivos e não esportes institucionalizados.

Segundo Betti (1999), o esporte é polissêmico em nossa cultura; portanto, não existe apenas uma forma de compreendê-lo em nossa sociedade, mas diversas relações envolvendo o mesmo fenômeno. Alguns exemplos são os esportes institucionalizados, nos quais se realizam grandes eventos esportivos; os esportes não profissionais, para lazer; os esportes na escola; e os esportes para além do ato de jogar, que envolvem outras formas de ter o “status” social de ser esportista, como consumir produtos esportivos, frequentar espaços relacionados aos esportes, interesses das mídias relacionados aos esportes e outras inúmeras formas de ser esportista em nossa sociedade (Betti, 1999; Bourdieu, 1983).

Recentemente, o Brasil autorizou oficialmente outra forma de ser esportista, que são as casas de apostas on-line. O podcast da Revista do Piauí, Foro de Teresina, debateu dados de estudos em países que autorizaram as apostas on-line, identificando que a população, após a liberação das apostas, reduziu a quantidade de dinheiro nas poupanças e ampliou o número de pessoas com dívidas (Foro de Teresina, 2024).

O lucro das casas de apostas on-line relacionadas aos esportes ocorreu com a exploração da população, causando perdas econômicas, o que demonstra outra possibilidade polissêmica na relação interseccional dos esportes, envolvendo a questão dos esportes e da economia. Os esportes, em uma sociedade capitalista, tornam-se mais uma possibilidade na disputa de poder e do lucro para os grupos privilegiados (Foro de Teresina, 2024).

Ao reconhecer a amplitude cultural dos esportes em nossa sociedade, possuímos elementos para refletir sobre diversas questões acerca deles, o que pode colaborar com problematizações críticas sobre os esportes na sociedade em geral, incluindo sua presença e princípios do seu desenvolvimento na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física Escolar.

A ausência dos esportes na escola, segundo Vago (1996), não eliminaria situações de exclusão que eles proporcionam na sociedade em geral, as quais ocorrem, por vezes, também na escola, pois os esportes são fenômenos sociais polissêmicos, presentes em diversos setores da nossa sociedade.

Assim como Vago (1996), não defendemos a retirada dos esportes da escola, pois o ambiente educacional é um espaço de desenvolvimento cultural e não apenas de reprodução social de desigualdades. É fundamental realizar constantes reflexões sobre quais finalidades são relacionadas ao ensino dos esportes na escola para evitar aulas excludentes, buscando novos caminhos em que exista a participação inclusiva dos estudantes nas aulas de Educação Física Escolar (Vago, 1996).

A cultura é constantemente transformada nas ações sociais de cada ser humano. Ao escolher não negar ou silenciar os esportes na Educação Física Escolar, criamos uma oportunidade educativa relacionada ao seu ensino. Ao associar novas finalidades às aulas sobre esportes na escola, é possível impactar e influenciar outros sentidos e significados relacionados à prática esportiva, o que pode favorecer que os estudantes realizem ações sociais ressignificadas nas aulas e em outros espaços sociais.

Salienta-se que a predominância do ensino relacionado aos esportes na escola de forma excludente, que ocorria nas décadas de 1980 e 1990, favorecia aulas com diversas injustiças sociais, como a presença de desigualdades nas participações relacionadas ao gênero, estabelecimento de padrões rígidos dos esportes institucionalizados aos estudantes, proporcionando preconceitos e a redução da participação ativa e inclusiva dos estudantes (Bracht, 2010; Bracht e cols., 2012; Vago, 1996).

O cenário das críticas sobre a reprodução dos esportes institucionalizados na escola proporcionou, gradativamente, nas últimas décadas, o desenvolvimento de outras finalidades para o ensino das práticas esportivas, em que outros princípios foram associados ao seu ensino, como a inclusão e o respeito aos Direitos Humanos,

com a participação de estudantes do gênero feminino e com diferentes níveis de habilidade. Ainda que em constante disputa de poder, novas finalidades relacionadas ao ensino dos esportes proporcionaram condições de trilhar outros caminhos nas aulas de Educação Física escolar.

No presente, são acessados sobretudo os relacionados com a interseccionalidade manifestada nas ações sociais de todo e qualquer ser humano, além dos princípios da teoria social dos Estudos Culturais, que contribuíram com elementos para a criação do Currículo Cultural da Educação Física. Tais conhecimentos, associados à Praxiologia Motriz, são os direcionamentos teóricos primordiais da atual investigação.

A Praxiologia Motriz foi desenvolvida pelo Prof. Dr. Pierre Parlebas, na França, ela não se trata de um novo currículo, concepção ou abordagem pedagógica, mas sim de uma ciência ou teoria relacionada à compreensão das características e dos elementos presentes nas práticas motrizes (Parlebas, 2008b).

A Praxiologia Motriz não possui intencionalidades educacionais, o seu campo de atuação é delimitado a investigações sobre as ações motrizes, porém a Educação Física é, segundo Parlebas (2008b), a pedagogia das condutas motrizes, possui finalidades educacionais que podem ser mais bem direcionadas e assertivas ao compreender os conhecimentos praxiológicos sobre as práticas motrizes.

As notas musicais contribuem para uma interpretação da realidade com novos elementos, antes de sua criação, um músico tinha dificuldades para explicar o que era expresso nas canções, pois não existiam códigos culturais com significados para demonstrar o sentido que hoje atribuímos a cada nota musical (Ribas, 2002). A Praxiologia Motriz desenvolveu diversos termos, conceitos e classificações que se propõem a compreender os acontecimentos envolvidos nas práticas motrizes, o que proporcionou novas condições de interpretar a realidade das práticas motrizes (Ribas, 2002).

Segundo Parlebas (2008b, 2017), o campo de atuação da Educação Física são as grandes situações motrizes, como os esportes, jogos tradicionais, atividades didáticas e atividades livres. Ainda que seja possível estabelecer que as práticas motrizes são o núcleo central da Educação Física, segundo Parlebas (2008b, 2017), não é possível determinar uma única intencionalidade para o seu ensino, pois existem

diferentes significados relacionados à finalidade do ensino de cada situação motriz por diferentes pessoas e grupos sociais.

Parlebas (2008b) exemplifica com o salto de paraquedas que é possível identificar que ele faz parte dos conhecimentos primários da Educação Física por ser essencialmente relacionado a uma prática motriz, o que o torna parte do núcleo central da área. Porém, Parlebas (2008b) destaca que a intencionalidade normativa presente no salto de paraquedas ou em qualquer outra prática motriz é diversa, ela envolve questões múltiplas relacionadas à cultura e aos valores de uma sociedade, por exemplo, um saltador pode utilizar suas habilidades para se divertir em momentos de lazer, resgatar pessoas em locais de difícil acesso ou até mesmo o salto de paraquedas pode ser um recurso em guerras (Parlebas, 2008b; Ribas; Franco, 2020).

Ao identificar a relação com as práticas motrizes enquanto núcleo central da Educação Física, Parlebas (2017, 2023) não desvaloriza a importância de outros conhecimentos, mas delimita qual é o conhecimento primário de atuação da área. Ainda que seja possível estabelecer que as práticas motrizes são o campo de atuação da Educação Física, o mesmo não ocorre com a intencionalidade relacionada ao ensino das práticas motrizes, pois a finalidade envolve questões de escolhas normativas sobre uma perspectiva de mundo que impacta diferentes modos de compreender a sociedade, a Educação e a Educação Física Escolar (Parlebas, 2008b, 2017).

Na pesquisa realizada, o ensino dos esportes foi lido pelos princípios da teoria social dos Estudos Culturais e do Currículo Cultural da Educação Física. A Praxiologia Motriz contribuiu, no presente estudo, com importantes recursos para compreender com maior profundidade e assertividade as práticas motrizes, favorecendo contribuições para o planejamento, organização dos conteúdos e ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas (Ferreira; Ramos, 2017).

A Educação Física faz parte da totalidade cultural de uma sociedade, as escolhas realizadas nos currículos educacionais e nas demais ações pedagógicas e didáticas propostas nas aulas são direcionadas para a manutenção do mundo que vivemos ou para contribuir com o desenvolvimento do mundo em que desejamos viver. Porém, em nenhuma das hipóteses, as escolhas de como são desenvolvidas as práticas motrizes são neutras socialmente; na realidade, qualquer escolha é pautada em princípios culturais (Neira, 2011).

Fato é que ainda que as declarações internacionais e a constituição brasileira demonstrem enquanto direito no mundo ideal a participação inclusiva de toda e qualquer pessoa nos mais diversos setores sociais, os dados mencionados anteriormente pelo IBGE e pelo Observatório demonstram que, no mundo real, ainda existem desigualdades relacionadas ao gênero e à identidade étnico-racial em nossa sociedade.

Algumas das reflexões propostas enquanto problema de pesquisa no atual estudo são: se os conhecimentos praxiológicos, ao relevar elementos da lógica interna das práticas motrizes, associados com os princípios do Currículo Cultural da Educação Física, que é embasado pela teoria dos Estudos Culturais, podem contribuir para a ampliação da participação ativa dos estudantes nas aulas; se as exclusões de gênero e de identidade étnico-racial, que estão presentes em nossa sociedade, também se manifestam nos esportes institucionalizados; se, ao alterar o ensino para jogos esportivos, a participação dos estudantes é ampliada nas aulas; quais são os possíveis impactos para os estudantes nas aulas de Educação Física quando problematizamos os Marcadores Sociais; e quais são as possíveis contribuições da utilização dos conhecimentos praxiológicos e dos princípios do Currículo Cultural para a participação ativa dos estudantes nas aulas. As reflexões apresentadas contribuíram para o desenvolvimento dos objetivos do estudo.

Os objetivos gerais do estudo são:

- ✓ Identificar, analisar e problematizar a interseccionalidade dos Marcadores Sociais de gênero e identidade étnico-racial nas aulas de Educação Física com o conteúdo esporte.

Já os objetivos específicos são:

- ✓ Identificar possíveis diferenças na participação ativa dos estudantes quando propostas vivências nos esportes com maior aproximação do institucionalizado, comparando semelhanças e diferenças, quando realizadas vivências dos jogos esportivos;
- ✓ Reconhecer e problematizar os Marcadores Sociais desenvolvidos nas aulas investigadas, sobretudo questões relacionadas ao gênero e a identidade étnico-racial;

- ✓ Situar o tempo e o lugar da Praxiologia Motriz na Educação Física Escolar, reconhecendo suas possibilidades de contribuições e suas limitações;
- ✓ Comparar se as mudanças na lógica interna realizadas nos jogos esportivos favoreceram ou não a ampliação da participação ativa dos estudantes.

A pesquisa está composta por quatro capítulos, o primeiro introduz os Estudos Culturais, o Currículo Cultural e sua relação com a Educação Física, demonstrando a relação cultural e social da teoria, com o cotidiano escolar.

O segundo apresenta alguns dos conhecimentos sobre a Praxiologia Motriz, que consideramos importantes para a compreensão da teoria, bem como para o desenvolvimento da atual pesquisa, como elementos que proporcionam condições para compreensão da lógica interna dos esportes, além de proporcionar possibilidades de alterações na lógica interna dos esportes em prol das finalidades educativas desejadas.

O terceiro capítulo demonstra o caminho metodológico da pesquisa sobre as práticas sociomotrizes com companheiro e adversário, apresentando como foram realizadas as aulas e a investigação pautadas pelos princípios do Estudos Culturais e do Currículo Cultural, associados aos conhecimentos da lógica interna, que foram proporcionados pela Praxiologia Motriz.

Já o último capítulo apresenta os dados do estudo, buscando responder aos objetivos propostos, sobretudo como ocorreram e quais possibilidades para a ampliação da inclusão dos Marcadores Sociais de gênero, identidade étnico-racial e dos estudantes com diferentes níveis de compreensão na realização das práticas motrizes propostas, sobretudo, dos que menor inclusão durante a participação nas práticas motrizes.

1. ESTUDOS CULTURAIS E O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA REFLETIR SOBRE OS MARCADORES SOCIAIS GÊNERO E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

A proposta do capítulo é introduzir a teoria dos Estudos Culturais, utilizando os seus princípios para problematizar questões centrais da teoria, como a identidade em nossa cultura, além de apresentar reflexões sobre os Marcadores Sociais relacionados ao gênero e a identidade étnico-racial.

No segundo momento, o capítulo irá apresentar relações dos Estudos Culturais com a área educacional e os seus princípios que colaboraram com o embasamento teórico do Currículo Cultural da Educação Física Escolar.

Encontram-se descritos, no capítulo, os direcionamentos pedagógicos e didáticos do Currículo Cultural, sendo apresentados os seus princípios curriculares, que são: reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, ancoragem social, evitar o daltonismo cultural e descolonização do currículo (Neira, 2011).

Além disso, encontra-se, no capítulo, a apresentação dos procedimentos didáticos do Currículo Cultural, a saber: mapeamento, vivência/ressignificação, aprofundamento, ampliação e registro/avaliação (Neira, 2011).

1.1. Introdução à teoria dos Estudos Culturais

O final da década de 1950, na Inglaterra, foi marcado por protestos motivados pela insatisfação e o descontentamento das classes menos favorecidas dentro dos arranjos sociais ingleses (Baptista, 2009; Silva, 2017).

O cenário de questionamento e problematização sobre os mais variados aspectos da cultura inglesa, proporcionou, já na década de 1960, o contexto cultural para o surgimento dos primeiros indícios dos Estudos Culturais, no Centro de Estudos Contemporâneos, localizado na escola de Birmingham na Inglaterra (Baptista, 2009; Escosteguy, 2008).

Alguns dos autores que foram propulsores na teoria dos Estudos Culturais são Stuart Hall, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson (Baptista, 2009). Os investigadores dos Estudos Culturais não são pertencentes a uma única área do

conhecimento, mas, sim, emergiram de diferentes setores sociais motivados por questionamentos sobre a organização da sociedade inglesa (Baptista, 2009).

A convergência entre os autores ocorreu no alinhamento com os questionamentos sobre a sociedade inglesa. Eles não aceitavam de forma passiva situações de injustiças sociais. Eram promovidas ações sociais de incentivo para intervenções ativas nos modos de viver, com a expectativa de alterar injustiças sociais e promover novas formas de convivência nos diversos setores sociais (Baptista, 2009).

O autor Stuart Hall apresenta diversos pontos que contribuem com a compreensão sobre a convivência humana em sociedade (Hall, 2000). Um importante aspecto sinalizado por Hall (2000) é sobre a organização social ser construída e ressignificada constantemente nas ações sociais, influenciando a realidade cultural existente.

A mesma realidade social é, segundo Hall (2000), interpretada por diversas percepções. Cada olhar é pautado por valores culturais distintos, que constituem de forma interseccional as compreensões sobre a realidade. Os diversos saberes envolvem, entre outros elementos, crenças sobre a realidade concreta.

Todas as percepções humanas envolvendo os diversos aspectos de que o ser humano é constituído são desenvolvidas culturalmente, abrangendo constantes disputas de poder entre grupos sociais, que procuram associar significados e sentidos a suas crenças, sendo importante não realizar negações ou aceitações ingênuas, mas problematizar, enquanto construção cultural, toda e qualquer percepção (Hall, 2000).

A estrutura de uma sociedade, incluindo os arranjos e as formas de organização social são desenvolvidos nas ações sociais presentes nas convivências humanas, sendo elas resultados de constantes disputas de poder nos diferentes setores sociais (Hall, 2000).

Apesar dos fatores biológicos serem interseccionalmente presentes na vida humana, eles não são determinantes sobre as ações e formas de agir em sociedade. Cada ação social proporciona novos caminhos, construindo, mantendo ou ressignificando os padrões culturais existentes (Hall, 2000).

A crença de que a realidade social não pode ser alterada proporciona uma falsa sensação de que, enquanto seres humanos, nossas ações sociais são pautadas exclusivamente por aspectos biológicos, retirando toda e qualquer responsabilidade

dos nossos atos no cotidiano (Hall, 2013, 2017). A cultura, para Hall (2013, 2017), é constantemente construída e reconstruída nas ações sociais; portanto, cada ser humano, em suas convivências, produz cultura, o que pode colaborar com a manutenção dos hábitos e arranjos sociais já existentes ou com a criação de novos.

É um interesse nas disputas de poder criar a falsa sensação de que mudanças sociais não são possíveis. Tal perspectiva possui a finalidade de desmobilizar transformações no atual arranjo social, com a finalidade de isentar o ser humano de suas responsabilidades; mas, ao desmistificar a crença de que as ações sociais são inevitáveis, é possível compreender que somos nós, seres humanos, responsáveis por trilhar novos caminhos e que eles são possíveis quando realizamos ações sociais diferentes (Hall, 2013, 2017).

O ser humano, ao valorizar a crença que reconhece o seu compromisso com a sociedade em que vive, pode estabelecer reflexões sobre situações perversas que ocorrem nas convivências como exclusões, desigualdades, injustiças e preconceitos relacionados ao gênero, à identidade étnico-racial e a outros tantos Marcadores Sociais presentes em nossas vidas.

Em contrapartida, ao compreender a cultura enquanto fluída e passível de mudança, os autores da teoria dos Estudos Culturais propõem intervenções nas ações sociais para contribuir com transformações culturais que podem favorecer novos valores nas convivências humanas (Hall, 2013, 2017).

Segundo Hall (2013, 2017), os seres humanos não são apenas receptores de informações. As injustiças sociais, que estão presentes na realidade, fomentam cotidianamente disputas por espaço e poder. Assim, emergem ações sociais de resistência, que impactam diretamente sobre os interesses perversos dos grupos dominantes opressores, oportunizando, simultaneamente, a proposição de intervenções sociais, ressignificações e novos sentidos e significados nas convivências humanas (Escosteguy, 2008; Hall, 2000, 2006).

Os significados desenvolvidos socialmente para a compreensão da realidade são interpretados interseccionalmente pela nossa identidade, a qual, segundo Hall (2000, 2006) e Silva (2000), é desenvolvida nas construções sociais coletivas e individuais.

Por vezes, existem identidades que são negadas ou silenciadas no Brasil desde sua constituição, como é apontado por Ribeiro (2006). Até os dias atuais, como

se pode constatar pelos dados do IBGE, é possível reconhecer desigualdades por questões sociais, como a identidade étnico-racial e gênero (Brasil, 2022; Ribeiro, 2006).

Para ampliar a resistência contra a desvalorização de identidades oprimidas, é fundamental desenvolver ações coletivas de lutas contra a manutenção dos poderes dos grupos opressores, propondo ações sociais individuais e coletivas de resistência frente a preconceitos relacionados com a diferença de identidades que não sejam pertencentes aos grupos dominantes (Baptista, 2009).

A relação da cultura com os fatores sociais é concomitante, sendo sua autonomia relativa aos acontecimentos e interesses econômicos e políticos. Assim sendo, ela pode influenciar tais acontecimentos, os quais, por sua vez, interferem nas construções culturais (Baptista, 2009; Escosteguy, 2008; Hall, 2000, 2006).

Os Estudos Culturais, segundo Escosteguy (2008), reconhecem a existência de grupos dominantes na sociedade, porém, diferentemente de outras concepções sobre a realidade, os autores da escola de Birmingham questionaram a relação de poder imposta, sobretudo em situações em que as ações sociais reforçam exclusões, preconceitos, desigualdades e injustiças sociais (Escosteguy, 2008).

Na década de 1960, ainda na Inglaterra, os espaços de diálogo sobre os Estudos Culturais em diferentes áreas acadêmicas se ampliaram, o que motivou, enquanto ação social de resistência ao modelo imposto, pesquisas sobre temáticas antes pouco valorizadas, como igualdade de gênero, padrões de consumo e desigualdade social (Escosteguy, 2008).

Por conseguinte, a cultura consiste em códigos e representações da realidade que atribuem sentido aos acontecimentos sociais, proporcionando a compreensão individual ou coletiva sobre diversos fatores (Escosteguy, 2008). Uma pessoa pode, com sua percepção, considerar-se pertencente ou não a um grupo. A presença ou exclusão nos grupos sociais também caracterizam disputas de poder entre a manutenção de uma cultura hegemônica, que é elitista, em detrimento da cultura popular, que, por vezes, é silenciada, negada e desvalorizada intencionalmente em nossa sociedade (Escosteguy, 2008; Hall, 2000, 2006; Silva, 2000).

A convergência concomitante das relações sociais que envolvem elementos da cultura hegemônica com a cultura popular proporciona situações não lineares (Hall, 2000, 2006; Silva, 2000, 2017). O reconhecimento da identidade cultural do sujeito é

um fator essencial, na perspectiva de mudança social, pois possibilita a tomada de consciência sobre a realidade e viabiliza espaços de lutas para a sua transformação. O não reconhecimento de sua própria identidade pode induzir grupos oprimidos a defenderem direitos e privilégios da cultura hegemônica, favorecendo reproduções sociais que são prejudiciais para a sua própria condição (Escosteguy, 2008; Hall, 2000, 2006).

Freire (2015a, 2015b) sinaliza que, ao propor ações sociais para a transformação da cultura, é importante que o objetivo dos grupos oprimidos não seja o de ocupar o lugar dos opressores, mas, sim, de uma mudança na organização social que tenha outros princípios, como a inclusão, respeito à dignidade humana, democracia e igualdade social. Desta forma, o oprimido não deve apenas propor a troca de lugar com o opressor, mas, sim, desenvolver novos arranjos sociais em que a convivência entre pessoas seja pautada em objetivos em comum de inclusão e não de privilégios para pequenas parcelas da população (Freire, 2015a, 2015b).

A América Latina foi habitada por povos com diferentes culturas e a invasão do europeu foi um dos momentos em que ocorreram disputas pelo poder (Dussel, 1977; Galeano, 1980). Os invasores europeus, segundo Dussel (1977) e Galeano (1980), promoveram ações sociais de coerção para disseminar sua cultura na América Latina, com a finalidade da manutenção e reprodução dos seus valores e costumes em prol dos seus interesses, mesmo que, para isso, tenha ocorrido a exploração da população latina (Dussel, 1977; Galeano, 1980).

Ainda que a cultura, segundo Hall (2013), seja fluída e possa ser alterada, suas transformações envolvem contextos históricos e não são modificadas de forma espontânea, mas, sim, dentro das ações sociais que são desenvolvidas.

Em todas as épocas, cada arranjo social em que o povo brasileiro foi inserido culturalmente favoreceu a continuidade ou a alteração de valores e costumes culturais, o que sinaliza que a identidade do povo brasileiro não é composta apenas por fatores do século XXI, mas, sim, que é influenciada também pelas ações sociais desenvolvidas anteriormente, uma vez que elas contribuíram para a organização social em que vivemos (Dussel, 1977; Galeano, 1980).

A identidade, para Silva (2000), é um dos pontos centrais dos Estudos Culturais. A representação sobre o que somos envolve compreender também o que não somos. Ser pertencente a uma identidade envolve reconhecer que somos

diferentes de outras pessoas, com identidades diferentes, em uma constante reflexão sobre identidade e diferença.

O outro, para Silva (2000), é o ser humano que possui diferenças, o encontro com a outra identidade é algo inevitável em nossas vidas, o que torna necessária a reflexão sobre como lidamos com identidades diversas em nossas ações sociais, existindo diferentes maneiras de agir quando nos deparamos com outras identidades (Silva, 2000).

Os Estudos Culturais sinalizam que o debate sobre identidade e diferença é muito mais complexo do que apenas negar por ser diferente ou aceitar, ingenuamente, toda e qualquer identidade (Hall, 2013; Silva, 2000). É importante compreender que existem diversas perspectivas sobre as identidades culturais, sejam elas individuais ou coletivas, e ir além da aceitação ou da negação, propondo reflexões em que essas identidades possam ser problematizadas e compreendidas dentro dos diversos contextos sociais existentes.

Ao problematizar e não apenas aceitar ou negar as identidades, evitamos alguns riscos sociais, como achar que toda identidade semelhante a que temos é a única correta e, por consequência, que toda identidade diferente da nossa exerce formas de conviver que não são aceitáveis (Hall, 2013; Silva, 2000).

Ademais, a problematização envolve inclusive desenvolver análises e reflexões sobre a sua própria identidade e de todas as outras pessoas, não como fator de exclusão nem de aceitação, mas de compreensão. Uma sociedade deve estabelecer quais são os seus princípios valorativos, por exemplo, ainda que existam pessoas diferentes, ser contrário aos preconceitos representa valores importantes, de modo que posturas preconceituosas não são diferenças aceitáveis (Hall, 2013; Silva, 2000).

O desenvolvimento dos princípios culturais de uma sociedade são múltiplos, podendo ser constantemente debatidos, atualizados e ressignificados em prol de aproximar as identidades da população com os princípios que são defendidos por ela, o que torna essencial saber quais são os direcionamentos que desejamos para a vida em sociedade (Silva, 2017).

A identidade é, segundo Silva (2000, 2017), uma questão presente na sociedade, nos currículos e no ambiente escolar, sendo o outro e sua diferença uma constante disputa de poder. A sociedade, os currículos e a escola valorizam o outro

que é pertencente a cultura popular? Essa pergunta não possui uma resposta simples ou única.

Assim como em outros espaços sociais, a Educação também é marcada por constantes disputas de poder (Neira, 2011; Silva, 2017). Existem momentos marcados pela predominância da reprodução da cultura hegemônica nas escolas, porém, ainda que gradativamente, e não em todos os espaços, a cultura dos povos oprimidos é presente em determinados currículos e nas ações cotidianas de parte dos docentes, demonstrando a viva disputa cultural pela manutenção dos privilégios ou transformações no ambiente escolar (Silva, 2017).

Segundo Crenshaw (1989, 2002, 2012), todos os Marcadores Sociais são manifestados de forma interseccional na vida das pessoas, sendo cada um deles importantes elementos em suas convivências humanas diárias. Para o presente estudo, como já apresentado anteriormente na introdução, delimitamos a investigação sobre os Marcadores Sociais de gênero, identidade étnico-racial e questões relacionadas diretamente à compreensão e à realização das práticas sociomotrizas, com companheiros e adversários.

Os Marcadores Sociais são manifestados simultaneamente em nossa sociedade, a sua intrínseca e concomitante relação cultural é apresentada por Kimberlé, ao desenvolver o termo interseccionalidade, que será desenvolvido no próximo subtópico do capítulo.

1.2. A Interseccionalidade

Em 1989, a professora e advogada Kimberlé Williams Crenshaw desenvolveu o termo interseccionalidade, o qual sinaliza para a importância de olhar para a totalidade dos elementos culturais de forma conjunta (Crenshaw, 1989; Vieira, 2022). Kimberlé criou o termo interseccionalidade ao conhecer a história de Emma DeGraffenreid, que é uma mulher preta (Crenshaw, 1989; Vieira, 2022).

Emma e outras amigas entraram na justiça por não conseguir um emprego em uma fábrica, já que a justificativa da ação motiva por Emma foi de que ela não conseguiu o trabalho por ser mulher e preta, o juiz negou a ação trabalhista, alegando que existiam mulheres e pessoas pretas trabalhando na fábrica (Crenshaw, 1989; Vieira, 2022). Porém, o que o juiz não considerou em sua sentença foi que a fábrica

contratou apenas mulheres brancas para o escritório e homens pretos para trabalhar na manutenção da fábrica. Emma sofreu uma discriminação simultânea por ser uma mulher preta (Crenshaw, 1989; Vieira, 2022).

Ao conhecer a ação movida por Emma, Kimberlé desenvolveu o conceito de interseccionalidade, ainda que cada marcador social retrate elementos específicos da identidade de cada pessoa, eles, no cotidiano de cada ser humano, são manifestados simultaneamente. É possível separar em uma perspectiva teórica características de cada Marcador Social para realizar diversas análises, porém, no contexto real e concreto da vida, eles sempre são manifestados de forma conjunta.

Crenshaw (1989, 2012) menciona que Emma não é apenas uma mulher ou apenas uma pessoa preta, ela é uma mulher preta, ambos os Marcadores Sociais são cruzados constantemente em sua vida, influenciando em todas as ações sociais que ela realizada e nas que são desenvolvidas por outras pessoas nas mais diversas convivências existentes durante toda sua trajetória enquanto ser humano.

A interseccionalidade que envolve a identidade de cada pessoa é muito além do gênero e da identidade étnico-racial, ainda que sejam dois Marcadores Sociais extremamente determinantes para muitas questões em nossa sociedade, existem outros elementos presentes na formação da identidade de cada ser humano (Crenshaw, 2002; 2012).

Outros exemplos de características presentes na identidade de diversas pessoas são: o sexo biológico; se a pessoa se reconhece ou não com o corpo com que nasceu; se a pessoa se identifica com o gênero masculino, feminino ou outras possibilidades, como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e mais, que representa outras identidades e orientações sexuais (LGBTQIAPN+); condições econômicas, que proporcionam acesso aos mais variados produtos; a organização social capitalista em que estamos inseridos; se a pessoa possui religião ou não e, em caso afirmativo, a qual pertence; se a pessoa reside em seu país de origem ou é estrangeira; padrões de beleza e aspectos físicos; idade; estado civil, ser solteiro, casado ou divorciado; papéis familiares ou sociais, ser pai, mãe, filho, marido, esposa, namorado; grau de escolaridade; profissão; e ser ou não uma pessoa com deficiência física.

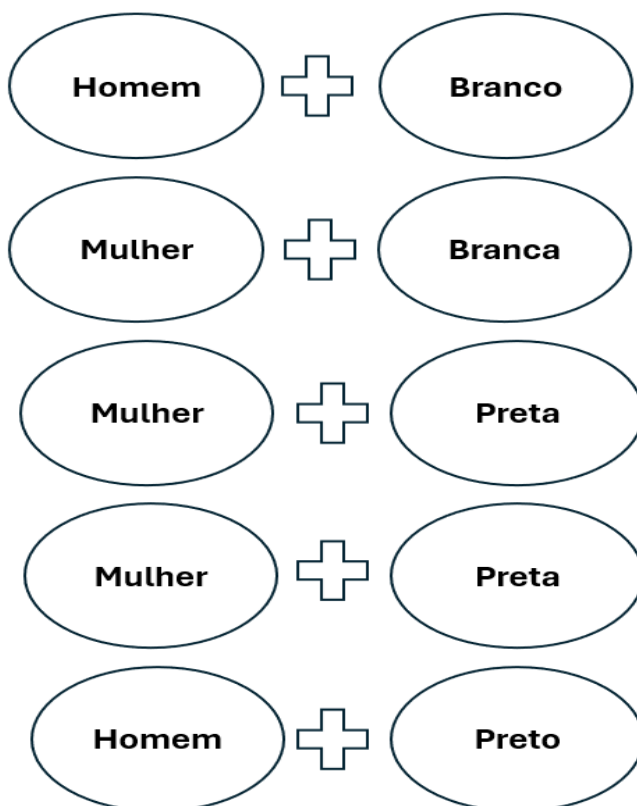
Os fatores citados anteriormente e outros diversos compõem a identidade de cada pessoa, impactando de forma simultânea nos acessos sociais e nas interações

presentes nas mais diversas convivências no cotidiano de cada ser humano (Crenshaw, 1989, 2002, 2012).

A interseccionalidade não é uma soma, mas, sim, um cruzamento de cada elementos que faz parte da identidade de cada pessoa, considerando os mais diversos aspectos coletivos e individuais. Eles sempre são manifestados de forma concomitante, envolvendo a totalidade da existência humana, como os fatores culturais, biológicos, climáticos e todo e qualquer outro elemento que envolva a realidade concreta da vida humana (Crenshaw, 1989; Vieira, 2022).

A Figura 2, a seguir, representa elementos da identidade de cinco pessoas brasileiras, com apenas duas informações sobre os Marcadores Sociais: o gênero e a identidade étnico-racial de cada uma das pessoas hipoteticamente representadas.

Figura 2: Soma de dois Marcadores Sociais.



Fonte: desenvolvido pelo autor.

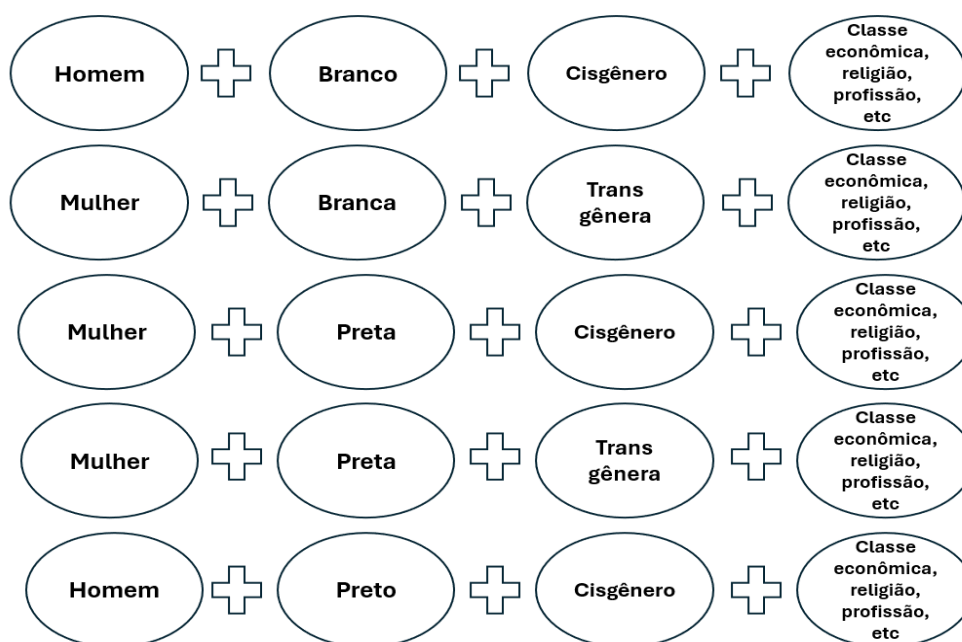
Segundo as informações obtidas pelos dados do último IBGE, pessoas de identidade étnico-racial brancas possuem maiores acessos sociais do que pessoas pretas; porém, quando consideramos o Marcador Social relacionado ao gênero, identificamos que a maior inclusão ocorre com os homens em nossa sociedade, sendo

os grupos sociais de maior exclusão, nos mais variados acessos sociais, mulheres e pessoas pretas (Brasil, 2022).

Há apenas duas informações sobre as cinco pessoas representadas na Figura 2: seu gênero e sua identidade étnico-racial. Utilizando como base os dados do IBGE, podemos considerar que as chances de acesso social seriam maiores na seguinte ordem: 1. Homem branco; 2. Mulher branca; 3. Homem preto; e 4. As duas mulheres pretas.

Além disso, a identidade de uma pessoa não é composta apenas por dois Marcadores Sociais: o gênero e a identidade étnico-racial são parte, e não a totalidade, da identidade de um indivíduo. A Figura 3 representa as mesmas cinco pessoas hipotéticas mencionadas na Figura 2, porém com outras informações inseridas:

Figura 3: Soma de diversos Marcadores Sociais.



Fonte: desenvolvido pelo autor.

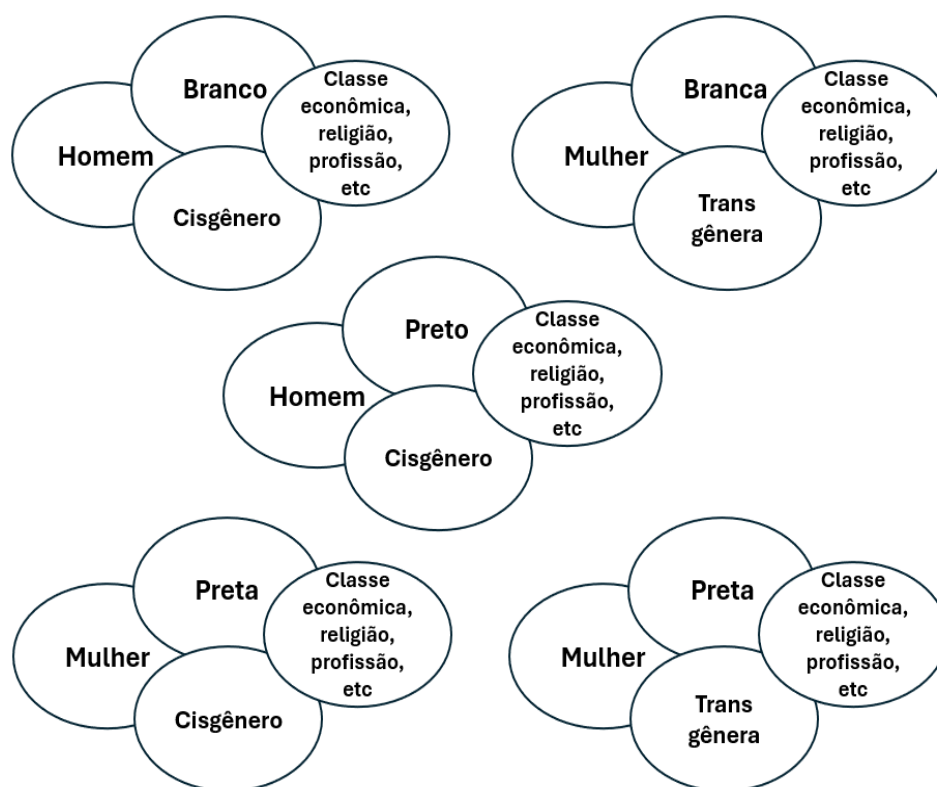
Comparando as cinco pessoas das Figuras 2 e 3, podemos observar que a única informação diferente diz respeito aos Marcadores Sociais relacionados à identidade corporal, se a pessoa é cisgênera ou transgênera. Dessa forma, ampliamos os elementos para compreender a inclusão ou exclusão social das pessoas mencionadas. Podemos considerar que a mulher branca, por ser transgênera, sofre mais preconceitos do que se fosse uma mulher branca e cisgênera.

Já em relação às duas mulheres pretas, que, na Figura 2, são consideradas com as mesmas condições de acesso, quando incluímos a informação de que uma é cisgênera e a outra, transgênera, o grau de inclusão e exclusão já é alterado entre elas. A mulher preta e cisgênera possui maiores probabilidades de ter acesso social do que a mulher preta e transgênera.

Ao identificar e analisar os Marcadores Sociais das pessoas representadas nas Figuras 2 e 3 como uma soma de fatores, obtêm-se informações que podem ser úteis para constatar características únicas de cada Marcador Social.

Porém, segundo Crenshaw (1989, 2002, 2012), em um contexto real, ainda que, em determinados momentos, algumas características da identidade sejam mais ou menos prevalentes, elas sempre se manifestam de forma conjunta. A representação das Figuras 2 e 3 demonstra, de forma fragmentada, alguns dos Marcadores Sociais. No entanto, cada ser humano possui todos os Marcadores Sociais concomitantemente, ou seja, existe entre eles uma interseccionalidade atuando de forma simultânea em nossas vidas. Esses marcadores não se manifestam separadamente no mundo real e concreto (Crenshaw, 1989, 2002, 2012).

Figura 4: A presença da interseccionalidade nos Marcadores Sociais.



Fonte: desenvolvido pelo autor.

Na Figura 4, as cinco pessoas não são mais representadas como uma soma de Marcadores Sociais, mas, sim, como um cruzamento interseccional simultâneo de elementos de sua identidade, sinalizando que cada marcador social é parte da totalidade dos seres humanos de forma conjunta.

De acordo com Crenshaw (1989) e Vieira (2022), a luta pela transformação social deve ocorrer envolvendo todos os Marcadores Sociais, pois uma mulher que é também preta, em uma sociedade capitalista, não é oprimida apenas por ser mulher, ser preta ou por viver em uma sociedade que possui o modelo econômico capitalista, mas, sim, por todos esses fatores culturais de forma simultânea.

A interseccionalidade proporciona melhores condições para refletir sobre os Direitos Humanos e sua inclusão efetiva no cotidiano das pessoas ao propor uma análise que considere o cruzamento dos Marcadores Sociais (Crenshaw, 1989, 2012). Os Direitos Humanos, em sua essência, deveriam ser universais para todas as pessoas, porém, ao analisar o gênero, a autora identificou injustiças no tratamento universal dos direitos entre homens e mulheres, não sendo, de fato, um direito universal para as mulheres em nossa sociedade quando consideramos apenas a perspectiva dos homens. No trecho a seguir, a autora realiza apontamentos sobre a diferença efetiva dos direitos entre mulheres e homens:

[...] Embora a Declaração Universal garanta a aplicação dos Direitos Humanos sem distinção de gênero, no passado, os direitos das mulheres e as circunstâncias específicas em que essas sofrem abusos foram formulados como sendo diferentes da visão clássica de abuso de Direitos Humanos e, portanto, marginais dentro de um regime que aspirava a uma aplicação universal. Tal universalismo, entretanto, fundamentava-se firmemente nas experiências dos homens. Consequentemente, apesar da garantia formal, a proteção dos Direitos Humanos das mulheres foi comprometida à medida que suas experiências poderiam ser definidas como diferentes das dos homens [...] (Crenshaw, 2012, p. 172).

Crenshaw (1989, 2012) sinaliza que, mesmo quando supostamente existe um direito universal, é importante refletir se ele ocorre de fato, pois a perspectiva que considera ele universal pode não ser inclusiva, mas restrita a um determinado grupo social. No trecho citado anteriormente, a autora destaca a ausência dos direitos universais das mulheres, pois eles foram desenvolvidos pela perspectiva do homem. O mesmo ocorre, segundo Crenshaw (1989, 2002, 2012), em outros direitos, como a identidade étnico-racial.

Ainda que os Marcadores Sociais sempre sejam manifestados interseccionalmente, enquanto delimitação da atual investigação são apresentados, nos dois próximos subtópicos do capítulo, questões envolvendo a identidade e gênero e a identidade étnico-racial, pois, posteriormente, no último capítulo, tais temáticas serão articuladas com elementos da lógica interna dos esportes.

1.3. Identidade e gênero

O sexo biológico atribuído ao nascimento não estabelece o gênero de uma pessoa, pois o gênero é uma construção cultural, em que cada ser humano pode ter diversas condições, como o feminino, masculino ou outras possibilidades para além do binário, algumas delas são LGBTQIAPN+. Outro elemento da identidade é se a pessoa possui identificação com o seu corpo biológico ou não; se sim, ela é considerada cisgênera, se não, ela é considerada transgênera.

Em todas as situações pesquisadas pelo IBGE, pessoas do gênero masculino possuem melhores condições de acesso quando comparadas com pessoas do gênero feminino, o que retrata uma relação estrutural e sistemática de exclusão (Brasil, 2022). Ainda que cada Marcador Social seja manifestado interseccionalmente em nossa cultura, ao reconhecer exclusões relacionadas ao gênero, demonstra-se que ele é um marcador social relevante em nossa sociedade, inclusive na realização de pesquisas (Crenshaw, 1989, 2002, 2012).

O gênero é, segundo Scott (1995) e Silva (2000), um dos fatores que relacionamos com nossa identidade. As últimas décadas proporcionaram a ampliação de investigações relacionadas a essa temática. Durante a pesquisa de mestrado de Marques (2019), entre outros conflitos, foram identificados e problematizados com os estudantes situações relacionadas ao gênero, sobretudo o machismo e o sexismo, sinalizados nos relatos das alunas.

O gênero, para Scott (1995), é uma construção cultural que é reconstruída e ressignificada historicamente. Scott (1995) reitera a necessidade de olhar de forma detalhada para o contexto social e cultural que envolve situações de desigualdade, preconceitos e injustiças relacionadas com as mulheres.

Para reverter desigualdades de gênero em nossa sociedade, segundo Scott (1995), é preciso fidelidade ao contextualizar historicamente a identidade do que é ser

mulher ou ser homem em nossa sociedade, para que assim seja possível problematizar situações de desigualdade entre os gêneros. Também Butler (2014) menciona que, além da identidade de gênero homem ou mulher, existem outras possibilidades das pessoas se identificarem.

O outro, para Silva (2000), é sempre a identidade diferente, ainda que não seja possível sentir, nas convivências, como é ser o outro em seus diversos aspectos que envolvem sua identidade. Podemos desenvolver uma sociedade em que pessoas realizem, em suas ações sociais, olhares sensíveis com empatia e solidariedade para o outro em seus desafios cotidianos, o que significa assumir uma postura social de responsabilidade coletiva contra preconceitos, exclusões e injustiças.

A identidade de gênero é, segundo Gomes (2018), desenvolvida nas relações humanas, sendo ela uma construção social. As principais diferenças entre os gêneros, segundo Scott (1995), não são os aspectos biológicos, mas sim as diferenças culturais que cada sociedade estabelece nas ações humanas relacionadas ao gênero. Scott (1995), ao compreender que o gênero é culturalmente construído, sinaliza a importância dele enquanto categoria de análise social, pois existem diversas diferenças sociais quando comparamos os gêneros masculino e feminino.

As pesquisas realizadas pelo IBGE proporcionam diversas informações. Uma das análises possíveis é a comparação entre os gêneros feminino e masculino. Os dados do instituto evidenciam desigualdades sistêmicas nas condições de acesso das mulheres quando comparadas com os homens. Tais desigualdades são construídas nas ações sociais de cada ser humano, sendo reproduzidas culturalmente, o que sinaliza a importância de reflexões sobre arranjos sociais que tratam com diferenças excludentes o gênero feminino na sociedade brasileira (Brasil, 2022).

A proposta de Scott (1995) para problematizar o gênero enquanto categoria de análise envolve o critério binário: ser mulher ou homem. Os dados mencionados anteriormente demonstram que essa temática ainda merece ser debatida, pois existem desigualdades entre os gêneros que afetam diretamente o cotidiano das brasileiras, dificultando os mais diversos acessos sociais durante suas vidas. Uma das principais contribuições da autora Scott (1995) foi considerar a possibilidade de o gênero ser uma categoria de análise, proporcionando a realização de reflexões sobre os arranjos culturais presentes em nossa sociedade sobre gênero.

A problematização de gênero envolvendo as condições feminina e masculina são duas, entre outras condições, para se compreender o gênero. Butler (2014) amplia a categoria de análise proposta por Scott (1995) ao considerar outras possibilidades não binárias para a temática dos gêneros. O gênero, para Butler (2014), é uma constante construção cultural não binária. As condições femininas e masculinas são duas entre outras que cada ser humano pode se identificar; outras condições de gênero não binárias são as identificações como LGBTQIAPN+.

Para Butler (2014), o gênero em si não é emancipatório ou submisso, mas sim como cada ser humano interage com as diferenças em cada gênero que estabelece culturalmente desigualdades. Porém, assim como são propostos atualmente arranjos sociais preconceituosos com gêneros que não são o masculino, é possível, com novas ações sociais pautadas contra preconceitos e desigualdades, propor novos caminhos para uma sociedade que respeite diferenças entre os gêneros. Pois, assim como construímos desigualdades culturalmente, ainda que seja um caminho de luta e resistência, é possível ressignificar os diferentes gêneros em nossa sociedade.

Ao compreender diferentes condições de gênero, é fundamental evitar classificações rígidas sobre a temática, pois a identidade de gênero é parte da cultura, portanto, ela é fluída e pode ser modificada. O entendimento da identidade de gênero enquanto construção cultural sinaliza que é necessário revisitar constantemente e atualizar novas possibilidades sobre ela, podendo a identidade de gênero ser, assim como outros elementos culturais, modificada nas ações sociais desenvolvidas pelos seres humanos (Butler, 2014).

A quebra do critério binário, que é mencionada por Butler (2014), é algo ainda em desenvolvimento gradativo em nossa sociedade, sendo importantes ações sociais para ampliar a perspectiva cultural sobre o gênero como uma construção cultural não binária. A predominância das informações obtidas ao consultar o IBGE utiliza classificações binárias para gênero; a perspectiva apresentada por Butler (2014) pode contribuir com novas formas de organizar os dados do instituto, de forma que pessoas com condições de gênero não binárias possam ser contempladas de forma significativa nos dados do IBGE e em outros setores sociais.

As Atividades Curriculares Desportivas e Artísticas (ACDAs) são aulas oferecidas sobre esportes e artes realizadas no contraturno das escolas da Rede Estadual de São Paulo. As ACDAs são um exemplo concreto de que, infelizmente, o

critério binário continua presente em nossa sociedade. A participação dos estudantes nas turmas de ACDAs está relacionada ao requisito para sua inscrição. Algumas turmas são mistas, porém existem turmas apenas masculinas ou femininas, sendo o gênero um critério para a realização da matrícula nas turmas de ACDAs que não são mistas.

Ao restringir a matrícula nas ACDAs utilizando o critério binário, os estudantes que não são do gênero masculino ou feminino possuem uma ausência de identidade nos requisitos, o que gera uma situação de exclusão por não fazerem parte do universo do gênero masculino ou feminino.

Além da exclusão de outras condições de gênero não binária, comparando apenas os gêneros que poderiam se matricular nas ACDAs, a investigação de Andreani e cols. (2019) identificou que a predominância das turmas cadastradas foi masculina, o que constatou, em mais uma situação, a redução da possibilidade de acesso cultural do gênero feminino.

A predominância dos esportes institucionalizados utiliza o critério binário como condição para separação dos atletas nos campeonatos. A classificação feminina ou masculina restringe a identidade de gênero apenas a duas possibilidades, sendo reforçado pelos esportes institucionalizados a exclusão de pessoas não binárias.

Ao compreender que existem outras condições de gênero para além da possibilidade binária, é fundamental refletir socialmente sobre como incluir todos os seres humanos nas práticas motrizes, incluindo, nas esportivas, uma possibilidade que seria nas escolas, clubes para lazer e times de alto rendimento: que uma pessoa possa jogar qualquer modalidade, sem a necessidade de ter critérios relacionados com o gênero, podendo qualquer ser humano se matricular e participar de toda prática motriz, independentemente de seu gênero.

A defesa da importância da continuidade do debate proposto por Scott (1995), que discorre sobre ser uma categoria de análise para identificar diferenças culturais e desigualdades entre homens e mulheres, não significa negar os avanços propostos por Butler (2014), porquanto a autora sinaliza que existem outras possibilidades de identidade de gênero para além da binária. No presente estudo, compreendemos que as outras possibilidades de identidade de gênero apresentadas por Butler (2014) não tornam superadas as desigualdades entre homens e mulheres, mas sim ampliam-nas para novos olhares.

A categoria de análise binária proposta por Scott (1995) é uma das possíveis formas de analisar identidade de gênero, podendo assim ser objeto de estudo. Porém, Butler (2014) afirma que o critério mencionado por Scott (1995) é também uma possibilidade, mas não a única, pois podemos compreender diversas formas culturais de manifestar a identidade de gênero.

O entendimento interseccional sobre a sociedade mostram que as relações binárias propostas por Scott (1995) estão presentes, porém, de forma simultânea, com outras possibilidades de identidade de gênero, sendo todas elas significativas em nossa sociedade, o que demonstra que investigar questões envolvendo o gênero feminino ou o masculino é uma das possibilidades, entre outras, em nossa sociedade.

1.4. Identidade étnico-racial

Entre as diversidades de identidades étnico-raciais existentes, Ribeiro (2006) menciona que o povo brasileiro é composto predominantemente por pessoas indígenas, pretas e brancas. Assim, ainda que outras identidades étnico-raciais sejam presentes no Brasil, as três que possuem maiores impactos históricos na constituição do Brasil são os povos indígenas, habitantes nativos das terras brasileiras, os povos pretos, que tiveram a sua chegada ao Brasil marcada pelo processo de escravidão, e os povos brancos, que são os europeus, cuja chegada foi marcada durante o período de invasão das terras indígenas (Ribeiro, 2006).

A problematização das questões étnico-raciais é um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire (2015a) argumenta que a problematização permite que os indivíduos rompam com a alienação e compreendam criticamente a realidade que os cerca. No contexto das relações raciais, esse processo possibilita que se desvelem as estruturas de poder que sustentam a discriminação e o racismo, criando oportunidades para um debate fundamentado em dados históricos e sociais. Sem essa reflexão crítica, as desigualdades raciais tendem a ser naturalizadas e perpetuadas, impedindo avanços significativos na luta por equidade.

Em virtude disso, a problematização desafia discursos e narrativas que negam ou minimizam o impacto do racismo na sociedade. Brito (2017) discute como as construções identitárias dos povos são frequentemente moldadas por uma

perspectiva eurocêntrica, que relega suas culturas e histórias a uma posição secundária. Ao problematizar representações étnico-raciais, abre-se espaço para a valorização das identidades e contribuições das populações, reforçando a importância da diversidade na construção social. A ausência desse questionamento contribui para a manutenção de estereótipos e preconceitos que dificultam o reconhecimento das desigualdades estruturais.

A problematização é um caminho para a formulação de políticas públicas eficazes e para a transformação social. Como aponta Brito (2017), o racismo não pode ser combatido sem o reconhecimento da sua existência e de suas consequências na vida da população preta e indígena. Políticas afirmativas, como cotas raciais e programas de inclusão, só se tornaram possíveis porque houve uma problematização da exclusão histórica desses grupos. Portanto, discutir criticamente as questões étnico-raciais não é apenas um exercício acadêmico, mas também uma necessidade para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

A identidade étnico-racial no Brasil é um fator social e cultural extremamente importante desde os primeiros contatos entre os povos brasileiros, pois a disputa de poder, com interesses diversos entre cada povo, foi marcada desde as primeiras convivências entre cada povo. Os interesses do povo branco, dominaram por séculos os acontecimentos sociais do Brasil, favorecendo acessos para quem possuía sua identidade étnico-racial e realizando tentativas de silenciamento e negação das culturas e dos mais variados acessos culturais e sociais aos povos indígenas e pretos (Ribeiro, 2006).

A constituição histórica do povo brasileiro promoveu durante séculos disputas de poder, em que a identidade étnico-racial foi um fator cultural de impacto na vida das pessoas (Ribeiro, 2006). O direito à liberdade para toda e qualquer pessoa, ainda que pareça algo básico e inquestionável, não ocorreu nos séculos passados para os povos brasileiros indígenas e pretos, tais identidades étnico-raciais foram utilizadas enquanto critério cultural na sociedade brasileira, nos séculos passados, para a proibição de se viver livremente (Brito, 2017; Ribeiro, 2006).

Ainda que, segundo Hall (2017), a cultura possa ser transformada em cada ação social, a organização proposta nas convivências humanas é um verdadeiro legado que uma geração deixa para outra. Mesmo que hoje a identidade étnico-racial e sua origem não sejam, ao menos nas leis e nos acordos internacionais sobre Direitos

Humanos dos quais o Brasil é signatário, um fator de exclusão de direitos, a sua existência em séculos anteriores continua deixando marcas em nossa sociedade (Brito, 2017).

A análise dos dados do IBGE revelam disparidades significativas entre os diferentes grupos étnico-raciais no Brasil, evidenciando a persistência de desigualdades estruturais. Em 2021, por exemplo, a taxa de informalidade entre trabalhadores brancos foi de 32,7%, enquanto, para pretos e pardos, os índices foram de 43,4% e 47,0%, respectivamente. Além disso, o rendimento médio dos trabalhadores brancos alcançou R\$ 3.099, superando consideravelmente o de pardos (R\$ 1.814) e o de pretos (R\$ 1.764). Esses números refletem um mercado de trabalho que ainda favorece desproporcionalmente a população branca, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão social relacionados à sua identidade étnico-racial (Brasil, 2022).

No âmbito educacional, embora tenha havido avanços na inclusão de estudantes pretos e pardos no ensino superior público, onde passaram a representar 50,3% dos alunos, a desigualdade ainda é evidente nas instituições privadas, com apenas 46,6% de presença desses grupos. Essa discrepância sugere que barreiras econômicas e sociais continuam a limitar o acesso igualitário à Educação de qualidade, impactando diretamente as oportunidades futuras de emprego e renda para essas populações. A ampliação da presença de pretos e pardos no ensino superior público sinaliza uma mudança social, que foi positivamente impactada pelo sistema de cotas, implementado como ação social nas últimas décadas (Brasil, 2022).

Além disso, a representação secundária de pretos e pardos em cargos de liderança é notável. Embora constituam 53,8% dos trabalhadores, ocupam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto os brancos detêm 69,0% dessas posições. Essa disparidade não apenas reflete a exclusão histórica, mas também limita a diversidade de perspectivas nos processos decisórios, perpetuando estruturas de poder desiguais (Brasil, 2022).

Em todos os dados do IBGE, pessoas brancas possuem, ainda hoje, mais acessos sociais nas diferentes áreas do que pessoas pretas e pardas (Brasil, 2022). Ao olhar para os esportes, mesmo com o avanço em lei, ainda não consolidamos, nas convivências humanas, uma relação de interação respeitosa em torno da liberdade efetiva das pessoas pretas no mundo real (Observatório, 2024).

O relatório anual do Observatório (2024) constatou, entre outros conflitos, questões envolvendo a identidade étnico-racial e sua origem como fator de discriminação, racismo, preconceito e injúria racial com jogadoras e jogadores brasileiros nos esportes institucionalizados.

Na escola, foram identificadas, na pesquisa de Marques (2019), situações de conflitos que também foram relacionadas com a identidade étnico-racial. Elas sinalizaram para denúncias sobre exclusão, preconceitos, discriminações, racismo e injúrias raciais de pessoas pretas e pardas nas aulas de Educação Física (Marques, 2019; Marques; Ramos; Ferreira, 2020a).

A LDB foi alterada em 2003 com a inclusão da Lei n.º 10.639, que tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Entre as disputas de poder, a alteração proposta da LDB proporcionou uma importante conquista do direito ao ensino da cultura brasileira, evidenciando aspectos culturais do povo preto (Brito, 2017).

Porém, a pesquisa de Brito (2017) apresentou que, na Rede Estadual de Educação de São Paulo, não são garantidos nos currículos os conteúdos sobre a cultura e história afro-brasileira e africana, o que demonstra uma negação do direito de valorização da cultura brasileira, sobretudo do povo preto.

Até mesmo nos esportes, no Brasil, os espaços de ascensão social para pessoas pretas e pardas ocorrem com inserções de maneira seletiva e repleta de barreiras estruturais. Desde os tempos coloniais, a exclusão racial marcou a história esportiva do país e, mesmo após a abolição das pessoas escravizadas, as oportunidades permaneceram limitadas para atletas pretos, pois o racismo no Brasil é estrutural, afetando a vida das pessoas pretas em seu cotidiano (Munanga, 2004).

O futebol, por exemplo, só passou a aceitar jogadores pretos no início do século XX e, mesmo assim, muitos eram obrigados a adotar práticas para embranquecer sua imagem, como alisar o cabelo ou utilizar pó de arroz para esconder a pele escura.

Atualmente, a presença de atletas pretos é expressiva em esportes como futebol, atletismo e boxe, mas essa predominância não significa equidade de oportunidades. A seletividade étnico-racial se mantém quando analisamos esportes como natação, tênis e ginástica, nos quais a presença de atletas pretos ainda é mínima. Essa desigualdade está diretamente ligada ao acesso desigual a recursos

esportivos, treinamento de qualidade, financiamento e outros acessos sociais diversos que envolvem questões econômicas.

Segundo Munanga (2004), a estrutura social brasileira impede que pretos tenham igualdade de oportunidades em diferentes áreas, inclusive no esporte, o que explica a concentração de atletas pretos em modalidades historicamente mais acessíveis. Porém, mesmo nelas, é possível refletir sobre quais condições sociais envolvem o acesso ao treinamento, à alimentação e a outras condições básicas de vida que podem influenciar diferenças excludentes relacionadas com questões étnico-raciais.

Além da questão do acesso, há também um problema na representatividade em cargos de liderança e gestão esportiva. Apesar da grande quantidade de atletas pretos no futebol, a presença de treinadores, dirigentes e comentaristas esportivos pretos é mínima. Como apontam estudos sobre racismo estrutural, o mercado esportivo brasileiro continua a reproduzir a lógica de subalternização, na qual pretos são aceitos enquanto atletas, mas têm dificuldades de ocupar posições de comando. Isso demonstra que a ascensão pelo esporte tem limites claros e que a desigualdade racial não se resolve apenas com talento esportivo.

Ao compreender que o talento é desenvolvido culturalmente, nas ações sociais, e não algo natural, os mais diversos acessos sociais proporcionam o seu desenvolvimento no cotidiano de cada pessoa, o que pode favorecer melhores condições sociais para o aperfeiçoamento do talento de pessoas brancas, em comparação com pessoas pretas, relacionando as condições de acesso social excludentes em nossa sociedade.

Por fim, é essencial problematizar o modo como a mídia e a sociedade tratam atletas pretos em comparação com brancos, pois ainda é comum identificar, nos programas esportivos, falas que relacionam os jogadores pretos como "fortes" e "explosivos", enquanto atletas brancos são elogiados por sua "inteligência" e "técnica". Esse tipo de narrativa reforça estereótipos raciais que reduzem a capacidade cognitiva dos jogadores pretos e sustentam a ideia de que sua principal vantagem é física.

Como observa Fanon (1952), o racismo não apenas limita oportunidades, mas também constrói uma imagem estereotipada do preto, restringindo sua valorização a determinados atributos. Assim, o esporte, que poderia ser um espaço de

democratização e inclusão, ainda reflete e perpetua desigualdades raciais profundamente enraizadas na sociedade brasileira.

O contexto histórico brasileiro, desde a sua constituição até os dias atuais, passando por todos os setores da sociedade, incluindo os esportes em geral, a Educação e as aulas de Educação Física, implica espaços de disputas de poder que podem contribuir para que se efetivem, no mundo ideal e no mundo real, os direitos dos povos brasileiros de identidade étnico-racial preta.

1.5. Contribuições dos Estudos Culturais para a área educacional e para o componente curricular Educação Física

A origem dos Estudos Culturais está relacionada com diversos setores da sociedade, sendo a identidade debatida por diferentes perspectivas, o que demonstra que a criação da teoria não foi relacionada exclusivamente ao campo educacional (Escosteguy, 2008; Silva, 2000). A teoria dos Estudos Culturais surgiu no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, principalmente no Reino Unido, como uma resposta às transformações sociais, políticas e econômicas que estavam remodelando a sociedade. Seu marco inicial é frequentemente associado à fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* na Universidade de Birmingham em 1964 (Hall, 2017).

O movimento se desenvolveu como uma crítica à abordagem tradicional das ciências sociais e humanas, buscando compreender a cultura não apenas como alta cultura, mas como um campo de disputa e produção de significados do cotidiano, considerando as experiências de grupos marginalizados e o papel da mídia e da indústria cultural (Hall, 2017).

Os Estudos Culturais propuseram uma análise interdisciplinar que une elementos da sociologia, antropologia, comunicação, literatura e teoria marxista, para investigar como os significados culturais são produzidos, negociados e resistidos dentro das relações de poder (Hall, 2017).

A teoria enfatiza a importância das práticas culturais na formação das identidades, das ideologias e das estruturas sociais, questionando noções fixas de cultura e promovendo uma visão dinâmica e plural. Ao valorizar as vozes subalternas e os contextos históricos e sociais, os Estudos Culturais abriram caminho para o reconhecimento da cultura como um espaço de conflito, resistência e transformação.

Questões interseccionais da sociedade brasileira contribuíram com a redemocratização social, que ocorreu na década de 1980. O período favoreceu novas formas de interpretação sobre a realidade em diferentes segmentos da sociedade, entre eles, a área educacional foi uma das que ampliou suas possibilidades para além da reprodução social.

O ensino, que antes era predominantemente tradicional, abriu, segundo Mizukami (1986), espaço para novas finalidades. O livro da autora demonstra características do ensino tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural, o que foi um grande avanço em uma década de redemocratização brasileira (Mizukami, 1986).

A teoria social dos Estudos Culturais não foi desenvolvida exclusivamente com pesquisas educacionais, porém, uma parte das investigações fundamenta-se sobre a área da Educação (Silva, 2017). No Brasil, a década de 1990 marcou o começo das investigações; um dos principais propulsores da teoria é o professor Dr. Tomaz Tadeu da Silva (Costa; Silveira; Sommer, 2003; Galvão, 2023).

Efetivamente, os Estudos Culturais no Brasil trouxeram significativas contribuições para a compreensão da sociedade e da Educação. Sobretudo, os Estudos Culturais debateram questões sobre o entendimento da relação cultural na sociedade não ser apenas uma reprodução, mas também possível de transformação. A teoria dos Estudos Culturais, na área educacional, tem se destacado como uma ferramenta fundamental na luta pela inclusão, ao questionar práticas pedagógicas excludentes e promover a valorização da diversidade cultural, étnica, de gênero e social.

Essa abordagem reconhece que a Educação não é neutra, mas um espaço atravessado por relações de poder que podem tanto reforçar desigualdades quanto ser transformadas para promover justiça social. Ao trazer para o centro do debate as vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados, os Estudos Culturais incentivam uma Educação crítica e emancipadora, comprometida com o respeito às diferenças e com a construção de um currículo mais plural, que reflita a complexidade e a riqueza das identidades dos estudantes (Neira; Nunes, 2011; Neves, 2018; Neira, 2011; Silva, 2017).

A base teórica dos Estudos Culturais, segundo Neira (2016), não é estabelecida metodologicamente em um caminho estático, mas, sim, em princípios

que utilizam possibilidades semelhantes, contrários ao silenciamento e negação da exclusão da cultura popular, questionando o poder estabelecido ao propor novas organizações sociais e curriculares (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Os Estudos Culturais podem contribuir com o embasamento teórico na área educacional; seus conhecimentos podem colaborar com caminhos para que, de forma orgânica, as relações culturais sejam também debatidas no ambiente escolar.

A investigação de Neira (2011) utilizou elementos da teoria dos Estudos Culturais para a fundamentação teórica do Currículo Cultural, que é uma proposta desenvolvida para o componente curricular Educação Física. Os Estudos Culturais subsidiaram significativamente o Currículo Cultural da Educação Física, favorecendo aproximações pedagógicas e didáticas pautadas nos princípios da teoria (Neira, 2011, 2015; Neves, 2018).

Uma contribuição essencial dos Estudos Culturais para os princípios curriculares é, segundo Neira (2011, 2015), a compreensão sobre cultura enquanto espaço de constante disputa pelo poder. O currículo escolar, segundo Silva (2017), é uma ação indissociável dos interesses políticos com os pedagógicos e didáticos. A Educação não é neutra; escolhas realizadas nos currículos refletem o que somos enquanto sociedade e o que desejamos ser (Neira, 2011; Silva, 2017).

Assim como outros setores sociais, a área educacional também é um espaço de constante disputa de poderes, em que os interesses são manifestados. Existem currículos que propõem ações sociais de resistência, como a luta contra desigualdades, injustiças e preconceitos; porém, a sua efetiva inserção no cotidiano escolar não ocorre de forma passiva, mas, sim, em constante disputa com outras propostas curriculares de manutenção e reprodução social de desigualdades (Silva, 2017).

A fluidez cultural demonstra que currículos com intencionalidades associadas com mudanças sociais não são ações sociais simples, pois existem disputas de poder para a manutenção do atual sistema, o que torna cada ação social com finalidades de transformação não somente importante no âmbito educacional, mas também no viés social de forma macro, pois elas demonstram a possibilidade de mudanças culturais, ainda que sejam em constantes disputas com outras possibilidades de arranjos sociais (Silva, 2017).

Pois, o currículo pode, com ações sociais transformadoras, contribuir frente à cultura hegemônica, que detém o poder e privilégios sociais, enquanto possibilidade de mudança (Neira, 2011; Silva, 2017). O saber curricular é, para Silva (2007), intrinsecamente relacionado com disputas de poder, pois a Educação e o que é proposto nos currículos não é algo separado da sociedade, mas, sim, uma parte dela expressada nos documentos educacionais, sinalizando valores desejados em uma sociedade.

A relação entre currículo e poder é concomitantemente cultural, estabelecendo uma tensão constante entre os interesses elitistas da cultura hegemônica e ações de resistência dos grupos oprimidos (Neira, 2011; Silva, 2017). Escolhas, intencionalidades e direcionamentos curriculares não são naturais ou neutros, mas, sim, manifestações de interesses culturais de determinados grupos na Educação, o que torna importante a valorização de currículos críticos, que valorizam a transformação social; suas existências demonstram importantes conquistas de ações sociais de resistência contra desigualdades sociais, em prol de novos arranjos sociais (Freire, 2015a, 2015b; Silva, 2017).

Silva (2007), ao apresentar teorias do currículo e suas características, demonstra que elas são associadas com diversas perspectivas de mundo e educacionais. Entre as propostas curriculares, ainda que cada uma possua suas características próprias, é possível estabelecer vínculo entre teorias críticas, sobretudo no alinhamento que, mesmo que de diferentes formas, elas propõem transformações sociais contra desigualdades (Freire, 2015a, 2015b; Silva, 2007).

Já as propostas curriculares de reprodução e manutenção social possuem semelhança pela sua associação com os interesses da cultura elitista hegemônica, propondo uma manutenção e adaptação ao sistema social estabelecido, o que favorece a continuidade dos privilégios e desigualdades sociais (Freire, 2015a, 2015b; Silva, 2017). Na década de 1980, o campo educacional e os seus componentes curriculares foram influenciados pelo momento histórico de transformação brasileira. A abertura trouxe novas formas de compreender o que é Educação Física e quais suas funções e intencionalidades na sociedade (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012).

A predominância antes estabelecida pelo ensino tradicional e reprodutivista, que focava na técnica e em fatores biológicos, desconsiderando sua intrínseca relação com o contexto cultural, foi questionada pelos autores da área. Sendo o período de

mudanças sociais e educacionais denominado de “Movimento Renovador da Educação Física” (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012). O corpo de uma pessoa deixou de ser apenas um conjunto de músculos que realiza uma técnica descontextualizada; o significado social e histórico da cultura, que compreende os sentidos, códigos e sentimentos, adquiriu espaço na Educação Física (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012).

O “Movimento Renovador” destacou que os corpos dos seres humanos não possuem apenas suas funcionalidades biológicas; tais aspectos ocorrem interseccionalmente relacionados com a cultura, desenvolvendo significados e sentidos sociais para as relações humanas com o seu corpo, nos mais diversos momentos de sua vida (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012). Essa mudança provocou uma quebra de paradigma no ensino tradicional, que valorizava um olhar para a realização técnica ou apenas fatores biológicos, e esqueceu que o estudante era pertencente a uma cultura, que promove sentidos nos movimentos dos seres humanos (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012).

É possível, segundo Parlebas (2008b, 2017), estabelecer o núcleo central e o objeto de atuação/investigação da Educação Física ao identificar a epistemologia da área, porém, não conseguimos determinar quais são suas finalidades, pois isso envolve o campo normativo. A Educação Física é, segundo Parlebas (2008b), a pedagogia das condutas motrizes; a escolha da intencionalidade e dos objetivos pedagógicos estão intrinsecamente ligadas com a perspectiva de mundo e Educação que desejamos ter.

Existem diferentes finalidades relacionadas culturalmente com o ensino da Educação Física; elas podem contribuir com reproduções sociais da cultura hegemônica, que detém o poder, ou ações pedagógicas em prol de uma transformação social (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012; Neira, 2011, 2015). Considerando as peculiaridades de cada momento histórico, Parlebas (2008b, 2017) realiza críticas sobre a concepção restritamente técnica da Educação Física na França, o que possui semelhanças com as transformações propostas pelo “Movimento Renovador” no Brasil.

Em ambos os casos, o ensino técnico descontextualizado da cultura, sobretudo das pessoas que criam, recriam, sentem e possuem significados, foi questionado. No Brasil, é possível identificar, ainda que gradativo, a ampliação de currículos em que o objeto/conteúdo da Educação Física foi “culturalizado”,

assumindo em diferentes contextos expressões similares, como “Cultura Corporal”, “Cultura de Movimento” e “Cultura Corporal de Movimento” (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012; Vago, 1996).

Para uma prática motriz ser considerada conteúdo da Educação Física, é necessário, segundo Bracht (2010), que o seu desenvolvimento envolva efetivas ações de ensino. Práticas motrizes em que sua intencionalidade é pautada pelo “objeto/conteúdo cultural” são crescentes no cenário nacional. O Currículo Cultural ainda é uma entre outras possibilidades, existindo uma constante disputa de poder sobre quais caminhos pedagógicos são atribuídos nas aulas de Educação Física escolar.

Pouco mais de dez anos atrás, Fensterseifer e Silva (2011) utilizaram a expressão “Práticas Inovadoras” para se direcionar às aulas de Educação Física que não desenvolveram o caminho do ensino tradicional. Fensterseifer e Silva (2011), ao considerar práticas de ensino desenvolvidas na década passada como inovadoras, demonstram que, em um olhar histórico, ainda estamos desbravando novos caminhos para o ensino nas aulas de Educação Física escolar.

O “Movimento Renovador” promoveu reflexões sobre quais são os conteúdos da Educação Física, como eles são ensinados e, sobretudo, quais finalidades educacionais e relações sociais associamos com eles (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012; Vago, 1996). A presença dos esportes enquanto conteúdo nas aulas foi um dos debates fomentados intensamente nas décadas de 1980 e 1990 pelos autores da área (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012; Vago, 1996).

As reproduções de desigualdades sociais que os esportes causavam na Educação Física Escolar, como exclusões de gênero e por habilidades na realização das práticas motrizes, proporcionaram até mesmo a defesa de sua retirada enquanto conteúdo por alguns dos autores do “Movimento Renovador” (Bracht, 2010; Bracht cols., 2012; Vago, 1996).

Negar ou silenciar o ensino dos esportes na escola não retira sua presença cultural em outros locais de nossa sociedade; a escola apenas iria omitir a sua chance de problematizar os esportes com os estudantes durante todo o ciclo da Educação Básica. Assim como mencionado por Betti (1999) e Vago (1996), os esportes institucionalizados na escola, sendo eles apenas reproduzidos, proporcionam desigualdades e exclusões.

Porém, segundo Vago (1996), é possível realizar uma constante relação de tensão permanente entre os valores dos esportes fora da escola e novos caminhos pedagógicos e didáticos dos esportes, que são desenvolvidos dentro da escola. Vago (1996) sinaliza que a escola não é apenas um local de reprodução da cultura; ela também pode ser direcionada com tal intencionalidade, porém, não é a única opção, podendo ser realizadas novas ações sociais em que sejam promovidas outras possibilidades de ensino dos esportes, com finalidades inclusivas e transformadoras.

A reflexão sobre a escolha dos conteúdos, como ensinar e suas finalidades pedagógicas estão relacionadas com a concepção de mundo e de Educação Física; ao não reproduzir os esportes institucionalizados na escola, o currículo e/ou o professor realizam uma ação de resistência (Neira, 2011).

Intrínseca e simultaneamente relacionada com disputas de poder sociais, as finalidades da Educação Física enquanto perspectiva de mundo e de área são um espaço de constantes conflitos. A escolha de um currículo ser pautado em princípios fundamentados pelas ciências humanas, biológicas ou sua articulação é uma ação com interesses e desdobramentos culturais, seja ele da reprodução da cultura hegemônica ou da valorização da cultura popular em prol de transformações (Neira, 2011).

A inclusão dos esportes como conteúdo na Educação Física, bem como sua abordagem pedagógica e didática, continua sendo um tema de debate na área. Ainda hoje, alguns currículos tratam as aulas de Educação Física como uma extensão das categorias de base para a formação de atletas, muitas vezes perpetuando desigualdades no ambiente escolar. Porém, também existem outras perspectivas, como a do ensino crítico e inclusivo dos esportes, que não reproduza na escola os esportes institucionalizados de alto rendimento, mas, sim, novas formas de jogar e compreender os esportes socialmente (Vago, 1996).

A pesquisa de doutorado de Freitas (2017) identificou situações em que, durante as aulas de Educação Física, a predominância da participação era masculina, sendo as meninas excluídas na utilização dos espaços principais da escola durante as aulas. A investigação de Freitas (2017), ao observar o gênero enquanto uma categoria de análise, proporcionou ressignificações sobre as aulas para as estudantes, com ações em que, entre outros fatores, os Direitos Humanos enquanto princípio de participação de todos e todas na Educação foram problematizados.

Ao contextualizar gênero enquanto acontecimento cultural e histórico, que pode ser alterado, a pesquisadora colaborou com a mudança na participação feminina nas aulas (Freitas, 2017). Sendo promovidas mudanças ativas na situação de aprendizagem daquele grupo, ao não negar o direito das estudantes em participar das aulas, tais ações podem fundamentar elementos para mudanças institucionais em prol de uma Educação Física sem exclusões de gênero (Freitas, 2017).

Durante a pesquisa de mestrado de Marques (2019), entre outros conflitos que ocorreram nos esportes sociomotrizes com companheiros e adversários, foram identificadas e problematizadas questões envolvendo o gênero, sobretudo ações sociais sexistas e machistas. Outro fator que causou conflitos foram discriminações, preconceitos, injúria racial e racismo, relacionados com a identidade étnico-racial dos estudantes (Marques, 2019).

Busca-se uma Educação Física que tem como propósito valorizar a dignidade humana, e não apenas interesses excludentes e a manutenção dos privilégios de pequenos grupos, deve, segundo Ferreira cols. (2021), introduzir efetivamente os princípios dos Direitos Humanos nas aulas. Reconhecer a importância dos debates sobre desigualdade social, inclusão e preconceitos, como os relacionados ao gênero ou origem étnico-racial, proporciona promover aulas em que esses e outros fatores culturais sejam problematizados em sua relação com as práticas motrizes (Ferreira cols., 2021; Vieira, 2002).

Do século XX em diante, foram ampliadas as conquistas sobre Direitos Humanos, refletindo em toda a sociedade, incluindo nas aulas de Educação Física escolar (Freitas, 2017). Os princípios dos Direitos Humanos são direitos de todo e qualquer ser humano, como o direito à inclusão e aprendizagem durante os ciclos escolares, em qualquer componente curricular (Vieira, 2002).

Freitas (2017) sinaliza que, ainda que seja um avanço, conquistas de direitos das mulheres, como a sua inclusão nas aulas, ainda são um direito presente em determinados momentos no mundo ideal e não totalmente no mundo real. Faz-se necessário que a inclusão das mulheres na sociedade, escola e aulas de Educação Física seja efetivada no mundo real e não apenas no ideal, para que possa ter garantido o direito das mulheres em seu cotidiano, exercendo sua vida sem preconceitos e exclusões (Vieira, 2002).

Na Educação, existem algumas possibilidades de valorização crítica sobre a realidade, que proporcionam possibilidades de currículos e aulas com a perspectiva de transformação social e não da manutenção. A teoria social dos Estudos Culturais demonstra importantes contribuições para uma Educação Física que tenha, enquanto propósito, o ensino de práticas motrizes associadas com uma perspectiva de um mundo contrário à reprodução da cultura hegemônica excludente (Neira, 2011, 2015, 2016).

Os Estudos Culturais colaboram com elementos teóricos para o desenvolvimento do Currículo Cultural da Educação Física, favorecendo aulas em que sejam evidenciados os Marcadores Sociais (Neira, 2011, 2015, 2016). Interseccionalmente relacionados com as práticas motrizes, é fundamental problematizar e desenvolver um olhar dialético sobre a totalidade da realidade, valorizando uma compreensão crítica sobre a cultura que desenvolvemos e a sociedade que vivemos (Neira, 2011, 2015, 2016).

1.6. Aproximações dos Estudos Culturais com a Educação Física Escolar: uma proposta pautada no desenvolvimento do Currículo Cultural

Neira (2016) realiza uma comparação entre uma navegação e a Educação Física: uma embarcação sabe antes de sair qual é seu destino; nas aulas, é essencial reconhecer o local a que desejamos chegar. Ainda que possam ocorrer percalços no caminho, é fundamental um planejamento coerente com todos os fatores. Na Educação, escolhas pedagógicas e didáticas são fundamentais para percorrer o caminho e ampliar a chance de chegar ao destino almejado.

Segundo Neira (2016), um mapa apresenta informações de forma genérica, já uma carta de navegação detalha o destino com o máximo de características possíveis para colaborar com a navegação, prevendo possíveis dificuldades ao percorrer o caminho. O planejamento educacional, para ter sucesso em sua “navegação”, deve se aproximar de uma carta de navegação, ao ter o máximo de informações para contribuir com o suporte pedagógico e didático em prol do destino desejado, sendo o planejamento para aulas uma carta de navegação e não apenas um mapa (Neira, 2016).

A expectativa de alcançar destinos na Educação Física que contribuam com transformações sociais contra situações de exclusão, injustiças sociais, desigualdades e preconceitos necessita de informações para interpretar a realidade existente e propor caminhos possíveis para a tentativa de desbravar o destino na busca pelos objetivos.

A redemocratização brasileira favoreceu a valorização de importantes investigações pedagógicas. A teoria social dos Estudos Culturais é uma das possibilidades de interpretar elementos da realidade para uma transformação social contra a cultura hegemônica dominante.

Os Estudos Culturais contribuem para a resistência e ressignificação cultural com princípios que questionam a sociedade meritocrática e neoliberal, refletindo sobre outras formas de arranjos sociais em que trajetórias de formação social, educacional, curricular, docente e dos estudantes possam seguir outros caminhos que não os da exploração do ser humano (Baptista, 2009; Neira, 2015; Silva, 2017; Souza, 2022).

A introdução da diversidade cultural na formação docente, segundo Souza (2022), favorece mudanças nas ações do cotidiano escolar na Educação Física, com reflexões sobre a transformação social relacionada com o ensino, ainda que significativa, a mudança na perspectiva individual dos docentes.

A abrangência do Currículo Cultural pode favorecer uma ampliação da perspectiva contra-hegemônica excludente nas aulas. Um dos principais embasamentos do Currículo Cultural é, segundo Neira (2011, 2016), Neira e Nunes (2011), Neira e Uvinha (2009) e Neves e Neira (2019), os Estudos Culturais. Os princípios da teoria social mencionada contribuíram para a elaboração do Currículo Cultural da Educação Física (Baptista, 2009; Costa; Silveira; Sommer, 2003).

A aproximação dos Estudos Culturais com a área educacional, sobretudo do componente curricular Educação Física, foi realizada no cenário nacional com o desenvolvimento do Currículo Cultural. Alguns dos autores responsáveis são Neira (2011), Neira e Nunes (2011) e Neves e Neira (2019).

O Currículo Cultural possui, segundo Neira (2016, p. 80), os seguintes princípios curriculares: "[...] reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, ancoragem social, evitar o daltonismo cultural e descolonização do currículo [...]". Já os procedimentos didáticos são "[...] mapeamento, vivência/ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro/avaliação" (Neira, 2016, p. 80).

A seguir, são introduzidos os conceitos mencionados dos **Princípios Curriculares** (Neira, 2011; Neves; Neira, 2019):

Reconhecimento da cultura corporal: o primeiro princípio curricular considera os elementos para a organização curricular das práticas motrizes, em que a totalidade cultural que envolve disputas de poder é considerada, além da introdução de saberes críticos.

O reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes é uma característica do "Reconhecimento da cultura corporal". O ensino não ocorre na perspectiva tradicional, mas, sim, com novos suportes em que o conteúdo da Educação Física proporciona reflexões nas aulas sobre a sociedade e diversos temas.

Os Marcadores Sociais são problematizados como parte do reconhecimento, de forma interseccional com as práticas motrizes - por exemplo, questões sobre gênero nos esportes, com a intencionalidade de ressignificar as práticas motrizes para não reproduzir a cultura hegemônica.

Justiça curricular: a escolha dos conteúdos, como eles são ensinados nas aulas e sua finalidade possuem uma intrínseca relação com a reprodução da cultura hegemônica ou com a tentativa de transformação social.

A predominância curricular por décadas valorizou práticas motrizes esportivas com direcionamento para a competição institucionalizada de alto rendimento. Além da intencionalidade pedagógica, outro elemento da justiça curricular é a identidade étnico-racial dos conteúdos. Existe uma valorização de determinadas culturas, sobretudo a europeia e americana, em detrimento das indígenas, afro-brasileiras e africanas.

A justiça curricular critica a valorização dos esportes como superiores aos jogos tradicionais e brincadeiras, assim como a predominância de práticas de competição em relação às de cooperação. Todas elas são conteúdos da Educação Física e podem ser desenvolvidos. Porém, a justiça curricular reflete sobre a quantidade e a forma como são escolhidos e realizados nos currículos e aulas da área (Parlebas, 2008b).

Os exemplos mencionados são constantes em muitos currículos. A justiça curricular propõe refletir sobre quais intencionalidades cada escolha favorece na formação dos estudantes nas aulas de Educação Física e como cidadãos na sociedade que desejamos construir.

As grandes situações motrizes da Educação Física, antes silenciadas e negadas, podem ser introduzidas nas aulas ao compreender o currículo enquanto uma disputa de poder cultural. O currículo proporciona uma importante abrangência cultural com suas intencionalidades. Refletir sobre seus objetivos é fundamental para ampliar a justiça curricular.

Um aspecto importante sobre justiça curricular é a compreensão da perspectiva da Educação Inclusiva, que difere da Educação Especial. A Educação Especial focaliza um determinado grupo de estudantes que fazem parte desse atendimento, como pessoas com deficiência.

Já a Educação Inclusiva abarca todos os estudantes, sejam eles da Educação Especial ou não, pois representa uma perspectiva diferente de olhar para o ensino. Nela, são desenvolvidas ações pedagógicas e didáticas personalizadas em prol da participação e inclusão efetiva de todo e qualquer estudante, reconhecendo suas singularidades.

Ancoragem social: a justiça curricular reflete sobre a diversificação de conteúdos com a intencionalidade de questionamentos contra a cultura hegemônica nos conteúdos da Educação Física.

Já a ancoragem social propõe a problematização crítica dos conteúdos, considerando sua relação histórica e cultural, que influenciam o impacto dos temas debatidos nas aulas em nossa sociedade.

A ancoragem social reflete sobre como determinados elementos foram e ainda são compreendidos em nossa sociedade, por exemplo, como entendemos determinados Marcadores Sociais, além de refletir como podemos transformá-los em prol de princípios para uma sociedade contra-hegemônica.

Evitar o daltonismo cultural: O silenciamento e a negação, nos currículos, da cultura popular, da diversidade étnico-racial e de práticas motrizes que não sejam

apenas esportivas e/ou relacionadas à competição, são acontecimentos que devem ser “desnaturalizados”.

Pois, assim como a cultura hegemônica procura estabelecer o seu poder na sociedade em geral, nos currículos educacionais também existe uma disputa de poder.

Evitar o daltonismo cultural sobre práticas motrizes constantemente excluídas em nossa sociedade, por não atenderem aos interesses dominantes, é uma ação de resistência.

Mais do que falar sobre os direitos, o item propõe evitar que o direcionamento cultural seja elitista e reprodutor de desigualdades na escolha dos conteúdos e nos direcionamentos pedagógicos e didáticos desenvolvidos nas aulas.

Logo, práticas motrizes antes negadas, como jogos cooperativos e jogos tradicionais de diversas identidades étnico-raciais, podem ser parte das aulas de Educação Física escolar, quando evitamos o daltonismo cultural.

Descolonização do currículo: Os princípios curriculares são interligados; ao evitar o daltonismo cultural, é necessário direcionar os seus suportes.

Torna-se necessário escolher práticas motrizes de diferentes identidades étnico-raciais, valorizando a descentralização europeia e americana dos conteúdos, com a presença de conteúdos indígenas, afro-brasileiros, africanos e de outras localidades, favorece o contato do estudante com outras perspectivas históricas que não apenas a versão cultural hegemônica.

Ainda que ela possa ser desenvolvida com uma perspectiva crítica, escolher outros conteúdos aproxima os estudantes de novas possibilidades culturais que, por vezes, são negadas. Podemos expandir nossos conhecimentos sobre práticas motrizes e a cultura latina, indígena, afro-brasileira e africana se o currículo realizar tais ações sociais de inclusão.

Neste viés, o contexto histórico é introduzido na escolha das práticas motrizes de forma interseccional com outras questões culturais, como os Marcadores Sociais, de injustiça social, desigualdade de gênero, identidade étnico-racial e preconceitos, proporcionando aulas que evitem reproduções de exclusões e promovam ações sociais capazes de ressignificar diversos elementos culturais para os estudantes.

Procedimentos didáticos do Currículo Cultural (Neira, 2011; Neves; Neira, 2019).

Associados aos princípios curriculares, os procedimentos didáticos procuram desenvolver coerência entre a intencionalidade desejada, que são os propósitos e finalidades dos princípios curriculares e o desenvolvimento das aulas. Apresenta-se o “como ensinar”, de maneira que os procedimentos didáticos estejam articulados com as intencionalidades do Currículo Cultural (Neira, 2011; Neves; Neira, 2019):

Mapeamento: Considerar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as temáticas desenvolvidas nas aulas é o primeiro passo do mapeamento, que ocorre em três momentos: o primeiro é o mapeamento do entorno; o segundo, o mapeamento interno; o terceiro, o mapeamento dos saberes.

O mapeamento do entorno procura estabelecer uma relação da totalidade das práticas motrizes com outros Marcadores Sociais a elas relacionados. Os estudantes mostram seus conhecimentos para além da escola, permitindo reconhecer suas perspectivas sobre a temática, explorando quais são os seus conhecimentos e os da comunidade local.

O mapeamento interno tem a intencionalidade de reconhecer qual a perspectiva dos estudantes sobre a temática. Estudantes e professor podem apresentar suas trajetórias de vida, incluindo a escolar e suas experiências, favorecendo uma troca ainda no campo pessoal, que será problematizada criticamente em outros momentos.

O terceiro mapeamento relaciona os dois primeiros, ao procurar conhecer os saberes discentes sobre determinada temática, fundamentando a complexidade e os pontos de partida para os aprofundamentos das aulas.

Uma turma que demonstra saberes sobre um assunto e outra que não demonstra podem demandar, como resultado do mapeamento, diferentes estratégias de ensino.

O mapeamento possibilita reconhecer características do grupo de estudantes sobre determinadas temáticas, favorecendo a organização didática das atividades e sequências propostas, ao sinalizar o que precisa ser introduzido e o que pode ser aprofundado para alcançar os objetivos propostos para as aulas.

Vivência/ressignificação: A problematização e o contexto histórico são fundamentais para compreender os sentidos atribuídos a uma prática motriz, sendo possível, com novos olhares, realizar vivências em que elas sejam ressignificadas.

É importante destacar que a vivência das práticas motrizes também faz parte da cultura; não é possível estabelecer um discurso crítico e uma vivência desarticulada de tais princípios. Isso significa dizer que a ressignificação não se limita aos saberes sobre as práticas, mas envolve também o estabelecimento de novas formas de jogar.

Assim como os demais momentos da aula, a vivência também segue os princípios curriculares e procedimentos didáticos do Currículo Cultural. Ou seja, não seria coerente reproduzir, durante a vivência, o ensino tradicional ou “rolar a bola” quando suleamos o currículo e as ações docentes conforme os princípios dos Estudos Culturais.

Práticas motrizes ou formas de ensinar que reproduzem exclusões, preconceitos e desigualdades da cultura hegemônica podem ser ressignificadas durante as aulas de Educação Física Escolar, o que envolve reconhecer o contexto histórico e cultural e buscar a inclusão de todos os grupos nas vivências das aulas.

A ressignificação das vivências envolve modificar experiências, promovendo novas formas de os estudantes desenvolverem as práticas motrizes na escola, o que pode contribuir para uma mudança em suas ações sociais relacionadas às práticas motrizes e aos Marcadores Sociais que se manifestam interseccionalmente durante os jogos.

Por exemplo, estudantes que, por anos, têm aulas em que o gênero feminino é excluído podem considerar isso algo “natural”. Já estudantes que debatem essa temática nas aulas e procuram evitar tal exclusão durante as vivências desenvolvem outra relação com a questão de gênero, demonstrando uma ação social transformadora em relação à exclusão nas aulas.

Aprofundamento: O mapeamento permite reconhecer os saberes dos estudantes sobre as temáticas desenvolvidas nas aulas. Já o aprofundamento tem a intencionalidade de problematizar os pontos levantados, pois o senso comum pode ser o ponto de partida para introduzir o debate, o que não significa que será o ponto

final da aula, mas tais aspectos contribuem para contextualizar o cotidiano do estudante e favorecer posteriores mudanças.

Aqui, podemos confirmar algumas hipóteses levantadas pelos estudantes sobre os assuntos e ressignificar outras com o desenvolvimento de conhecimentos críticos, nos quais o contexto histórico e cultural é mediado nas aulas.

O aprofundamento permite ampliar os horizontes dos estudantes sobre sua interpretação da realidade, proporcionando condições para novos significados e sentidos. Espera-se que o estudante consiga articular as práticas motrizes com contextos reais da sociedade, sendo capaz de reconhecer suas próprias ações, as de seus colegas e de outros grupos, enquanto parte da sociedade e não como algo isolado.

Ampliação: O procedimento didático “ampliação” é concomitante com o anterior. Ao aprofundar um conhecimento, é necessário o uso de recursos didáticos.

Para além da partilha de experiências já realizada entre estudantes e professor, é possível consultar a perspectiva de outros membros da comunidade e de outras fontes, como livros, museus, vídeos, revistas e qualquer outro recurso que permita ampliar a reflexão dos estudantes sobre a temática desenvolvida na aula, além da possibilidade de apresentar outros temas e perspectivas.

Registro/avaliação: O acompanhamento do andamento desejado dos princípios curriculares durante o desenvolvimento dos procedimentos didáticos é fundamental para o processo de aprendizagem.

O registro e a avaliação, ainda que possam atribuir notas, têm uma finalidade muito maior: reconhecer os saberes discentes durante o processo de ensino.

O registro e a avaliação proporcionam ao docente condições para identificar a necessidade de avançar, retomar ou permanecer por mais tempo em determinados pontos. Ele é uma forma de colaborar com a organização das aulas, permitindo identificar os possíveis aprendizados dos estudantes ou a necessidade de retomá-los para que ocorram.

O registro deve ser coerente com o processo realizado, considerando meios de avaliação em que se observe a perspectiva crítica do estudante, estabelecendo novas possibilidades e objetivos desejados e não uma avaliação tradicional, mas uma

que identifique a transformação social relacionada ao ensino dos conteúdos e temas desenvolvidos em aula.

1.6.1. Currículo Cultural

Os princípios curriculares e os procedimentos didáticos do Currículo Cultural apresentados neste estudo orientam os caminhos seguidos nas aulas de Educação Física Escolar desenvolvidas na presente pesquisa. Ao ser considerada por Parlebas (2008b) como a "pedagogia das condutas motrizes", a Educação Física pode ser guiada por diferentes princípios pedagógicos. Dessa forma, os princípios curriculares e os procedimentos didáticos utilizados demonstram as intencionalidades propostas pelo Currículo Cultural, fundamentado nos Estudos Culturais.

Para além da dimensão pedagógica, é importante considerar que a Educação Física também desempenha um papel social relevante. As práticas motrizes, quando inseridas em um contexto culturalmente significativo, podem atuar como ferramentas de inclusão e transformação social. Dessa forma, a abordagem adotada deve estar atenta às desigualdades presentes na sociedade e buscar alternativas para promover uma Educação mais equitativa e acessível a todos.

A relação entre Educação Física e identidade cultural também merece destaque. As manifestações motrizes são expressões de diferentes culturas e histórias, e seu ensino deve valorizar a diversidade e estimular a reflexão sobre as influências sociais que moldam essas práticas. Dessa maneira, o professor de Educação Física não é apenas um mediador do movimento, mas também um facilitador de compreensões mais amplas sobre o papel do ser humano na sociedade.

Ao associar, no presente estudo, tais princípios, sinalizamos os direcionamentos pedagógicos e didáticos utilizados nas aulas em que ocorreu a presente pesquisa, pois os princípios curriculares e os procedimentos didáticos contribuíram com os caminhos percorridos (Neira, 2011; Neves; Neira, 2019).

As diversas possibilidades curriculares apresentadas por Silva (2017) revelam, com a escolha pedagógica e didática, formas de compreender o mundo e de se relacionar e interagir. Uma Educação escolar crítica proporciona problematizações do contexto cultural ao não negar ou silenciar diferentes identidades e diferenças da sociedade. Os princípios dos Estudos Culturais são direcionados com a possibilidade

de contribuir com grupos oprimidos e propor uma compreensão da totalidade social (Silva, 2000, 2017).

Neste contexto, a associação desses princípios ao presente estudo permite identificar os direcionamentos pedagógicos e didáticos adotados nas aulas em que a pesquisa foi realizada. Assim, os princípios curriculares e os procedimentos didáticos servem como guias para a construção de um processo educativo, de fato, significativo (Neira, 2011; Neves; Neira, 2019). Essa abordagem amplia as possibilidades curriculares e reafirma a ideia apresentada por Silva (2017) de que a escolha pedagógica e didática influencia diretamente na forma como compreendemos o mundo, nos relacionamos e interagimos.

Uma Educação escolar crítica permite problematizar o contexto cultural sem negar ou silenciar diferentes identidades e diversidades sociais. Os princípios dos Estudos Culturais orientam a Educação Física no sentido de contribuir para a emancipação de grupos historicamente oprimidos e favorecem uma compreensão ampliada da totalidade social (Silva, 2000, 2017). Dessa maneira, o Currículo Cultural não apenas legitima a presença das práticas motrizes no ensino, mas também fomenta debates e problematizações que podem ser enriquecidos por outras áreas do conhecimento, como a Sociologia.

Os procedimentos didáticos, quando direcionados para a vivência ressignificada das práticas motrizes, enfatizam a experiência concreta dos estudantes e reforçam a importância dessas atividades no processo educativo. As práticas motrizes constituem o cerne da Educação Física e a diferenciam de outras disciplinas.

De acordo com Neira (2011), o Currículo Cultural da Educação Física se baseia na ideia de que as práticas corporais não são neutras, mas carregam significados históricos, sociais e políticos. Assim, a abordagem curricular precisa ir além da mera reprodução de gestos e movimentos, incluindo discussões sobre suas origens, apropriações e significados culturais. Dessa forma, o ensino da Educação Física torna-se um espaço de reflexão crítica e ressignificação das práticas motrizes.

Neira (2015) destaca ainda que a Educação Física Escolar deve se afastar de uma perspectiva tecnicista, que valoriza exclusivamente o desempenho motor e o rendimento esportivo. Em vez disso, a ênfase deve ser colocada na diversidade cultural das práticas motrizes, permitindo que os estudantes compreendam e vivenciem diferentes manifestações do movimento humano. Isso favorece uma

abordagem pedagógica mais inclusiva, que reconhece e valoriza diferentes formas de expressão corporal.

Outro ponto importante abordado por Neira (2018) é a necessidade de um ensino democrático da Educação Física, em que todas as vozes sejam ouvidas e todas as identidades sejam respeitadas. O Currículo Cultural, nesse sentido, propõe que as aulas sejam construídas de maneira dialógica, permitindo que os próprios estudantes contribuam com suas experiências e conhecimentos prévios. Esse modelo pedagógico rompe com a hierarquização tradicional do saber e promove um ambiente de aprendizado mais colaborativo e significativo.

A implementação do Currículo Cultural na Educação Física requer, portanto, uma mudança na postura do professor. Como aponta Neira (2019), o docente deve atuar como um mediador crítico, que instiga o debate e possibilita a construção de novas leituras sobre o corpo e o movimento. Isso implica uma formação contínua e reflexiva, que permita ao professor compreender as múltiplas dimensões do conhecimento corporal e suas relações com a cultura.

Sendo assim, toda a intencionalidade mencionada do Currículo Cultural e dos Estudos Culturais envolve, na Educação Física, a presença do ensino das práticas motrizes. Debates e problematizações são essenciais, e outras áreas, como a sociologia, podem trazer importantes contribuições. Contudo, quando pensamos nos procedimentos didáticos no item da vivência ressignificada, direcionamos nosso enfoque para a realização efetiva, pelos estudantes, das práticas motrizes.

As práticas motrizes são parte do núcleo central da Educação Física e a diferenciam de outros conhecimentos. Ao comparar o planejamento das aulas de Educação Física com uma navegação, Neira (2016) destacou a importância de uma carta de navegação que tenha o máximo de informações possível.

Quais são os conhecimentos que temos em nossa área para refletir, com profundidade, sobre os elementos das práticas motrizes com coerência e consistência? O próximo capítulo apresenta a Praxiologia Motriz. A Ciência da Ação Motriz pode contribuir para a compreensão das práticas motrizes, apresentando novas possibilidades para o entendimento e aprofundamento dessas práticas.

2. REFLEXÕES SOBRE A PRAXIOLOGIA MOTRIZ E SUAS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

[...] a Praxiologia Motriz é uma ciência que não tem nenhum objetivo particular, que não tem nenhuma finalidade educativa, que não é normativa, assim como a física, etc. Enquanto a Educação Física é uma pedagogia das condutas motrizes, não é uma ciência, procura exercer uma influência. Esse é o primeiro ponto, isso é capital, é preciso entender bem isso. Então, qual a relação entre Educação Física e Praxiologia Motriz? Assim, toda Educação Física procura exercer uma influência. Mas, para exercer uma influência na conduta motriz, é preciso conhecer as condutas motrizes [...] (Pierre Parlebas, em entrevista concedida para Ribas; Franco, 2020, p. 6).

A fundamentação teórica da Praxiologia Motriz ocorreu de forma gradativa nas décadas de 1960 e 1970, na França, o seu criador é o professor Dr. Pierre Parlebas (UPD), a teoria também é conhecida como a Ciência da Ação Motriz.

Além do seu país de origem, existem grupos de investigadores praxiológicos em diversos lugares do mundo, sendo destacada a produção acadêmica da teoria por pesquisadores espanhóis (Parlebas, 2008b; Ribas, 2002; Saravi, 2012).

No cenário nacional, os professores Dr. Marco Antônio Coelho Bortoleto, Dr. José Ricardo da Silva Ramos e Dr. João Francisco Magno Ribas foram essenciais na propagação da Teoria da Ação Motriz no Brasil, sendo a tese de doutorado de Ribas, um marco para divulgação do que é Praxiologia Motriz no Brasil.

O empenho dos primeiros representantes foi fundamental para a chegada de novas investigações praxiológicas no Brasil nas duas últimas décadas, ainda que de forma gradativa, existe um aumento nas produções acadêmicas e realizações de eventos relacionados com a temática da Praxiologia Motriz no Brasil (Ribas, 2002; Zaghi, 2023).

No cenário nacional, destacamos as produções de dois grupos de estudos e pesquisas com investigações relacionadas sobre a Praxiologia Motriz, o primeiro é o Grupo de Estudos Praxiológicos Brasil (GEP-Brasil/UFSM), sendo o seu líder, o Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas. O segundo grupo de estudos, que possui importantes pesquisas sobre Praxiologia Motriz, é o NEPATEC/UNESP/Bauru, a sua líder é a Prof.^a Dr.^a Lillian Aparecida Ferreira e o seu vice-líder, o Prof. Dr. Glauco

Nunes Souto Ramos. O NEPATEC realiza aproximações dos conhecimentos praxiológicos com a Educação Física Escolar.

Ainda que sejam importantes os esforços dos investigadores nacionais, segundo Ferreira e Ramos (2017), os conhecimentos praxiológicos são recentes entre os pesquisadores brasileiros, sendo comum o surgimento de indagações sobre o que é a Praxiologia Motriz e qual sua relação com a Educação Física. O que torna relevante situar e compreender qual é o lugar, função e possibilidades de desenvolver e utilizar a teoria criada por Parlebas nas aulas de Educação Física Escolar.

A expectativa do presente capítulo é a de contribuir com os esforços já realizados no cenário nacional e internacional na divulgação do que é a Praxiologia Motriz. São propostas, no texto, reflexões sobre a Ação Motriz enquanto área de pertinência epistemológica dos conhecimentos praxiológicos, o que diferencia suas intencionalidades e finalidades, dos objetivos da Educação Física.

A diferenciação que será apresentada no texto entre Praxiologia Motriz e a Educação Física não possui como propósito o afastamento entre elas, mas, sim, a compreensão da função e finalidade de cada uma e como elas podem ser articuladas, o que pode favorecer novos olhares para as práticas motrizes (Ribas; Franco, 2020).

A realidade concreta é sempre a mesma, porém, existem diferentes formas de interpretar, segundo Ribas (2002), cada teoria proporciona percepções, sendo novos “óculos” para compreender a realidade, portando, o capítulo irá apresentar alguns dos elementos básicos da Praxiologia Motriz, o que permite compreender a realidade com a perspectiva desenvolvida por Pierre Parlebas.

William Gladstone ao ler a obra “A Odisseia” de Homero, identificou que a cor azul não foi mencionada em nenhum momento do livro, mesmo com o personagem principal passando grande parte da história em alto mar. No livro, outras cores como vermelho foram mencionadas para descrever o céu e o mar, ainda que existisse a presença da cor azul no mundo real, a sua percepção enquanto azul, somente ocorreu com a criação cultural da palavra azul.

A palavra azul, não foi atribuída pelas pessoas que viviam na sociedade do livro de Homero, pois, até aquele momento, a cultura daquele povo não tinha desenvolvido uma expressão com significado para a cor azul, ainda que ela já existisse no mundo real, eram utilizados sinônimos, como tons de vermelho.

Assim como a cor azul já existia, mas, não a sociedade não tinha desenvolvido culturalmente uma expressão que permitisse reconhecer o seu significado, Pierre Parlebas, ao criar a Praxiologia Motriz, faz algo semelhante com as práticas motrizes. A realidade concreta que envolvem os jogos, esportes e outras práticas motrizes já existem em nossa sociedade, antes mesmo do desenvolvimento dos conhecimentos praxiológicos.

Neste âmbito, Parlebas (2008b), ao criar termos, conceitos e classificações para a compreensão das práticas motrizes, permitiu novos olhares para interpretar a realidade que elas ocorrem. Para o pesquisador, ao desenvolver novas expressões é possível atribuir para elas, novos significados culturais, que favorecem explicar e compreender com maior assertividade, coerência e profundidade o universo das práticas motrizes.

Ainda que os conhecimentos praxiológicos possam ser utilizados para colaborar na compreensão de diversas práticas motrizes, no presente estudo, delimitamos nossa análise sobre as práticas sociomotrizes com Companheiros e Adversários.

Os conhecimentos da Praxiologia Motriz não são pedagógicos, ou seja, eles permitem reconhecer a lógica interna das práticas motrizes, porém, a escolha de quais alterações são realizadas e suas finalidades, são destinadas aos objetivos propostos pelas aulas de Educação Física Escolar. Porém, ter os recursos praxiológicos, permitem reconhecer, compreender e desenvolver alterações com maiores chances de acertar os objetivos educacionais desejados, a criação de novas expressões realizadas por Parlebas, sendo algumas delas apresentadas posteriormente, permite novos olhares para os acontecimentos existentes nas práticas motrizes.

2.1. Aproximações entre Praxiologia Motriz e a Educação Física

Entre as diversas concepções sobre Educação Física, o critério fundamentado na técnica foi predominante na França. O olhar exclusivamente técnico desencadeou uma crise na área, com questionamentos das realizações técnicas dos seres humanos descontextualizados da cultura, como se fossem máquinas, considerando exclusivamente aspectos biomecânicos e biológicos do movimento, de forma fragmentada e isolada da sociedade (Parlebas, 2008b, 2017).

A concepção técnica enquanto critério da Educação Física foi contestada por diversos autores da área francesa, entre eles, o Prof. Dr. Pierre Parlebas que expôs a necessidade de novos caminhos para a compreensão das práticas motrizes que não olhassem para a técnica ou fundamentos de forma fragmentada e isolada.

A proposta de mudança apresentada por Parlebas (2008b, 2017) sofreu e ainda sofre resistência das instituições, dos professores, de pesquisadores e outros profissionais da área. Pois, romper com a concepção técnica requer alterações nos hábitos de como entendemos a Educação Física, proporcionando inúmeras mudanças na atuação da prática profissional (Saravi, 2012; Parlebas, 2017).

A quebra do paradigma proposta por Parlebas, na segunda metade do século XX, foi a proposta da Conduta Motriz e não da técnica, enquanto objeto central da Educação Física (Parlebas, 2023, 2017, 2008b).

A Educação Física, segundo Parlebas (2008b) é a pedagogia das condutas motrizes, sua finalidade é relacionada com intervenções de forma pertinente e normativa sobre a Conduta Motriz dos participantes, impactando em diferentes dimensões da personalidade humana, por exemplo, orgânica, cognitiva, afetiva, relacional e expressiva (Parlebas, 2017, 2008a, 2008b, 2023; Saravi, 2012). O termo Conduta Motriz considera de forma indissociável os sentidos e significados do sujeito que realiza uma prática motriz, portando, a separação é conceitual, mas, na ação humana, a Conduta Motriz ocorre em sua totalidade, com todas as dimensões sendo manifestadas de forma interseccional (Parlebas, 2008a, 2008b, 2017, 2023).

Para uma intervenção eficaz nas práticas motrizes, capaz de mudanças nas mais diversas dimensões da personalidade humana, é fundamental criar uma ótica que não se restrinja a observar aspectos técnicos de forma isolada nas práticas motrizes, com essa afirmação (Parlebas, 2008b).

Parlebas (2008b) já indicava a importância de a intencionalidade no processo de ensino considerar o sujeito enquanto parte da cultura e não apenas de um conjunto de músculos que se movimenta, cada pessoa possui sentido e significado cultural em suas ações, o biológico é presente, porém, de forma conjunta com os demais aspectos e nunca de forma isolada. A pertinência da Conduta Motriz para a Educação Física, mencionada por Parlebas (2008b, 2017, 2023) favorece condições para compreender novos aspectos das práticas motrizes. Ao conhecer com maior profundidade o funcionamento das práticas motrizes, é possível desenvolver uma intervenção

pedagógica nas dimensões da personalidade humana de forma competente, conduzindo assim, com lucidez e coerência os objetivos propostos para uma situação motriz determinada (Parlebas, 2008b, 2017, 2023).

A mudança de paradigma da técnica para a Conduta Motriz proporciona obtenção de novas informações sobre as práticas motrizes, o que pode favorecer a criação de outros elementos para interpretar as aulas de Educação Física, pois, ao não olhar para a técnica de forma isolada, podemos começar a considerar outros elementos presentes na realização das práticas motrizes (Parlebas, 2008b, 2017, 2023).

O apontamento realizado por Parlebas (2008b, 2017) sobre a importância de conhecer o funcionamento, como ocorre e outras características das práticas motrizes possui uma receptividade no primeiro momento da área. Pois, quem da Educação Física discordaria da relevância de compreender as especificidades das práticas motrizes, pois seja para jogadores, professores, técnicos, comentaristas esportivos ou outras pessoas envolvidas com o universo das práticas motrizes, conhecer as práticas motrizes é uma afirmação que possui concordância dos envolvidos.

Entretanto, as investigações de Parlebas (2008b, 2017) desmitificam a incorreta sensação de que compreender as práticas motrizes é algo simples e que não requer esforços, podendo qualquer um ensinar sem grandes preparos, o que pode gerar, segundo Parlebas (2017), um incômodo na área ao ter que desbravar novos conhecimentos, para além do olhar técnico de forma isolada.

Parlebas relata que na França, anterior às décadas de 1960 e 1970, estudar as práticas motrizes era motivo de descaso e até mesmo risos. A desvalorização dos estudos relacionados com as práticas motrizes também ocorre em diversos momentos no contexto brasileiro (Parlebas, 2017; Saravi, 2012). No senso comum existem crenças de que realizar uma prática motriz com qualidade é algo simples, seja em conversas entre amigos, mídia esportiva ou outras pessoas envolvidas é frequente ouvir críticas sobre o desempenho de atletas, sem contextualizar a complexidade de cada prática motriz.

Outro fator que demonstra a importância da valorização e legitimação dos estudos e compreensão das práticas motrizes são os campos de atuações, por vezes, ainda existem escolas, sobretudo, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, que contratam professores não licenciados em Educação Física, o mesmo ocorre em

clubes para o lazer ou em instituições de alto rendimento, que são contratados em determinados momentos para técnicos ex-atletas, sem formações pedagógicas e didáticas adequadas sobre as práticas motrizes, outra situação comum é a de professores universitários especializados em outros temas como, por exemplo, áreas da saúde, como fisiologia, ser o docente de uma disciplina esportiva.

Diante do exposto, os estudos de Parlebas (2008b) demonstram a complexidade dos elementos das práticas motrizes, o que significa que seja para jogar ou ensinar, ainda que cada uma tenha suas singularidades, não é uma ação simples, mas, sim, que requer preparo e dedicação qualificada, o que requer estudos sobre os elementos presentes nas mais variadas práticas motrizes.

Progressivamente os diversos estudos de Pierre Parlebas e de outros investigadores adeptos à Ciência da Ação Motriz, sobretudo os franceses e espanhóis, contribuíram para um aumento na valorização das práticas motrizes enquanto campo de investigações, com o desenvolvimento de compreensões aprofundadas sobre o universo dos jogos, esportes e outras práticas motrizes (Lagardera Otero; Lavega, 2003).

O campo de investigações praxiológicas deve ser imprescindivelmente fundamentado e justificado com o rigor científico para criar conceitos que expliquem os acontecimentos relacionados com as ações motrizes. Segundo Parlebas (2008a, p. 25), “A ausência de linguagem científica revela a ausência de procedimentos de investigação. Portanto, sem linguagem não existe nem projeto científico e nem descobrimento: torna-se necessário identificar o problema isolado, caracterizá-lo e situá-lo [...]”.

Ao desvelarmos as ações motrizes, a Praxiologia Motriz permite identificar certas regularidades presentes nas práticas motrizes, o que possibilita maior probabilidade de compreensão coerente e estabelecer padrões que nela ocorrem. Isso não significa obter sempre resultados exatos, mas, identificar fatores recorrentes que proporcionem regularidade em sua frequência nas práticas motrizes, a criação de novos conceitos, realizada pela Praxiologia Motriz permite novos olhares para interpretar a realidade (Parlebas, 2008a, 2008b).

Ao investigar as ações motrizes, os conhecimentos praxiológicos beneficiam elementos para compreensão das condutas motrizes, fundamentando mudanças na percepção das práticas motrizes, podendo utilizar tais informações para alterações no

processo de ensino, o que contribui com a área e os professores de Educação Física, pois, ao reconhecer a lógica interna das práticas e possibilidades de alterações, currículos e ações docentes do cotidiano podem ser alterados de acordo com as intencionalidades educacionais (Parlebas, 2017).

O desenvolvimento da linguagem científica não se opõe ao vocabulário técnico, os especialistas em Educação Física desenvolvem, durante sua atuação profissional segundo Parlebas (2008a), verdadeiros tesouros ao acrescentar e utilizar diversos termos populares. Cada linguagem tem o seu espaço e lugar, pode ser utilizada em diferentes contextos; ambas são relevantes e podem acrescentar conhecimentos para a Educação Física, quando situadas suas finalidades de forma coerente, valorizando a existência de diferentes saberes, que podem conviver com objetivos distintos (Parlebas, 2008a).

A Educação Física, segundo Parlebas (2008a, 2008b, 2017, 2018), desenvolveu tecnologias que proporcionaram informações surpreendentes sobre a interpretação da execução técnica dos movimentos, nas mais diversas práticas motrizes podendo, por exemplo, comparar semelhanças e diferenças entre a técnica do arremesso do basquetebol, handebol e do peso do atletismo, uma análise biomecânica dos arremessos pode ser descrita com profundidade atualmente, em que a filmagem e outros recursos tecnológicos são utilizados para uma análise eficaz da técnica (Parlebas, 2017, 2018; Ribas; Franco, 2020; Saravi, 2012).

Em entrevista concedida a Ribas e Franco (2020), Parlebas considera que mesmo com todos os avanços na interpretação da execução técnica, ela ainda responde a um fragmento isolado dos fenômenos relacionados com as práticas motrizes, pois a técnica observa apenas a realização isolada do movimento, excluindo outros elementos presentes no desenvolvimento das ações motrizes.

A concepção praxiológica é inserida em outra ordem, uma vez que ela procura interpretar de forma ampla os elementos presentes nas práticas motrizes. Ao identificar as ações motrizes (e não mais a técnica isolada), é possível ampliar as possibilidades de compreender os acontecimentos com os instrumentos praxiológicos com o entendimento da dinâmica, interações e demais elementos presentes em uma prática motriz para além da sua técnica de forma isolada (Parlebas, 2008b).

A Praxiologia Motriz ao estudar a ação motriz permite entender o universo das práticas motrizes, o que pode gerar importantes informações e subsídios para a

compreensão das condutas motrizes, o que é algo relevante para a Educação Física, pois, com o entendimento das práticas motrizes é possível favorecer melhores condições para conduzir quais finalidades e intencionalidades pedagógicas desejamos propor nas condutas motrizes dos estudantes (Parlebas, 2023).

O exemplo utilizado da análise técnica dos arremessos nos esportes utiliza uma ótica isolada para observar o elemento da biomecânica realizada, quando utilizamos os conhecimentos praxiológicos, a técnica continua presente, mas, ela deixa de ser observada de forma isolada e fragmentada, outros elementos como a interação ou ausência de interação entre os participantes, são considerados como parte fundamental na realização de uma prática motriz (Parlebas, 2008b, 2017, 2023).

A Praxiologia Motriz, segundo Ribas (2002), permite ressignificar o olhar das práticas motrizes, alterando e ampliando as possibilidades de reconhecer os elementos da ação motriz. Os conhecimentos praxiológicos, para Ferreira e Ramos (2017), podem contribuir com possibilidades para se pensar no ensino da Educação Física Escolar. Reconhecer que uma prática motriz favorece ações de cooperação entre os participantes, pode ser uma importante estratégia para ampliar valores de solidariedade entre os estudantes, o que pode não ocorrer em práticas motrizes com ausência de interação motriz entre eles ou interações apenas de oposição, entre adversários.

O arremesso no basquetebol (exceto o lance livre) possui interações entre Companheiros e Adversários, tais ações de cooperação e oposição, são partes das ações motrizes, independentemente dos atores, as partituras musicais são parte previamente definidas, porém, quem toca, possui os seus significados (Ribas, 2002). Cada pessoa em uma prática motriz possui sentimentos, significados e sentidos que são atribuídos durante a sua realização, a totalidade de quem realiza uma prática motriz é denominada de Conduta Motriz.

Cada pessoa possui uma Conduta Motriz única, logo, a Praxiologia Motriz propõe conhecer as ações motrizes presentes nas práticas motrizes, enquanto a Educação Física vai além, pois possui interesse no reconhecimento das ações motrizes, porém, sua finalidade é assentada nas ações normativas dos estudantes, portando, ela ao ser a pedagógica das condutas motrizes, possui intencionalidades educacionais associadas com a realização das práticas motrizes (Parlebas, 2008b).

Enquanto o olhar restrito da técnica permite uma observação isolada do movimento, a ação motriz é cada vez mais abrangente com a criação de novos conceitos praxiológicos para interpretar as possibilidades presentes nas práticas motrizes (Parlebas, 2008b).

Por exemplo, no basquetebol e no handebol existem interações entre os participantes como Companheiros e Adversários, com a presença de uma rede de comunicação, em uma situação de cooperação/comunicação entre Companheiros e de oposição/contra comunicação entre Adversários. Tornando no basquetebol e no handebol, o ato de arremessar uma situação motriz com a presença de tomadas de decisões, envolvendo qual o momento adequado para sua realizar um arremesso ou outras ações no jogo.

Os elementos da rede de comunicação, de cooperação entre Companheiros, e a rede de contra comunicação, de oposição entre Adversários, que são presentes no basquetebol e no handebol, não ocorrem no arremesso do peso do atletismo. Em todos os arremessos e lançamentos do atletismo, durante a ação motriz, o participante realiza sem interações com Companheiros e/ou Adversários e o arremesso ocorre com ausência de interação motriz com outros participantes, não envolvendo uma tomada de decisão sobre uma interpretação da relação de cooperação e oposição para o momento do arremesso, pois, ele ocorre individualmente.

O exemplo dos arremessos utiliza apenas alguns dos conceitos praxiológicos, como a interação ou ausência de interação motriz entre os participantes, podendo ser realizadas outras análises, porém, apenas com o conceito de interação motriz entre os participantes foi possível identificar diferenças para além da realização técnica do arremesso, proporcionando informações relevantes para a realização da prática motriz, pois, no atletismo, é possível repetir o mesmo arremesso sem preocupações com uma possível marcação de um adversário, o que não ocorre nos arremessos do basquetebol ou do handebol (Parlebas, 2008b).

No basquetebol e no handebol existem semelhanças na sua interação motriz, por ocorrer com a presença de Companheiros e Adversários simultaneamente, o que gera a necessidade de uma tomada de decisão que ocorre constantemente na interação motriz entre os jogadores. A lógica interna do arremesso do atletismo já possui outra característica, pois envolve, na hora do arremesso, a ausência de interação motriz. Essa informação pode contribuir com diferentes estratégias para

compreender o ato de arremessar em diferentes práticas motrizes, colaborando com possíveis formas de se ensinar e de se realizar tais esportes.

Além da concepção técnica, outro aspecto que é destacado pelo criador da Praxiologia Motriz é a submissão da Educação Física a outros componentes curriculares, entre eles, a Sociologia, Psicologia, Fisiologia, Biomecânica, Anatomia e outras diversas disciplinas que possuem saberes extremamente relevantes, mas, que segundo Parlebas, não são parte do núcleo/tronco central da Educação Física (Franco, 2020; Parlebas, 2017).

O núcleo central da Educação Física para Parlebas (2008b, 2017) é composto epistemologicamente pela Ação Motriz, presente nas práticas motrizes. Parlebas (2016, p. 119) considera que “O conteúdo específico da Educação Física é hoje bem conhecido: trata-se da Ação Motriz; esta apresenta o denominador comum entre todas as atividades físicas, quaisquer que sejam os grupos de modalidades [...]”.

A identificação da Ação Motriz como objeto central dos conteúdos da Educação Física, proporciona segundo Parlebas (2008b, 2017), condições para reconhecer com maior assertividade os propósitos, finalidades e intencionalidades da Educação Física. O que pode beneficiar o entendimento da pertinência epistemológica da área, segundo Ribas, (2002), a lógica interna, é a radiografia da prática motriz.

Ao investigar a Ação Motriz, a Praxiologia Motriz permite compreender representações da realidade, que envolvem as práticas motrizes, sendo um conhecimento que, ao ser acessado pela Educação Física, pode contribuir de forma valiosa para intervenções pedagógicas (Parlebas, 2016). É fato que a Educação Física possui intencionalidades pedagógicas relacionadas com as diferentes dimensões humanas, sendo elas associadas aos processos de ensino desenvolvidos nas condutas motrizes dos estudantes (Parlebas, 2008b, 2023). Conhecer a lógica interna das práticas motrizes, contribui para ações de intervenção nas condutas motrizes dos estudantes (Parlebas, 2008a, 2016).

Quando atribuímos ações normativas enquanto professor, já não falamos mais da Ação Motriz, mas, sim da Conduta Motriz dos participantes nas inúmeras práticas motrizes (Parlebas, 2008b). Compreender a Ação Motriz fundamenta e subsidia as ações e escolhas docentes para intervenções pedagógicas sobre a Conduta Motriz dos estudantes (Parlebas, 2023).

A Ação Motriz ocorre apenas na esfera conceitual, sendo ela, uma interpretação científica da recorrência dos elementos presentes da realidade, pois, a Ação Motriz constitui-se de elementos em comum da lógica interna das práticas motrizes e suas recorrências, estruturas e dinâmicas (Parlebas, 2008b, 2017).

Porém, em uma realidade concreta, sempre quando uma pessoa realiza uma prática motriz, ela envolve a sua totalidade, o que significa dizer, que ela manifesta suas condutas motrizes, pois, o ser humano possui sentimentos, sentidos, significados e motivações ao participar de uma prática motriz, que desenvolvidos e ressignificados constantemente em contextos culturais (Parlebas, 2008b, 2017, 2023).

O exemplo dos arremessos mencionados anteriormente, permitem identificar que ao identificar a Ação Motriz, podemos reconhecer diferenças nas interações motrizes ou até mesmo a ausência de interação motriz nos arremessos, porém, o sentido, significado e motivação que uma pessoa atribui ao ato de arremessar, a Praxiologia Motriz já não compreende, pois, ela é de outra esfera, que não do campo de estudos da Ciência da Ação Motriz, a Conduta Motriz é responsabilidade do campo de atuação da Educação Física, pois, ela se propõem a compreender as condutas motrizes.

Na prática pedagógica, a lógica interna das práticas motrizes torna-se central no instante em que temos, concretamente, uma prática motriz como conteúdo da Educação Física Escolar, ao conhecer a lógica interna, podemos compreender os elementos dos conteúdos da área, em uma comparação com o universo musical, as ações motrizes e a compreensão de suas lógicas internas, são a partitura das práticas motrizes (Ribas, 2002).

O conhecimento primário de uma área é relacionado com a sua pertinência epistemológica. Ao identificar que a Ação Motriz é o núcleo central da Educação Física, é possível estabelecer que todos os saberes da área que envolvem as práticas motrizes são primários, enquanto outros conhecimentos são secundários (Parlebas, 2008b, 2017, 2023).

Ao compreender os demais saberes como secundários, Parlebas (2008b, 2017) não realiza uma desvalorização qualitativa de outros conhecimentos, apenas propõe a delimitação de qual é o campo primário da Educação Física (Parlebas, 2008b, 2016, 2017).

Os currículos e os professores de Educação Física podem utilizar saberes de outras áreas como os fisiológicos, sociológicos, pedagógicos, didáticos, geopolíticos e qualquer outro que considere necessário para o ensino das práticas motrizes (Parlebas, 2008b, 2017). Parlebas (2008b, 2016, 2017) sinaliza sobre a necessidade de avançar o debate sobre a utilização ou não de outros conhecimentos pela Educação Física, já que eles podem e devem ser presentes no processo de ensino, nas aulas, pesquisas e em outros momentos da área.

A questão central levantada por Parlebas (2017) é situar que todo e qualquer conhecimento pode ser parte da Educação Física, porém, não do seu núcleo central. Parlebas (2017) propõe alterar o debate sobre a presença ou ausência de outros saberes, sendo proposto pelo autor outra reflexão, que envolve como podemos utilizar os conhecimentos secundários, sem a perda do vínculo direito com o conhecimento primário da Educação Física (Parlebas, 2017).

A consolidação de uma área do conhecimento passa pelo reconhecimento de sua pertinência epistemológica, por exemplo, a Psicologia segundo Parlebas (2017) no meio do século XX, não era reconhecida enquanto área do conhecimento. Foi necessário que a Psicologia estabelecesse quais as diferenças e contribuições ela tinha de diferente de outras disciplinas, somente assim, ela conquistou o seu espaço na sociedade enquanto uma área com saberes próprios (Parlebas, 2017).

Outro exemplo são os componentes curriculares da Educação, cada um possui sua pertinência epistemológica, mencionando um deles, o saber primário da Geografia envolve investigações do espaço geográfico. Os currículos e professores de Geografia podem utilizar conhecimentos secundários a sua área, como elementos da Sociologia, História e da Didática. Porém, para ser considerada uma aula de Geografia, deve existir uma ligação com o seu núcleo central, envolvendo o espaço geográfico, os conhecimentos secundários não podem aparecer de forma isolada, o que os tornaria primários, evitando uma descaracterização epistemológica da área em seu núcleo central.

Assim como um profissional da Psicologia e da Geografia é esperado que ele possa acessar outros conhecimentos secundários, mas, sem perder o núcleo central de sua área, o mesmo é esperado, segundo Parlebas (2017) de um profissional formado em Educação Física. É pertinente os vastos conhecimentos secundários acessados pela área nas últimas décadas, porém a sinalização levantada por

Parlebas (2017) é sobre o risco de um professor de Educação Física esquecer sua área de origem e ensinar outros saberes, sem vínculo com o núcleo central da nossa área, por isso ao relacionar o ensino com as práticas motrizes, garantimos a pertinência epistemológica da Educação Física (Parlebas, 2008b, 2008a, 2017).

Ainda que o profissional de Educação Física tenha contato em sua graduação de forma secundária com a Psicologia, Sociologia, Fisiologia e outras áreas do conhecimento, ele não se forma psicólogo, sociólogo ou fisiologista. Sua formação o habilita para atuar na área da Educação Física, em suas diferentes vertentes. Os demais campos de conhecimento podem favorecer uma ampliação e aprofundamento dos debates e reflexões sobre as práticas motrizes, mas, sem a perda da sua articulação com os conhecimentos primários, evitando que o professor de Educação Física torne em suas aulas outros conhecimentos como centrais (Parlebas, 2017).

A questão essencial sobre o conhecimento primário e secundário problematizada por Parlebas (2008b, 2017) envolve compreender os aspectos secundários enquanto saberes que podem favorecer e fundamentar uma ampliação sobre os saberes primários na Educação Física, mas, sempre articulados com os primários, que envolvem essencialmente as práticas motrizes, tal compreensão pode favorecer avanços na área ao identificar que outros conhecimentos são importantes, porém, sempre vinculados com o campo de atuação da Educação Física.

A Praxiologia Motriz contribui com conhecimentos sobre a ação motriz, o que pode favorecer elementos sobre o núcleo central da Educação Física, tais saberes são direcionados pela área por escolhas de teorias pedagógicas, pois, a Educação Física - ao ser a pedagogia das condutas motrizes - pode articular sobre a ação motriz e intencionalidades no processo educativo para desenvolver processos de ensino e aprendizagem de uma prática motriz concreta.

Os debates sobre gênero não são parte dos conhecimentos primários da Educação Física, porém, ao ter uma perspectiva crítica de ensino educacional, é de extrema relevância o seu ensino nas aulas de Educação Física, podendo ser utilizados elementos de outras áreas para fundamentar o tema, como os conhecimentos da Sociologia sobre gênero. O cuidado epistemológico sinalizado por Parlebas (2017) é que, ao acessar conhecimentos secundários, temos que evitar desvincular em uma aula de Educação Física a sua relação com o seu núcleo central, que são as práticas motrizes.

Entre as diversas dimensões que envolvem a Conduta Motriz, cada teoria pedagógica possui determinadas expectativas sobre os ensinamentos dos estudantes, relacionados com as práticas motrizes e em suas outras ações sociais, sejam no campo educacional ou em outros setores sociais. Ao pautar no presente estudo, princípios dos Estudos Culturais e do Currículo Cultural da Educação Física, é desejado favorecer o desenvolvimento de determinadas condutas motrizes aos estudantes, como ações inclusivas, respeitosas e sem preconceitos durante o desenvolvimento das práticas motrizes e após a sua realização, com reflexões críticas, que contextualizem suas condutas motrizes enquanto parte da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, questões envolvendo os Marcadores Sociais como identidade étnico-racial, gênero, preconceitos, exclusões e injustiças sociais podem, em currículos e aulas de Educação Física, que considerem tais elementos importantes, ser problematizadas, porém, é fundamental articular sua relação com uma das práticas motrizes, por exemplo, nos esportes para garantir a articulação crítica com os conhecimentos primários da Educação Física.

A relação com outras áreas pode ocorrer para colaborar com o ensino e a ampliação sobre a totalidade social, em que as práticas motrizes são inseridas, porém, é fundamental, segundo Parlebas (2017), evitar que a Educação Física seja secundária de outras áreas, por exemplo, realizar apenas debates sociológicos ou fisiológicos, sem relacionar ou contribuir com a compreensão e a realização das condutas motrizes, o que desvincularia a área epistemológica da Educação Física (Parlebas, 2008b, 2017).

A Praxiologia Motriz propõe, com suas investigações científicas relacionadas com a Ação Motriz, explicar conceitualmente os fenômenos observáveis presentes nas práticas motrizes (Parlebas, 2008b). Porém, mesmo com todos os avanços realizados por Parlebas (2008b, 2016), o autor da teoria reconhece que ela não responde a todos os acontecimentos presentes nas práticas motrizes.

A Praxiologia Motriz possibilita olhar para uma prática motriz e sistematizar uma parte visível a luz de suas ferramentas, a lógica interna. Mas isso é apenas uma parte do processo de ensino-aprendizagem das práticas motrizes. Consiste na radiografia, na partitura do músico (Ribas, 2002). O processo de ensino da música passa a ser orientado pela partitura e outros elementos da teoria musical, eles são os

parâmetros. Mas a prática pedagógica de um professor de música considera todos os elementos da proposta de ensino, sendo a teoria musical a que pauta o trabalho do professor de música e o diferencia de outro profissional. Já na Educação Física, é esperado que o seu profissional relacione em sua atuação, as práticas motrizes, com ações normativas sobre a Conduta Motriz de quem a realiza (Parlebas, 2008b; Ribas, 2002).

Parlebas (2008b), ao propor que a Educação Física é a Pedagogia das condutas motrizes, sinalizou para a existência da “necessidade de mudança para fundamentar a Educação Física a partir de conhecimentos deliberadamente controlados e justificados” (Parlebas, 2017, p. 13, tradução do autor).

É cabível enfatizar que a formação acadêmica ampla do criador da teoria, professor Dr. Pierre Parlebas, proporcionou o embasamento teórico da Ciência da Ação Motriz com conhecimentos abrangentes. A sua formação acadêmica corresponde de forma equivalente no Brasil à graduação em Educação Física com ênfase em esportes, graduação em Psicologia, graduação em Sociologia, especialização em Linguística, Mestrado em Matemática aplicada às Ciências Humanas e Doutorado em Letras e Ciências Humanas (Parlebas, 2008b; Ribas, 2002; Saravi, 2012).

Os fundamentos da Praxiologia Motriz são assentados segundo Bortoleto (2008) em outras teorias, algumas delas são a Matemática, Semiologia, Antropologia e Linguística, além do “[...] conceito de jogo da Teoria dos Jogos de Lettres Leibniz Gottfried, o conceito de sistema da Teoria Geral dos Sistemas de Ludwig Von Bertalanffy, e o conceito de estrutura do Estruturalismo de Claude Leví-Strauss [...]” (Bortoleto, 2008, p. 128).

Em entrevista concedida ao professor Jorge Ricardo Saravi, Parlebas menciona a relevância da sua formação acadêmica em diversas áreas do conhecimento como uma forma de fundamentação científica rigorosa para a criação da Praxiologia Motriz. Parlebas menciona, em entrevista, que para elaborar uma nova teoria é necessário ter como base os conhecimentos das diversas áreas já desenvolvidos anteriormente (Saravi, 2012).

A fundamentação teórica da Teoria Praxiológica e sua relação com a Educação Física é debatida por diversos outros autores, entre eles, alguns dos autores espanhóis que investigam a Ciência da Ação Motriz são Lagardera Otero e

Lavega (2003) e Granja (2011). Em produções acadêmicas de diversos brasileiros, Bortoleto, Ribas e Saraví (2020); Ferreira e Ramos (2017); Marques (2019); Marques, Ramos e Ferreira (2020a, 2020b); Ribas (2002); Taborda (2014); Zaghi (2023).

Os trabalhos mencionados são alguns dos realizados no Brasil nos últimos 25 anos, os quais utilizaram como embasamento teórico os conhecimentos praxiológicos e as investigações realizadas são predominantemente de membros do GEP/Brasil, da UFSM/Santa Maria ou pelo NEPATEC, da UNESP/Bauru.

Para aprofundar sobre outras investigações relacionadas com a Praxiologia Motriz no Brasil, o artigo de Fagundes e Cols. (2020) proporciona análises sobre dissertações de mestrado produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFSM, que foram desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP), existindo semelhança entre elas na utilização da Praxiologia Motriz enquanto embasamento teórico.

Procurando diferenciar a Praxiologia Motriz da Educação Física, Parlebas, em entrevista concedida a Ribas e Franco (2020), retoma que a finalidade da Praxiologia Motriz é delimitada ao campo de investigação da ação motriz, utilizando a teoria do jogo, como conhecimento científico que trata de sistematizar a lógica interna e construir uma gramática das práticas motrizes.

Na entrevista, Parlebas menciona como exemplo o paraquedismo, para colaborar com a compreensão da diferença entre Educação Física que é a Pedagogia das condutas motrizes quando comparada com a Praxiologia Motriz (Ribas; Franco, 2020). No paraquedismo, a Praxiologia Motriz propõe elementos para uma análise da Ação Motriz realizada em um salto, porém, se ele será utilizado para o lazer, para um resgate ou para uma ação militar em guerras, é uma escolha normativa, que já não faz mais parte do universo dos estudos praxiológicos.

O julgamento normativo das escolhas das ações motrizes é importante, porém, quando passamos para esse campo, começamos a observar a Conduta Motriz, com sentidos, significados e motivações das diversas esferas da dimensão humana, que são responsabilidades da Educação Física suas finalidades educativas (Ribas; Franco, 2020). A Educação Física deve estabelecer quais são os princípios esperados no desenvolvimento das dimensões da personalidade humana, quais suas finalidades com o ensino de determinadas práticas motrizes desejamos, isso somente ocorre quando relacionamos perspectivas de sociais de mundo, que são presentes

seja na escola ou em outros campos de atuação dos profissionais de Educação Física, seja de uma maneira explícita ou implícita (Parlebas, 2008b; Ribas; Franco, 2020).

Na continuidade do capítulo, serão apresentados alguns dos conhecimentos praxiológicos desenvolvidos por Pierre Parlebas, demonstrando a perspectiva do autor e também articulações da Praxiologia Motriz com possibilidades de utilização pela Educação Física Escolar.

A divisão do livro, “Léxico de Praxiologia Motriz”, desenvolvido pelo criador da praxiológica motriz, Pierre Parlebas, é organizado por partes cujos critérios utilizados são: conceitos básicos; socioinstitucional; pedagógicos; semiotriz; decisão; modelagem; interação (Parlebas, 2008b).

Ainda que cada uma das categorias utilizadas por Parlebas (2008b) possa ser desbravada e colabore com novas perspectivas para a compreensão da realidade, no presente estudo, os termos, conceitos, instrumentos e classificações utilizados tiveram como critério o sua relação com a investigação desenvolvida. Portanto, são apresentados, na atual pesquisa, conhecimentos praxiológicos que colaborem com os debates desenvolvidos sobre Educação, Educação Física e o ensino dos esportes na escola.

2.2. Introdução sobre a Praxiologia Motriz

O criador da Praxiologia Motriz, Pierre Parlebas, nasceu em 1934, na França, sendo ele o autor de uma significativa teoria para campo da Educação Física. O desenvolvimento da Praxiologia Motriz começou na segunda metade do século XX com os primeiros trabalhos de Pierre Parlebas. Com o passar dos anos, além do seu criador, novos investigadores começaram a ter interesse nas pesquisas relacionadas com a ação motriz, o que ampliou nas últimas décadas investigações que envolvem a temática praxiológica (Saravi, 2012).

Mesmo que relativamente recente, a teoria criada pelo Prof. Dr. Pierre Parlebas já apresenta uma densidade significativa, sendo o principal marco teórico as edições dos léxicos de Praxiologia Motriz. O léxico são livros escritos e já atualizados com revisões e aprofundamentos desenvolvidos por Parlebas de extrema importância para uma compreensão dos conceitos da Ação Motriz.

Os conhecimentos da Teoria Praxiológica foram organizados por Parlebas na obra *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de Praxiología Motriz* (2001 – traduzido para o espanhol), que teve a primeira versão em francês em 1981 com o título *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice* e foi reeditado em 1999 com o título alterado para *Jeux, Sports et Sociétés: Lexique de Praxéologie Motrice*. A obra ficou conhecida entre os pesquisadores da área, como Léxico de Praxiologia Motriz, em seu acervo existem 152 expressões que fundamentam a teoria praxiológica, as quais possuem comentários com explicações. Os termos foram desenvolvidos por Parlebas, com base em sistematizações científicas, com a finalidade de descrever e estruturar a teoria. A versão do léxico citada no presente estudo é a em espanhol, do ano de 2008.

Além do léxico, Pierre Parlebas desenvolveu inúmeros outros trabalhos envolvendo a Praxiologia Motriz, com divulgações dos conhecimentos praxiológicos em publicações de artigos, livros, capítulos de livros, participação em congressos, seminários e outros eventos científicos.

As preciosas obras praxiológicas, em especial de seu fundador, são verdadeiras relíquias para uma compreensão da Ciência da Ação Motriz. Os conceitos, termos, classificações e instrumentos praxiológicos que serão apresentados possuem predominantemente fundamentação do seu embasamento teórico nas obras do léxico de Praxiologia Motriz de Parlebas (1999, 2008b).

Ainda que alguns dos conhecimentos praxiológicos já tenham sido apresentados anteriormente no texto, sua retomada ocorrerá com ênfase na conceitualização utilizada por Parlebas (1999, 2008b), no léxico sobre Praxiologia Motriz, proporcionando aprofundamento sobre os temas.

Entre o vasto universo praxiológico desenvolvido por Pierre Parlebas, escolher alguns dos seus conceitos, termos, instrumentos e classificações é um desafio, sendo assim, na atual investigação, utilizado como critério a escolha de elementos que contribuem com a explicação sobre o que é o a Praxiologia Motriz, quais suas diferenças e possibilidades de articulações com a área educacional, sobretudo, com a Educação Física, além da relação com a prática motriz investigada, que são os esportes.

As escolhas realizadas, entre outras possibilidades de utilização dos conhecimentos praxiológicos, foram de seleção de saberes capazes de proporcionar

importantes reflexões sobre a teoria praxiológica e relacionar com a área educacional e a Educação Física.

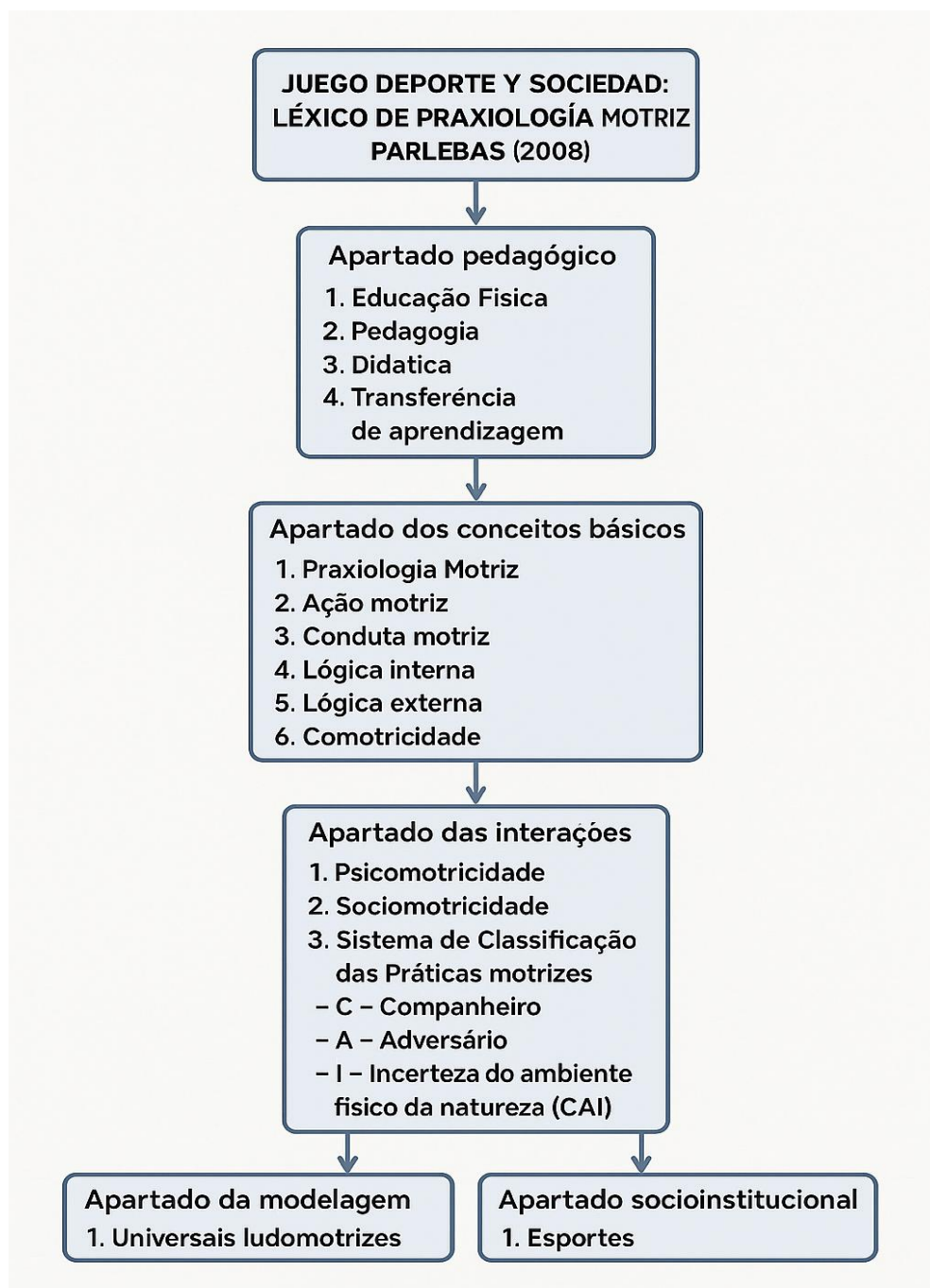
Como já mencionado no começo do presente estudo, o livro *Juego deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz* é organizado por “apartados”, ou seja, a divisão é propostas por partes, com a finalidade de reunir temas semelhantes nos “apartados”, que são: "Apartado de los conceptos básicos (conceitos básicos)", "Apartado socio-institucional (socioinstitucional)", "Apartado de la modelización (modelagem)", "Apartado pedagógico", "Apartado de la interacción (interação)", "Apartado semiotriz" e "Apartado de la decisión (decisão)" (Parlebas, 2008b). O léxico é como se fosse um dicionário dos conhecimentos praxiológicos, podendo ser consultados os termos, conceitos e classificações criadas ou revisadas por Pierre Parlebas (2008b).

Entre os termos presentes no “dicionário praxiológico”, na atual investigação, são mencionados alguns deles que demonstram a perspectiva de Parlebas sobre o que é a Educação Física, o que é a Praxiologia Motriz, características da lógica interna dos esportes, sobretudo os sociomotrizes com Companheiros e Adversários e possibilidades de contribuições e articulações da Praxiologia Motriz com a área educacional da Educação Física Escolar.

No primeiro momento, o texto traz elementos do “apartado” pedagógico do léxico, com reflexões assentadas em Parlebas sobre a sua perspectiva sobre a Educação Física, Pedagogia, Didática e a transferência de aprendizagem (Parlebas, 2008b). Na continuidade do capítulo são introduzidos termos do léxico referentes ao “apartado” dos conceitos básicos, que são, a saber: Praxiologia Motriz, Ação Motriz, Conduta Motriz, Lógica Interna, Lógica Externa e Comotricidade. Já os termos sociomotricidade, psicomotricidade e o sistema de Classificação das Práticas motrizes – “C – Companheiro”, “A – Adversário” e “I – Incerteza do Ambiente Físico da Natureza (CAI⁵)” são parte do “apartado” das interações. Enquanto os universais são parte do “apartado” modelagem. As características dos esportes são encontradas no léxico no “apartado” socioinstitucional.

Figura 5: Elementos praxiológicos centrais na investigação.

⁵O CAI possui sua pertinência baseada em dois critérios, o primeiro é relacionado com a Incerteza ou Instabilidade de Informações do Ambiente Físico da Natureza e o segundo critério é a presença ou ausência de interação motriz entre os participantes.



Fonte: desenvolvido pelo autor.

A expectativa é de que ao apresentar os elementos mencionados, seja possível compreender questões básicas sobre o que é a Praxiologia Motriz, qual é Educação Física na perspectiva de Parlebas e, principalmente, quais possibilidades de colaboração dos conhecimentos praxiológicos podem favorecer a compreensão e o processo de ensino nas aulas de Educação Física Escolar (Ribas, 2002).

Parlebas (2017, p. 116, tradução do autor) propõe uma Educação Física “Estrutural e não estruturalista”. Em uma Educação Física estrutural os conceitos, termos, classificações e instrumentos não são uma estrutura rígida, em que se

desenvolve o aprendizado essencialmente com sequências, assim como ocorre em alguns métodos de ensino da ginástica ou o aprendizado pautado em uma relação rígida das fases do desenvolvimento com a idade dos participantes de uma prática (Parlebas, 2017).

Uma Educação Física estrutural, proposta por Parlebas (2017) não desconsidera a importância de estabelecer didática ou expectativas de ensino, mas, não essencialmente de uma forma rígida e progressiva. Pois, uma proposta estrutural reconhece as diferentes possibilidades de transferência de aprendizagem que cada indivíduo possui em sua trajetória de vida, o que tornam únicas suas evoluções, não deixando de existir uma organização das práticas motrizes, mas, ela é constantemente reajustada, não sendo uma sequência automática (Parlebas, 2017).

A concepção da técnica, observada de forma isolada, permite identificar fragmentos da realidade que envolvem a realização de uma prática motriz. Ainda que os conhecimentos praxiológicos não permitam reconhecer todas as possibilidades de compreensão que envolvem a realização das práticas motrizes, ao alterar o olhar da técnica para a Ação Motriz, ampliamos novas possibilidades de entendimento sobre as práticas motrizes (Parlebas, 2017).

Um planejamento eficaz, seja em sua compreensão didática ou pedagógica, pode ser beneficiado com a possibilidade de uma Educação Física estrutural. No primeiro momento, os conceitos serão apresentados na perspectiva praxiológica da compreensão da Ciência da Ação Motriz. Em um segundo momento, na continuidade do capítulo e no decorrer da pesquisa, serão acrescentados aos conceitos algumas articulações possíveis com a Educação Física, como contribuições dos conhecimentos praxiológicos com o Currículo Cultural.

2.2.1. Reflexões assentadas em Parlebas sobre a Educação Física, Pedagogia e Didática

A Educação Física é, segundo Parlebas (2008b, p. 172, tradução do autor), a “Pedagogia das condutas motrizes”, sendo ela uma prática de intervenção que influência nas condutas motrizes dos participantes, então a Educação Física tem a finalidade intencional de desenvolver normas educativas, procurando gerar transformações nas condutas motrizes dos estudantes (Parlebas, 2008b). O

desenvolvimento de alterações nas condutas motrizes é associado para Parlebas (2008b) a transferência de aprendizagem, que pode ser favorecida com intervenções pedagógicas apropriadas no processo de ensino dos estudantes.

Uma diferença essencial entre Praxiologia Motriz e Educação Física é o seu campo epistemológico de pertinência, enquanto a Praxiologia Motriz possui a ação motriz como área de investigação, a Educação Física é normativa, com preocupações de intervenção sobre a prática motriz, possível identificar o seu conteúdo que é a Ação Motriz e sua pertinência epistemológica que são as condutas motrizes (Parlebas, 2008b; Ribas, 2016).

A Conduta Motriz, ao ser considerada a pertinência epistemológica da Educação Física, garante a definição do campo de pertencimento da área, mas, não proporciona, segundo Parlebas (2008b), uma identidade singular para a Educação Física. Pois, uma intervenção normativa na Educação Física pressupõe intencionalidades pedagógicas, que são direcionadas por diferentes valores sociais, culturais e históricos, podendo existir inúmeras intenções normativas associado ao ensino das práticas motrizes.

Segundo Parlebas (2008b), uma proposta de identidade sobre as finalidades da Educação Física, não existiria êxito. Pois as escolhas da intencionalidade associada aos objetivos da intervenção são diversas em cada sociedade, podendo, até no mesmo país, existirem grandes divergências sobre as finalidades relacionadas com a realização das práticas motrizes.

A mesma prática motriz, pode ser ensinada com diversas finalidades, por exemplo, os esportes podem ser ensinados com diferentes sentidos na escola, como a procura pelo talento, musculação pode ser apresentada enquanto possibilidade de melhoria das capacidades físicas ou como uma forma de reproduzir padrões de beleza. O sentido relacionado ao ensino, envolve escolhas pedagógicas, podendo, ser alteradas as formas como são realizadas as práticas, de acordo com os propósitos (Ribas, 2016).

Pedagogia para Parlebas (2008b, p. 346, tradução do autor) é uma “Prática de intervenção normativa que pretende influenciar no sujeito com uma intervenção formativa explícita.” Uma intervenção pedagógica deve aplicar estratégias de aprendizados e de formação que dependem dos valores e objetivos esperados, podendo ser explícitos ou não, possuindo princípios pedagógicos distintos em cada

realidade cultural, sejam diferenças coletivas associado aos valores de determinados grupos ou até mesmo individuais (Parlebas, 2008b).

Em suma, a Educação Física ao propor transformações normativas aos estudantes, é considerada a Pedagogia das condutas motrizes, sendo uma área de intervenção dos participantes de uma prática motriz determinada (Lavega, 2008; Parlebas, 2008b).

Uma concepção pedagógica não é previamente escrita nos documentos educacionais, como os currículos, pois elas são anteriormente formuladas segundo Parlebas (2008b), por interpretações e percepções de uma sociedade, de suas histórias, relações sociopolíticas e todos os outros elementos culturais envolvidos nas ações sociais de cada ser humano.

Ao compreender que as finalidades pedagógicas são desenvolvidas dentro de um contexto cultural, se faz necessário debater, construir e reconstruir constantemente quais são os objetivos da Educação Física enquanto área de intervenção pedagógica nas condutas motrizes (Ribas, 2016). A Praxiologia Motriz pode, enquanto ciência, contribuir com embasamento teórico para que ocorreram intervenções coerentes e eficazes, nas condutas motrizes dos estudantes, proporcionando um efetivo alcance dos propósitos desejados ao ensinar as práticas motrizes (Parlebas, 2008b).

É fundamental, segundo Lavega (2008); Parlebas (2016), que o currículo e o professor de Educação Física considerem previamente em suas aulas em quais condições se deve ou não ensinar determinadas práticas motrizes e quais são suas finalidades desejadas. A escolha e intencionalidade proposta no ensino é valorativa, pertencendo ao campo pedagógico definir os objetivos esperados para o desenvolvimento das condutas motrizes dos estudantes.

O primeiro passo de um planejamento, segundo Parlebas (2016), é estabelecer os princípios pedagógicos. Somente depois de considerar relevante pedagogicamente determinada finalidade, que adequamos o ensino as expectativas das condutas motrizes desejadas de ensinar aos estudantes que utilizamos os conhecimentos didáticos, os procedimentos para o ensino são importantes, porém, eles somente devem ser acessados pelo professor quando a resposta das finalidades valorativas for positiva.

O planejamento na Educação e na Educação Física possui para Parlebas (2008b, 2016) como o primeiro ponto as questões pedagógicas e na sequência os importantes recursos didáticos enquanto indispensáveis meios para a obtenção das expectativas esperadas no ensino. De fato é, segundo Parlebas (2016), um risco a inversão da ordem, pois, ainda que o repertório didático apresente encantadores métodos de ensino, eles são meios para se alcançar determinados objetivos, se o professor utilizar como ponto de partida os recursos didáticos, pode correr o risco de realizar uma aula com ótimas atividades e até mesmo com uma aparência inovadora, mas, que não possui um sentido pedagógico em sua finalidade, o que desfavorece o processo de ensino pautado em finalidades associadas durante a realização das condutas motrizes dos estudantes, pois não é desconsiderada a relevância da didática, mas, ela deve ser uma aliada dos objetivos pedagógicos e não o oposto (Parlebas, 2016).

A Didática, segundo Parlebas (2008b, p. 148, tradução do autor), é a “Organização de conhecimentos e procedimentos de ensino que toma forma em situações de aprendizagem, eventualmente hierarquizados, com dependência dos objetivos e estratégias pedagógicos que se deseja utilizar.” Segundo Parlebas (2016), não existe fundamentação teórica para ocorrer a alteração da ordem entre a pedagógica e a didática.

Pois, até o presente momento na Educação, utilizamos primeiro a escolha normativa de valores pedagógicos para depois acessar os recursos didáticos, sendo fundamental compreender que o conceito de Didática não pode tomar o lugar da Pedagogia (Parlebas, 2016). Segundo Parlebas (2016, p. 113), “[...] a Didática não contém a Pedagogia a título de subdomínio, mas, é a Pedagogia que engloba a Didática, atribuindo-lhe seus próprios projetos.”.

A utilização da escolha pedagógica antes da Didática é fundamental (Parlebas, 2016). Quando primeiro escolhemos os princípios pedagógicos, evitamos o risco de o professor ficar deslumbrado por sequências didáticas ou até mesmo recursos tecnológicos que podem ser muito úteis, mas, que sua utilização, somente são pertinentes quando associados com intervenções que possuem finalidades pedagógicas nas condutas motrizes dos estudantes (Parlebas, 2016).

Quando observamos primeiro o processo didático ao invés do pedagógico, corremos o risco de não ter evidenciado as finalidades que desejamos alcançar com

o processo de ensino (Parlebas, 2016). Retornando ao exemplo de Neira (2016) sobre a carta de navegação, o destino desejado, somente é conhecido com a intencionalidade pedagógica. Assim, a Didática oferece recursos incríveis para uma navegação eficiente em direção ao destino desejado. Quando navegamos nas aulas, com excelentes recursos didáticos, mas, sem saber estabelecer um alvo para a nossa caminhada, podemos rodar em círculos ou até mesmo encontrar destinos não desejados (Neira, 2016; Ribas, 2016).

A Didática na Educação Física são as formas como organizamos as finalidades de aplicação e intervenção nas condutas motrizes (Parlebas, 2016). Sendo as proposições didáticas relacionadas e constantemente articuladas com os suportes pedagógicos, podendo, boas organizações pedagógicas e didáticas favorecer melhores condições para o processo de ensino das condutas motrizes (Parlebas, 2008b, 2016).

2.2.2. Transferência de aprendizagem

A transferência de aprendizagem é, para Parlebas (2008b, p. 459, tradução do autor), “efeito que se constata quando executa uma atividade modificada, de maneira positiva ou negativa, a realização de uma nova atividade relacionada com uma atividade anterior” (Parlebas, 2008b, 2017, 2023).

A investigação de Parlebas (2008b) demonstra que a sequência didática pode exercer efeitos positivos ou negativos no processo de aprendizado, a existência de uma transferência de aprendizagem é fundamental na Educação de forma geral, incluindo a Educação Física.

A Praxiologia Motriz favorece com muita eficiência elementos para elaborar uma Didática apropriada aos objetivos propostos, novamente, quando retornamos ao exemplo da concepção técnica, podemos ensinar o arremesso do atletismo como algo semelhante aos esportes sociomotrizes com companheiros e adversários.

Porém, quando utilizamos o critério praxiológico da interação motriz, observamos que os arremessos nos esportes coletivos ocorrem em um contexto com ausência de interação motriz, muito diferente do que é encontrado nos esportes sociomotriz, pois ele envolve tomadas de decisões cooperativas e de oposição.

Identificar tais semelhanças na lógica interna é um dos recursos que podem ser acessados pelos professores para a organização didática de suas aulas, podendo ensinar esportes com semelhanças e realizar transferências de aprendizagens entre eles. Outra possibilidade de transferência de aprendizagem é com alterações na lógica interna dos mesmos esportes, promovendo simplificações, que mantenham a essência de sua lógica interna.

Um exemplo de transferência de aprendizagem, que mantém elementos centrais da lógica interna, é se o professor ao ensinar o futebol, considera que o esporte institucionalmente é jogado por 11 participantes em cada time, porém realiza alterações das relações sociomotrizas com Companheiro e Adversário, por exemplo, jogos com dois e depois quatro jogadores em cada time.

Essa alteração simplifica a rede de comunicação, mas mantém a característica da lógica interna de cooperação e oposição entre os participantes, outros fatores como mudanças no implemento, alvo e pontuação podem ser realizados didaticamente de acordo com os princípios pedagógicos, a Praxiologia Motriz permite identificar com maior lucidez os efeitos das alterações (Parlebas, 2008b). A Praxiologia Motriz, segundo Ferreira e Ramos (2017), possui importantes recursos para compreender as práticas motrizes, sendo um significativo conhecimento para a Educação Física Escolar.

2.2.3. Praxiologia Motriz

A Praxiologia Motriz é, segundo Parlebas (2008b, p. 354, tradução do autor), a “Ciência da Ação Motriz, em especial das condições, modos de funcionamento e de seus resultados.”. Ela propõe a realização de estudos para conhecer o seu objeto específico, formando um campo de investigação relacionado com a Ação Motriz (Parlebas, 1999, 2008b).

O estabelecimento da Ação Motriz, enquanto objeto fundador da Praxiologia Motriz, possibilita o surgimento de pesquisas originais e com fundamentação teórica científica sobre as ações motrizes que são presentes nas práticas motrizes (Parlebas, 1999, 2008b).

A Praxiologia Motriz é menos pretenciosa que outras teorias das ciências sociais, ela não tem a finalidade de explicar todas as ações humanas, os

conhecimentos praxiológicos se propõem especificamente aos estudos relativos à Ação Motriz (Ribas, 2002; Parlebas, 2008b).

O desenvolvimento da Ciência da Ação Motriz pode fundamentar teoricamente o entendimento das práticas motrizes pela Educação Física. Parlebas (2008b) alerta que o dualismo entre teoria e prática na Educação Física promove por vezes a negação ou a desvalorização das vivências práticas ou de outros aprendizados sobre ela.

Assim, Parlebas (2008b) considera o dualismo entre prática e teoria um debate desnecessário, pois cada uma delas possuem finalidades diferentes, uma não substitui a outra e elas podem caminhar reconhecendo o lugar e a função de cada uma no processo de ensino (Parlebas, 2008b).

A Educação Física é, segundo Parlebas (2008b, p. 357, tradução do autor), a “[...] prática de influência cujo objetivo é modificar as condutas motrizes de seus participantes, com o desenvolvimento de sentidos que julga adequado [...]”. A definição da Educação Física, enquanto normativa, demonstra que ela procura desenvolver ações educativas nas condutas motrizes dos estudantes, sendo esse um ponto essencial para diferenciar a sua finalidade da Praxiologia Motriz, que se delimita suas investigações ao campo das ações motrizes, sem preocupações normativas.

Porém, ainda que a Ciência da Ação Motriz não seja pedagógica, a compreensão das práticas motrizes que os seus estudos proporcionam podem contribuir com a interpretação das práticas motrizes, como o domínio de seu funcionamento, tais saberes podem colaborar intervenções pedagógicas e didáticas eficazes da Educação Física (Parlebas, 2008b).

2.2.4. Ação Motriz

A Ação Motriz possui, conforme Parlebas (1999, 2008b), papel de fundação epistemológica da Praxiologia Motriz, pois, ela estabelece a pertinência da teoria, o que a torna um conceito básico ao delimitar o seu campo de investigação.

A Ação Motriz é definida por Parlebas (2008b, p. 41, tradução do autor) como um “processo de realização de condutas motrizes, de um ou vários sujeitos que atuam em uma situação motriz determinada”, ela pode ser observada quando um atleta lança um dardo, realiza movimentos de esgrima, manobra um veleiro, ao arremessar uma

bola de basquetebol ou em qualquer outra prática motriz identificamos ações motrizes (2008b).

Sendo assim, a Ação Motriz é manifestada em comportamentos motores observáveis, sempre em contextos objetivos relacionados com as situações motrizes, comportamentos esses que ocorrem conjuntamente com as dimensões subjetivas, como emoção, relação, antecipação e decisões (Parlebas, 2008b).

O mundo da Ação Motriz, segundo Parlebas (2008b), proporciona distinguir diversos pontos das práticas motrizes, como analisar a relação com os materiais; quais são os aspectos técnicos, táticos, e o terreno que eles são desenvolvidos; tipos de antecipação; quais são as interações motrizes e sua rede de comunicação; se existem decisões motrizes realizadas e analisadas pelo sujeito que atua dentro do contexto coletivo; ou a ausência de decisões motrizes em práticas sem tomada de decisões. Outro ponto que também pode ser analisado são as produções sociais da Ação Motriz, como quais os principais aspectos das normas institucionalizadas, regras e seus códigos em determinados jogos e esportes (Parlebas, 2008b).

Definir as limitações e possibilidades da lógica interna em que se manifesta as ações motrizes são, segundo Parlebas (2008b), presentes no centro de suas reflexões. Pois, o entendimento de que as ações motrizes não ocorrem em qualquer contexto é fundamental para delimitar a pertinência praxiológica ao universo em que ela existe.

A Ação Motriz não é presente em qualquer comportamento motor, mas, sim, em comportamentos com objetivos motores dentro de uma situação motriz determinada (Parlebas, 2008b). Por exemplo, os jogos tradicionais e os esportes proporcionam em sua lógica interna diversos elementos observáveis das ações motrizes, como o ambiente físico da natureza ser estável ou instável, quais são as interações motrizes entre os participantes e suas redes de comunicação, proporcionando situações motrizes em que os comportamentos motores são realizados dentro de um contexto de uma prática motriz (Parlebas, 2008b).

O conceito de Ação Motriz e de Conduta Motriz são interrelacionados em alguns aspectos, a Conduta Motriz representa características das ações subjetivas da pessoa que atua, considerando quais são os sentidos, sentimentos e significados atribuídos pela pessoa que realiza uma prática motriz, o que é de grande importância para a Educação Física (Parlebas, 2008b).

Já a Ação Motriz possui a perspectiva da ação enquanto fenômeno, da ação como sistema observável de seu exterior, ela não desconsidera que existem sentimentos, sentidos e significados na realização de uma pessoa durante a prática motriz, mas, não são eles que ela se propõe a analisar (Parlebas, 2008b).

Inegavelmente, a Ação Motriz tem como finalidade uma separação conceitual da realidade concreta para realizar uma análise científica de fatores recorrentes e características presentes nas práticas motrizes, o que pode favorecer elementos para uma interpretação de fatores, estruturas e dinâmicas recorrentes nas lógicas internas das práticas motrizes (Parlebas, 2008b).

A separação que ocorre entre Ação Motriz e Conduta Motriz é restritamente conceitual, pois, além de solidárias entre si, elas são inseparáveis no universo real, sempre que uma pessoa atua em uma prática motriz, ela realiza uma Conduta Motriz única (Parlebas, 2008b).

Ainda que a Praxiologia Motriz reconheça que toda e qualquer atuação em uma prática motriz ocorra envolvendo sentidos, significados e sentimentos. A teoria da Ação Motriz possui em sua pertinência epistemológica, a utilização do “óculos” teórico que não desconsidera o contexto social, mas, procura como estabelecer qual é a sua finalidade. O campo de investigações praxiológicos, das ações motrizes identificam fatores de recorrência e das características dos elementos presentes nas ações motrizes, o que permite identificar fatores de recorrência e especificidades presentes nas práticas motrizes (Parlebas, 2008b, 2017, 2023).

Ao diferenciar as finalidades da Ação Motriz com as da Conduta Motriz é possível ampliar as possibilidades de percepção sobre os dois elementos na Educação Física, o que permite reconhecer características da lógica interna das práticas motrizes, mas, sabendo que, cada Conduta Motriz, desenvolvida pelos estudantes, ainda que, influenciada pela lógica interna, é única e pode ter diferentes significados, sentidos e motivações. Porém, o que não retira a importância de identificar elementos semelhantes ou diferentes nas práticas motrizes, como possibilidade de alterações nos currículos e nas aulas.

Durante a minha pesquisa de mestrado, foram identificados conflitos entre os estudantes ao participarem dos jogos esportivos de handebol e futsal, porém, um fator chamou a atenção, os conflitos não ocorreram apenas entre os Adversários, mas, também, entre Companheiros (Marques, 2019). Em uma breve análise praxiológica

das características da Ação Motriz do handebol e do futsal, constatamos que ambas as práticas, são sociomotrizes com companheiros e adversários, portando, são esperadas ações motrizes entre os companheiros de cooperação, em uma constante rede de comunicação.

Os conflitos entre companheiros, não são esperados apenas quando observamos as possibilidades presentes nas ações motrizes, pois, a regra e a dinâmica entre companheiros, solicita ações de cooperação. Porém, em um contexto real, os estudantes companheiros em um time, envolvem muito além das possibilidades previstas nas ações motrizes, pois, a sua Conduta Motriz, revela a totalidade social e cultural que aquela pessoa é inserida.

A Conduta Motriz envolve interseccionalmente diversos elementos culturais, podendo ser identificados conflitos até mesmo entre Companheiros, por diferentes motivações, sejam elas fatores relacionados com a realização e compreensão dos jogos ou outros Marcadores Sociais (Marques; Ramos; Ferreira, 2020a).

Mesmo que a lógica interna de qualquer prática motriz favoreça determinados comportamentos, a leitura de tais informações ocorrem por uma pessoa dentro de um contexto social (Parlebas, 2008b). Os objetivos propostos pelos jogos podem ser compatíveis ou incoerentes com as condutas motrizes demonstradas pelos estudantes durante uma prática motriz. Pois, ao jogar, o estudante é exposto a realidade concreta, todos os seus significados, sentidos, sentimentos e motivações são atribuídos de diferentes formas por cada participante, de acordo com suas relações culturais, antes estabelecidas.

As situações de conflitos nos jogos esportivos de handebol e futsal, demonstraram que a Conduta Motriz é influenciada pelas ações motrizes, porém, ela não é determinada, o que é uma diferença primordial. Como espera-se ações cooperativas entre Companheiros, quando, elas não ocorriam, com um jogador do mesmo time, negando de passar a bola ao seu Companheiro, isso sinalizava para uma Conduta Motriz não desejada em uma prática sociomotriz com Companheiros e Adversários (Marques, 2019).

Porém, uma Conduta Motriz que realiza ações além das esperadas na lógica interna de uma prática motriz sinaliza a complexidade que envolve a tomada de decisão de um estudante, ampliando o processo de ensino, para além das ações

motrizes, sendo necessário, compreender a perspectiva discente, manifestada em suas condutas motrizes.

Na pesquisa mencionada, além dos conflitos relacionados com elementos diretamente ligados ao ato de jogar, também, foram identificados conflitos envolvendo outros Marcadores Sociais como questões de gênero, com o machismo na realização e participação das estudantes, aspectos físicos e por questões envolvendo a identidade étnico-racial (Marques, 2019).

Ainda que a finalidade da Praxiologia Motriz não seja responder ou compreender todo o contexto social, mas, sim, o da Ação Motriz, ela pode trazer algumas informações relevantes para interpretar os acontecimentos nas aulas de Educação Física, favorecendo até mesmo elementos para identificação, mediação e problematização dos conflitos (Granja, 2011; Marques, 2019; Marques; Ramos; Ferreira, 2020a).

A constatação do egoísmo para passar a bola entre Companheiros de um mesmo time proporcionou elementos para refletir nas aulas sobre a Conduta Motriz dos estudantes. Uma ação esperada entre Companheiros é a de cooperação, em um jogo sociomotriz com Companheiros e Adversários, quando não ocorre o esperado na escola, podemos compreender enquanto uma possibilidade educativa, pois, tal ação pode ser debatida com a mediação docente, qual a perspectiva dos estudantes para não cooperar com os seus Companheiros é um ponto que pode ser problematizado nas aulas.

Porém, para saber o que são ações esperadas em cada prática motriz, é fundamental conhecer sua lógica interna, somente assim, é possível identificar ações sociais, esperadas dos estudantes, manifestadas em suas Condutas Motrizes. No exemplo da ausência de cooperação entre Companheiros, existem entre outros fatores, dois possíveis causadores, o primeiro a falta de compreensão das possibilidades da prática motriz e que é possível estabelecer interações cooperativas entre Companheiros (Marques, 2019).

O segundo fator é quando o estudante reconhece a possibilidade de interações cooperativas no jogo, porém outros fatores culturais, como a valorização extrema das ações individuais e do reconhecimento apenas do artilheiro no jogo, torna a preferência por ações individuais no jogo, em prol das coletivas, sendo, uma relação da Conduta Motriz e os valores sociais na dinâmica do jogo (Marques, 2019).

A Praxiologia Motriz, ao apresentar a concepção da Ação Motriz, proporciona observar novos elementos e características das práticas motrizes para além da realização de uma técnica isolada, a quebra de paradigma é, segundo Lagardera Otero e Lavega (2003) e Lavega (2008), um importante avanço para o desenvolvimento de novos conceitos, classificações, termos e instrumentos.

Porém, ainda que o olhar pautado na Ação Motriz proporcione uma ampliação de conceitos e classificações para compreender as práticas motrizes, eles, ainda não representam a totalidade, mas, sim, uma interpretação de alguns elementos presentes nela, possibilitando que determinadas características das práticas motrizes sejam investigadas (Lagardera Otero; Lavega, 2003; Lavega, 2008).

Ao desenvolver os conceitos praxiológicos apresentados no léxico, Parlebas (1999, 2008b), segundo Lavega (2008) realiza escolhas de determinados critérios, o que permite a interpretação de algumas das características e elementos da realidade, o exemplo utilizado por Lavega (2008) é de um dos critérios utilizados para classificação das práticas motrizes, conhecido como CAI, que é a ausência ou presença de interação motriz entre os participantes. O CAI proporciona associações de grupos de práticas motrizes com semelhanças e diferenças em sua interação motriz, porém, deixa de contemplar uma observação sobre outras características e elementos presentes nas práticas motrizes.

A sinalização realizada por Lavega (2008) de que os conceitos praxiológicos proporcionam determinadas leituras da realidade não possui a finalidade de depreciar sua utilização mas, sim, de compreender que cada conceito de acordo com sua finalidade e critérios permite uma leitura específica das ações motrizes, favorecendo “óculos” teóricos em que determinados acontecimentos sejam mais ou menos explorados.

Os conhecimentos da Ciência da Ação Motriz estão segundo Parlebas (2017) em constante expansão, podendo ser reorganizados com novos aprofundamentos e até mesmo a criação de outros conceitos que permitam novas formas de observar as práticas motrizes pelo viés da Ação Motriz, podendo, com o rigor científico na constatação de novos conceitos, aproximar cada vez mais as interpretações da Ação Motriz com a realidade existente.

2.2.5. Conduta Motriz

A Conduta Motriz é, para Parlebas (2008b, p. 85, tradução do autor), a “Organização significativa dos comportamentos motores. A Conduta Motriz é um comportamento motor que possui significado.”. O comportamento motor considera apenas os aspectos observáveis de um movimento, enquanto a Conduta Motriz envolve a totalidade da pessoa que realiza uma prática motriz (Parlebas, 2008b).

A Conduta Motriz envolve os significados, sentidos, motivações, condições biológicas, psicológicas e todos os outros elementos conscientes e inconscientes de uma pessoa, sendo sua ocorrência, de forma interseccional quando realizamos uma prática motriz (Parlebas, 2008b).

Sobre a Conduta Motriz, Parlebas (2008b) exemplifica que quando se filma um jogador de voleibol, e observa as suas movimentações como saltos e cortadas, temos a percepção do seu comportamento motor. Quando falamos de Conduta Motriz, direcionamos o olhar para outra perspectiva, continuamos a considerar os movimentos realizados pelos jogadores, mas, além da observação objetiva do que podemos identificar, a Conduta Motriz, propõe associar e identificar aos movimentos, os significados e objetivos da pessoa que atua (Parlebas, 2008b).

A Conduta Motriz leva em consideração fatores como a intenção, percepção, imagem mental, motivação, desejos, frustrações e outros sentidos, significados, motivações e sentimentos atribuídos de forma singular por cada pessoa que atua em uma prática motriz (Parlebas, 2008b).

A Conduta Motriz ocorre, para Zaghi (2023), com a convergência simultânea dos elementos da lógica interna e da lógica externa, manifestados interseccionalmente no sujeito que atua em uma prática motriz. Ainda que exista uma separação conceitual, quando a pessoa realiza efetivamente uma prática motriz, ambas as lógicas exercem influências em suas ações de forma simultânea (Parlebas, 1999, 2008b).

A identificação dos significados e sentidos de uma Conduta Motriz é uma tarefa complexa, pois, ela envolve particularidades das experiências de vida de cada pessoa e como ela se relaciona em cada momento nas mais diversas práticas motrizes (Parlebas, 2008b). Dessa forma, a Conduta Motriz é uma manifestação da pessoa que vive, que é parte de uma sociedade, envolvendo variados elementos das relações culturais que contribuem para as dimensões da personalidade humana,

como a motivação, objetivos, condições econômicas, condições físicas, Marcadores Sociais e todo e qualquer outro aspecto cultural (Parlebas, 2023).

A percepção da Conduta Motriz pode ocorrer de forma direta quando é manifestada pelo sujeito envolvido em uma prática motriz ou de forma indireta, quando é realizada por um observador externo que procura estabelecer hipóteses sobre a interpretação da Conduta Motriz de outra pessoa (Parlebas, 2008b). Ambos os olhares são tentativas de compreender os sentidos, significados e sentimentos que uma pessoa atribuiu durante suas ações nos jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e outras práticas motrizes (Lavega, 2008; Parlebas, 2008b).

Nas aulas de Educação Física, a interpretação direta da Conduta Motriz é associada com momentos em que os próprios estudantes apresentam suas narrativas sobre os significados e sentimentos por eles manifestados nas práticas motrizes (Marques, 2019). Proporcionando assim, que o estudante que realizou uma prática motriz, possa refletir individualmente e compartilhar coletivamente suas percepções sobre a sua Conduta Motriz (Marques, 2019).

As interpretações das condutas motrizes dos estudantes podem ser descritas por diversas linguagens como a oral, escrita, plástica/artística e motriz (Marques; Ramos; Ferreira, 2020a). A ampliação das linguagens subsidia condições para ampliar a percepção dos significados, sentidos e sentimentos da Conduta Motriz, proporcionando uma maior aproximação com o que foi manifestado pelo estudante.

O entendimento da Conduta Motriz com maior profundidade pode favorecer contribuições para as aulas de Educação Física ao levar em consideração os aspectos únicos de cada estudante, sendo essa característica da Conduta Motriz diferente da concepção técnica, que desconsidera o contexto cultural ao analisar a técnica dos movimentos de forma isolada e fragmentada da sociedade (Lavega, 2008; Parlebas, 1999, 2008b, 2023).

Portanto, a Conduta Motriz e a Ação Motriz são conceitos que se aproximam ao propor o entendimento do universo motriz, porém, não são sinônimos, cada uma proporciona uma análise singular e com determinados aspectos e finalidades envolvidas nas práticas motrizes (Parlebas, 2008b).

Vale destacar que a Ação Motriz procura observar as práticas motrizes enquanto fenômeno, sendo ela o conceito primordial da Praxiologia Motriz. Já a Conduta Motriz, considera a totalidade do sujeito que realiza uma prática motriz,

procurando compreender os seus significados, sentidos e sentimentos, ela sempre ocorre em contextos reais, com a manifestação única de cada pessoa, a intervenção sobre a Conduta Motriz é a intencionalidade pedagógica da Educação Física, que procura realizar ações educativas sobre as condutas motrizes (Lavega, 2008; Parlebas, 2008b, 2023).

As condutas motrizes são presentes nas ações humanas que existe a finalidade motriz, ela pertence exclusivamente ao universo das práticas motrizes, por exemplo, jogos tradicionais e esportes (Parlebas, 2008b, 2023).

Outros movimentos humanos do cotidiano como, por exemplo, levantar-se de uma cadeira, pegar objetivos ou correr para entrar em um ônibus utilizam comportamentos motores, porém, não possuem sua finalidade relacionada com as práticas motrizes (Parlebas, 2008b). Já um levantamento realizado em um treino de musculação, realizar uma recepção de uma bola em um jogo ou uma corrida em uma prova do atletismo, possuem intencionalidade do movimento relacionada com uma prática motriz (Parlebas, 2008b; Ribas, 2002).

Os jogos de tabuleiro, como o xadrez ou a maior parte dos jogos eletrônicos, não envolvem em sua realização ações motrizes ou condutas motrizes. Pois, como mencionado anteriormente, não são todos os comportamentos motores humanos, considerados motrizes, apenas, os que possuem objetivos e finalidades relacionados com uma prática motriz, em situações motrizes concretas de realização (Parlebas, 2008b).

Em um jogo de tabuleiro, podemos encontrar bons jogadores que movimentam peças até mesmo com comandos exclusivamente verbais ou sinalizando qual peça gostaria de movimentar. A complexidade dos jogos de tabuleiro envolve outros fatores, que não o objetivo motriz, sendo, consideradas ações motoras, o que, não desvaloriza a importância de tais jogos, mas, estabelece como critério, que eles não são parte do campo de investigação praxiológico.

Parlebas (2008b) ao desconsiderar qualquer comportamento motor ou movimento corporal parte da Educação Física, não busca uma desvalorização de outros jogos, como os de tabuleiro, eletrônicos ou a importância de movimentos humanos em nosso cotidiano, fora das práticas motrizes.

Ao estabelecer quais comportamentos motores são considerados motrizes, com o critério de relação com as práticas motrizes, Parlebas (2008b) propõe delimitar

a pertinência epistemológica da Educação Física. Ao reconhecer a área da Educação Física, relacionada com as práticas motrizes, sobretudo, com a intervenção pedagógica sobre as condutas motrizes dos estudantes.

Parlebas (2008b), ao delimitar o universo de atuação da Educação Física, proporciona reconhecer a abrangência da área, pois, não somos especialistas em qualquer movimento humano, mas, sim, nas intervenções sobre condutas motrizes, que são desenvolvidas nas mais variadas práticas motrizes (Parlebas, 2008b).

A desconsideração do contexto cultural da pessoa que realiza uma prática motriz é uma característica da concepção técnica que começou na França, conforme Parlebas (2017, 2023), na década de 1960. Situação semelhante com a concepção técnica, também pode ser notada no cenário brasileiro, a Educação Física nacional entrou em crise segundo Bracht (2010) e Bracht e cols. (2012), década de 1980.

O surgimento do “Movimento Renovador da Educação Física” proporcionou gradativamente o desenvolvimento de novas concepções para a área, fortalecendo a “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física. Recentemente, foram desenvolvidas na Educação Física brasileira diversas expressões, algumas das mais significativas são os termos, “Cultura de Movimento”, “Cultura Corporal”, “Cultura Corporal de Movimento”, “Prática Corporal” e “Se-movimentar”.

Ainda que existam diferenças entre os termos mencionados, encontramos semelhança ao considerar o contexto cultural, da pessoa que realiza uma prática motriz. Considerar elementos culturais, é uma importante quebra de paradigma com a concepção técnica, para Educação Física enquanto área nas últimas décadas (Bracht, 2010; Bracht e cols., 2012).

Os avanços proporcionados com a inclusão do contexto cultural, em parte das aulas de Educação Física, são inegáveis nas últimas décadas (Bracht, 2010). Os termos mencionados anteriormente são semelhantes com o conceito de Conduta Motriz, no que se diz respeito a consideração dos sentidos, significados e sentimentos do sujeito e do contexto cultural e social.

Porém, existe uma diferença essencial entre as expressões, “Cultura de Movimento”, “Cultura Corporal”, “Cultura Corporal de Movimento”, “Prática Corporal” e “Se-movimentar”, com o conceito de Conduta Motriz, que é a utilização da palavra “Movimento” ou “Corporal”, pelos autores brasileiros, enquanto, Parlebas (2008a, 2008b, 2023) utiliza a expressão “motriz”.

Ao utilizar “movimento” ou “corporal”, consideramos de forma abrangente todas as ações humanas, o que pode gerar uma interpretação equivocada da Educação Física, enquanto área, ser responsável por todo e qualquer movimento ou questões relacionadas ao corpo humano.

Enquanto o termo “motriz” delimita a área epistemológica da Educação Física, apenas sobre os acontecimentos relacionados aos movimentos humanos em que existe um objetivo motor, envolvido diretamente na realização de uma prática motriz, como, por exemplo, nos esportes, jogos tradicionais, lutas, danças e ginásticas, práticas de aventura e outras práticas motrizes (Parlebas, 2008b, 2017, 2023).

Ademais, os termos nacionais, mencionados anteriormente, foram e ainda possuem relevância para as mudanças que ocorreram na Educação Física brasileira, ao considerar o contexto social e cultural envolvido nas práticas motrizes e nas ações da pessoa que a realiza.

Mesmo reconhecendo a dimensão inquestionável dos termos nacionais citados para a área da Educação Física, Parlebas (2008a) destaca que é importante uma constante reflexão sobre os conhecimentos desenvolvidos na Educação Física.

Logo, ao identificar uma constante semelhança em diversos termos e conceitos nacionais, na utilização das expressões “movimento” e “corporal”, é pertinente problematizar quais os seus significados e impactos para a compreensão da Educação Física enquanto área de atual quando relacionamos a ela, as expressões, movimento e corporal e não motriz.

2.2.6. Lógica Interna e Lógica Externa

As relações humanas são constantemente influenciadas pelo contexto social e cultural em que cada pessoa é inserida, com as práticas motrizes não é diferente (Parlebas, 2008b). Os valores de uma sociedade são demonstrados nas características singulares de cada prática motriz, como nos esportes e nos jogos (Parlebas, 2008b).

Existem fatores culturais que ocorrem predominantemente em determinadas práticas motrizes, devido as suas particularidades como, por exemplo, as interações motrizes, em uma partida de basquetebol favorecem determinados comportamentos

entre os participantes, como a relação com a competição que ocorre naquela prática motriz, estabelecida por suas regras.

Reconhecer a interferência das características das práticas motrizes nas ações dos jogadores não significa excluir os outros elementos sociais e culturais, ambos ocorrem de forma interseccional, um realizando e gerando influência sobre o outro (Parlebas, 2008b). Pois, a prática motriz e outros elementos sociais são fatores culturais, que envolvem as ações sociais dos estudantes em uma prática motriz (Parlebas, 2008b).

Os fatores relacionados diretamente aos acontecimentos de uma prática motriz como a estrutura, dinâmica e funcionamento são denominados por Parlebas (1987, 2008b) enquanto sua lógica interna. Já os fatores que possuem relação indireta, mas permeiam as práticas motrizes, sem uma relação com a ação motriz que é realizada, são chamados por Parlebas (2008b) de lógica externa.

Em uma realização concreta das práticas motrizes, ambas as lógicas ocorrem simultaneamente. A separação das lógicas é conceitual, sendo uma das importantes contribuições dos conhecimentos praxiológicos, ao reconhecer diferenças nas características entre a lógica interna e a lógica externa, o que pode colaborar o processo de ensino na Educação Física (Parlebas, 1987, 2008b).

Ao compreender que ambas as lógicas ocorrem simultaneamente, mas, pertencem em sua essência a elementos culturais diferentes, pode favorecer uma intervenção pedagógica assertiva.

Como já mencionado anteriormente, durante a pesquisa de mestrado, foram identificados conflitos nos jogos esportivos de handebol e futsal, sendo, alguns deles, diretamente relacionados com elementos da lógica interna, como a pontuação ou passar a bola (Marques, 2019). Outros conflitos envolveram Marcadores Sociais, que não são presentes exclusivamente nas práticas motrizes, em nossa sociedade, mas, sim, permeando todos os espaços de convivência como conflitos por gênero e identidade étnico-racial (Marques, 2019).

Ao compreender diferenças entre as lógicas internas e externas, é possível estabelecer novas informações sobre os acontecimentos, o que pode contribuir com a intervenção pedagógica (Marques, 2019). Ao identificar conflitos relacionados diretamente com a lógica interna, é possível reconhecer a possibilidade de alterações em elementos da Ação Motriz, o que é algo específico da Educação Física, podendo

ser alterada a lógica interna dos jogos, em função de finalidades educativas (Marques, 2019; Marques; Ramos; Ferreira, 2020a).

Já os conflitos que são relacionados com fatores da lógica externa, sua mediação e problematização são conjuntamente responsabilidade da Educação Física, dos demais componentes curriculares e de toda sociedade. Pois, os conflitos relacionados com situações sexistas de machismo, racismo, preconceito e violência física, podem ser problematizados em parceria com outras disciplinas, por exemplo, Sociologia e História podem contribuir com o contexto social e cultural de tais conflitos.

A Praxiologia Motriz, ao reconhecer a existência de elementos da lógica interna e da lógica externa, proporciona condições fundamentais para a organização curricular e das ações pedagógicas e didáticas na Educação Física (Marques, 2019; Marques; Ramos; Ferreira, 2020b).

Além da importância de separar os aspectos das lógicas, ao entender a existência da lógica interna, os conhecimentos praxiológicos proporcionam condições para uma organização dos conteúdos com critérios, o que pode ser uma informação relevante para a transferência de aprendizagem entre as diferentes práticas motrizes, ao compreender que existem diferenças e semelhanças nas estruturas e dinâmicas das práticas motrizes (Parlebas, 2008b, 2016).

A lógica interna é, consoante Parlebas (2008b, p. 302, tradução do autor), o “sistema de características pertinentes de uma situação motriz e de suas consequências necessárias para a realização de uma ação motriz correspondente”, sendo a lógica interna ligada diretamente aos fatores da ação motriz presentes em uma determinada prática motriz (Parlebas, 2008b).

A lógica interna não remete aos fatores psicológicos ou sociológicos, sua pertinência, segundo Parlebas (2008b), é assentada na compreensão da dinâmica, estrutura e funcionamento motriz, diretamente articulada com as características das ações motrizes, que são presentes nas mais diversas práticas motrizes.

Ainda que cada prática motriz tenha uma lógica interna única, elas podem ser interpretadas pelos conhecimentos praxiológicos. Porém, existe uma maior concentração e aprofundamento das investigações praxiológicas e dos seus conhecimentos sobre os esportes e jogos tradicionais. Ainda que os conhecimentos praxiológicos tenham maiores pesquisas relacionadas aos jogos e esportes, eles,

podem ser ampliados, desbravar novos conceitos e pesquisas sobre outras práticas motrizes (Parlebas, 2008b).

As práticas motrizes possuem diferentes relações com a construção de suas regras, o que pode favorecer uma maior flexibilidade ou rigidez nas modificações de sua lógica interna (Parlebas, 2008b). As regras de um jogo esportivo são desenvolvidas institucionalmente, não ocorrendo mudanças antes de cada partida, apenas em determinados momentos, são realizadas modificações pelas instituições (Parlebas, 2008b).

A rigidez nas alterações proporciona uma padronização universal das regras, o que atende não somente os interesses dos jogadores, mas, sobretudo, de outros fatores, como os econômicos, mídias e das instituições que organizam os eventos esportivos (Parlebas, 2008b).

No voleibol, até a década de 1990, existia a regra da “vantagem”, que somente permitia a pontuação do time que realizava o saque. A sua retirada transformou a lógica interna do esporte, pois, o sistema de pontuação foi modificado, com todas as situações de saque contando pontos.

A profunda mudança na dinâmica do voleibol proporcionou maior controle sobre o tempo da partida, o que atende aos interesses econômicos e midiáticos capitalistas envolvidos nos esportes de alto rendimento e não aos significados dos participantes da modalidade (Ferreira; Ramos, 2017).

Por certo, a competição dos esportes possui semelhanças com os interesses da sociedade capitalista, o processo de esportivização que ocorreu com jogos tradicionais e outras práticas motrizes, atendem aos interesses econômicos e midiáticos. Quando uma prática motriz se torna um esporte, a sua lógica interna começa a ter maior rigidez na alteração das regras, pois, nos esportes quem realiza mudanças são instituições e não os jogadores da modalidade.

Os jogos tradicionais que ainda existem em nossa sociedade possuem uma relação direta com a cultura popular, reduzindo os interesses capitalistas, das mídias e econômicos de forma geral (Parlebas, 2008b). Por não precisar atender aos interesses da atual sociedade, os jogos tradicionais podem flexibilizar suas regras por diferentes motivos, como os interesses ou necessidades dos jogadores, por exemplo, número de participantes, local ou condições climáticas e materiais disponíveis, além

da motivação ou relação da comunidade com a cultura local em cada jogo ocorre (Parlebas, 2008b).

O jogo tradicional queimada em determinados lugares possui números diferentes de participantes e mudanças na regra de como é permitido “queimar”, podendo ser a mão “quente” ou “fria”. A alteração possibilita jogar de formas variadas, quando a mão é “fria”, é possível com maior facilidade que um jogador do mesmo time defenda seus companheiros de serem queimados, o que não ocorreria com maior dificuldade no jogo, com a regra da mão “quente”.

A possibilidade de alteração das regras pelos jogadores permite uma participação em sua construção, sendo a criatividade e interesse dos jogadores expressos nas alterações propostas nas regras, que impactam na lógica interna da prática realizada. Em um jogo esportivo, a alteração das regras é rígida e é realizada pelas instituições, sobretudo, pelos interesses capitalistas e pouco, pelos desejos dos jogadores, como o exemplo, mencionado anteriormente, da “vantagem”, no voleibol.

Ainda que seja uma característica cultural, a maior resistência nas alterações das regras dos esportes, ainda assim é possível a existência de processos criativos dos jogadores. Porém, a criatividade e novas formas de jogar, são direcionadas dentro das possibilidades estabelecidas pela regra, por exemplo, posso desenvolver uma nova forma de conduzir a bola no futebol com diversas partes do corpo, mas, não, utilizando os braços e as mãos, pois, não é permitido pela regra da modalidade (Parlebas, 2008b; Lavega e cols., 2011; Marques e cols., 2021a).

Ainda que seja essencial e relevante a classificação das práticas motrizes, os conhecimentos praxiológicos, segundo Parlebas (2017), não são estruturais, ou seja, apenas classificatórios de forma estática sem considerar possibilidades de alteração presentes nas práticas motrizes e sua relação com o contexto social.

É um equívoco considerar os conhecimentos praxiológicos apenas como classificatórios para uma compreensão aprofundada da lógica interna, organizar grupos com práticas motrizes que tenham semelhanças e diferenças é importante, porém, é simplista parar a análise apenas em uma primeira classificação.

Parlebas (2017) defende que a Educação Física é estrutural sistêmica, isso significa que é possível utilizar classificações, porém, entendendo que elas ocorrem dentro de um contexto social amplo. Pois, toda ação humana, assim, como as práticas motrizes são desenvolvidas dentro de uma relação constante com a cultura.

Classificar uma prática motriz é reconhecer determinadas características de uma sociedade.

Ao situar a Educação Física enquanto estrutural sistêmica, Parlebas (2017) avança na concepção de que a classificação e os demais elementos das práticas motrizes possuem uma relação cultural por ser parte de um sistema social. Os conhecimentos praxiológicos proporcionam condições para identificar características das ações motrizes, desvelando sua lógica interna (Parlebas, 2017, 2023).

É importante, segundo Parlebas (2008b, 2017), uma análise da totalidade social que envolve as práticas motrizes, por exemplo, os jogos esportivos possuem semelhança em sua lógica interna na relação com a competição, que é valorizada pelas instituições, o que é um valor desejado em uma sociedade capitalista, pois, ao competir e organizar eventos esportivos, existem diferentes formas de movimentações econômicas relacionadas para além do ato de jogar.

O ensino dos esportes, segundo Bracht (2010) e Bracht e cols., (2012), por vezes reproduz características na escola dos esportes institucionalizado/alto rendimento. Porém, a Educação Física Escolar possui diferentes concepções pedagógicas, podendo ocorrer na escola reproduções dos princípios dos esportes institucionalizados na escola. Porém, os esportes não precisam ser ensinados apenas de uma forma, outras possibilidades de ensino podem contribuir com novos caminhos e finalidades culturais para o esporte na escola, podendo favorecer transformações sociais e não apenas reproduções.

A Praxiologia Motriz não tem intencionalidade valorativa para determinar qual esporte e como deve ser ensinado na escola (Parlebas, 2008b). Porém, ela permite fundamentar quais são os elementos presentes no esporte institucionalizado, o que permite que o currículo e o docente realizem, caso pedagogicamente considerem pertinentes e necessárias, alterações coerentes em prol de seus objetivos pedagógicos propostos para o ensino dos esportes na escola.

Em uma situação que o docente deseja ampliar a participação nos esportes na escola pode, segundo Granja e Lavega (2014), Marques (2019) e Marques, Ramos e Ferreira (2020a), ser alterados diversos elementos da lógica interna para que o objetivo pedagógico seja alcançado. Algumas das alterações possíveis são a simplificação da rede de comunicação, alterações no sistema de pontuação e da rede de marca, como terminar uma partida relacionando o tempo como fator determinante

e não a quantidade de gols ou pontos (Marques, 2019; Marques; Ramos; Ferreira, 2020a).

Ao realizar alterações na lógica interna, é fundamental que o currículo e o professor desenvolvam em parceria com os estudantes, pois tais mudanças não são desenvolvidas aleatoriamente, mas, sim, com intencionalidades, como a ampliação da participação, em prol de uma Educação Inclusiva. Os objetivos nas alterações dos esportes podem ser partilhados e problematizado com os estudantes, pois, assim, eles podem participar do processo de mudanças na lógica interna, em prol de princípios educacionais inclusivos (Marques, 2019; Marques; Ramos; Ferreira, 2020a).

Ainda que seja relevante para professores de Educação Física o entendimento da lógica interna, das mais diversas práticas motrizes, a função do currículo e do docente não para na constatação e classificação das características da lógica interna, mas, sim, na reflexão sobre quais as implicações pedagógicas que determinada lógica interna pode ter na Conduta Motriz dos estudantes e de acordo com a resposta é possível a manutenção ou alteração dos conteúdos planejados e em suas lógicas internas (Parlebas, 2008b, 2017; Zaghi, 2023).

A compreensão da lógica interna pode favorecer modificações assertivas e com maior coerência entre a finalidade pedagógica proposta e o que de fato é ensinado aos estudantes (Marques, 2019). A lógica interna de cada prática motriz proporciona experiências motrizes únicas aos participantes, o que permite com novas formas de jogar, favorecer outras relações dos estudantes com as práticas motrizes, favorecendo novos valores nos jogos, que podem, ser importantes em outros momentos de suas vidas.

Não desconsideramos que a lógica externa também exerça influência nas condutas motrizes dos estudantes. Porém, enquanto área, a Educação Física, ao não desconsiderar os elementos da lógica interna, pode favorecer diferentes aprendizados aos estudantes, pois, uma prática individual com competição entre Adversários ou exclusivamente cooperativa, favorece diferentes aprendizados aos estudantes (Lavega e cols., 2014).

As investigações de Andueza e Pere, (2017) e Lavega e cols. (2014) observaram em práticas sociomotrizes com Companheiros que favorecem o desenvolvimento de cooperações entre os estudantes, pois, a lógica interna da prática

possui enquanto regra, objetivos em comum, a predominância de sentimentos positivos na relação de interação cooperativa entre companheiros.

Já em uma partida de voleibol, possui a lógica interna sociomotriz com Companheiros e Adversários simultaneamente. A investigação de Oliveira, Ribas e Daronco (2017) identificou que quando um jogador perdia uma partida, os sentimentos predominantes foram os negativos.

Ainda que os sentimentos dos participantes de uma prática motriz sejam uma parte de suas condutas motrizes, as investigações mencionadas anteriormente demonstram que mesmo que exista a ligação direta da lógica externa nas práticas motrizes, os fatores da lógica interna contribuíram com influências sobre os sentimentos manifestados pelos participantes em diferentes práticas motrizes (Lavega e cols., 2014).

Ainda que os acontecimentos da lógica interna e da lógica externa ocorram de forma simultânea e seja fundamental o olhar da totalidade, a sua separação enquanto conceito praxiológico permite uma interpretação de elementos culturais presentes exclusivamente nas práticas motrizes.

Parlebas (2008b) corrobora que a lógica interna de uma prática motriz favorece determinadas ações de seus participantes, ainda que não seja o único fator a ser considerado, é imprescindível reconhecer que entre os elementos culturais presentes em uma prática motriz, a lógica interna também deve ser considerada, uma vez que exerce influência nos comportamentos dos participantes (Parlebas, 2008b).

A constatação da lógica interna constituir-se um dos fatores que influencia nas condutas motrizes dos participantes, sinaliza para a importância da identificação de reconhecer as características de uma prática motriz. Pois, o entendimento da lógica interna pode colaborar com as finalidades do ensino de determinada prática motriz (Parlebas, 2008b).

A compreensão da lógica interna possibilita transferências de aprendizagem, entre práticas motrizes com determinadas semelhanças (Parlebas, 2008b). Ainda que diferente o handebol, do basquetebol e do pique-bandeira, quando olhamos para a lógica interna das três práticas motrizes, é possível reconhecer algumas semelhanças entre elas como a interação motriz entre Companheiros, que favorece ações cooperativas em uma rede de comunicação, o que pode, ser um aprendizado transferido entre as práticas citadas (Parlebas, 2008b).

A lógica interna das práticas motrizes, sobretudo dos esportes com Companheiros, foi investigada por outros autores da Praxiologia Motriz. Hernandez-Moreno (1998) destaca a importância da relação com as regras, técnica, espaço, tempo, comunicação e estratégia. Enquanto Lagardera Otero e Lavega (2003) contribuíram com outras características da lógica interna, a relação com as regras que estabelece elementos do espaço pertinente de realização da prática motriz, tempo de jogo, número e interações entre os jogadores, utilização dos implementos.

Portanto, os aspectos mencionados demonstram a possibilidade de explorar novos campos de investigação relacionados com a lógica interna das práticas motrizes com a concepção praxiológica, pois é possível criar, dentro de um rigor metodológico, novas formas de compreender a realidade das práticas motrizes.

2.2.7. Comotricidade

O CAI utiliza a interação motriz e a relação de instabilidade como critério para classificar as práticas motrizes. A Comotricidade não é uma subcategoria do CAI, mas apresenta outros elementos para interpretar a lógica interna (Parlebas, 2008b). Para Parlebas, a Comotricidade é o (2008, p. 73, tradução do autor) “Campo e natureza das práticas motrizes, que podem colocar em presença vários indivíduos que atuam, podendo influenciar mutuamente uns aos outros, embora suas ações não representem interações motrizes entre os participantes”.

Porquanto, o ponto central para compreender a Comotricidade é reconhecer que na perspectiva praxiológica a interação motriz considera a finalidade da tarefa proposta em uma prática motriz, em esportes coletivos, ginástica rítmica coletiva, lutas, pega pega, dança em dupla, existe uma interação motriz relacionada essencialmente com o desenvolvimento da tarefa motriz proposta. Sendo o envolvimento das pessoas relacionados a uma dependência emocional na Comotricidade e não na interação motriz (Parlebas, 2008b).

A Comotricidade, segundo Parlebas (2008b), pode ocorrer em situações simultâneas ou alternadas, em ambas não ocorrem interações motrizes entre os participantes (Parlebas, 2008b). Porém, existe uma relação de outras dimensões, como a emotiva. A comotricidade simultânea pode ser observada em práticas psicomotrizes, como a corrida de 100 m do atletismo, 50 m livres na natação,

caminhada em grupo, corrida do saco com raia, patinação em velocidade com raia, escalada em dupla. Os exemplos mencionados, demonstram práticas motrizes em que existem mais de um participante realizando simultaneamente, porém, sem uma interação motriz essencial na realização da tarefa proposta quando observamos exclusivamente fatores da Ação Motriz.

Ainda que exista adversários, como na corrida ou natação com raia, eles não realizam interações motrizes essenciais para a realização da tarefa proposta, ou seja, não podem desenvolver oposição durante a prova. Caso um participante invada a raia, ele é desclassificado da prova. Não são desconsideradas outras influências na Comotricidade, mas, elas não são relacionadas ao critério da interação motriz (Parlebas, 2008b).

Observar os demais participantes relaciona diferentes sentimentos e emoções no comportamento humano, se um corredor percebe que reduziu a diferença para o seu adversário, essa informação não altera a sua interação motriz, mas, pode mudar sua Conduta Motriz, devido ao aumento da motivação relacionado com a tentativa de vencer a prova (Parlebas, 2008b).

Já a Comotricidade Alternada ocorre em situações sem interação motriz, em práticas motrizes que cada participante realiza suas ações motrizes separadamente. Existe Comotricidade Alternada no dardo, boca do palhaço, ginástica artística, provas de arremesso e lançamento do atletismo, golfe, boliche, malha, bocha, sinuca, ciclismo e patinação contra o tempo.

Os exemplos demonstram práticas motrizes que não ocorrem interações motrizes. Porém, ainda que as ações motrizes sejam realizadas separadamente, elas proporcionam uma relação emocional. Saber a pontuação do seu adversário no dardo, distância do peso no atletismo, nota do adversário na ginástica, tempo que o adversário percorreu o percurso e a quantidade de pinos acertados no boliche, podem gerar diferentes mudanças em outras dimensões humanas, mas, não proporciona interação motriz entre os participantes (Parlebas, 2008b).

2.2.8. Sociomotricidade e Psicomotricidade e o Sistema de Classificação das Práticas motrizes (CAI)

A Sociomotricidade define-se para Parlebas (2008b, p. 427, tradução do autor) o “Campo e características das práticas correspondentes as situações sociomotrizes”, a diferença fundamental entre uma prática sociomotriz de uma psicomotriz é a presença da interação motriz diretamente relacionada com a realização das tarefas pela pessoa que atua em uma prática sociomotriz, podendo ocorrer a interação motriz exclusivamente com companheiros, exclusivamente com adversários e com companheiros e adversários simultaneamente.

A Psicomotricidade é, segundo Parlebas (2008b, p. 371, tradução do autor), o “Campo e característica das práticas que correspondem as situações psicomotrizes”. Para ser considerada uma prática psicomotriz, deve existir a ausência de interação motriz essencial com outros participantes, sendo realizadas ações motrizes de forma individual relacionada com a realização das tarefas propostas por cada situação motriz ou com ausência de interação motriz direta entre os participantes relacionadas com a demanda proposta pela objetivo da situação motriz.

Ao considerar que todas as condutas humanas possuem em sua essência o contexto de relações sociais que são influenciadas culturalmente, é possível, conforme Parlebas (2008b), realizar o questionamento sobre todas as práticas motrizes, sejam elas individuais ou coletivas serem na verdade sociomotrizes (Parlebas, 2008b). O criador da teoria praxiológica responde que a primeira parte da observação é correta ao relacionar que toda prática motriz ocorre dentro de um contexto cultural e é impactada por ele.

A segunda parte da indagação, segundo Parlebas (2008b), demonstra um desconhecimento sobre o conhecimento praxiológico. Ele considera os aspectos culturais, porém, não é esse o critério utilizado pela teoria praxiológica na separação entre psicomotriz e sociomotriz. Tais conceitos são fundados essencialmente na relação ou ausência de interação motriz, que proporciona uma rede de comunicação praxica entre os participantes nas práticas sociomotrizes e sua ausência nas práticas psicomotrizes (Parlebas, 2008b).

Ainda para Parlebas (2008b, p. 428, tradução do autor), “[...] a confusão entre Psicomotricidade e Sociomotricidade demonstra uma clara incompreensão dos procedimentos metodológicos que seguimos.” A Praxiologia Motriz não nega a relação cultural nas práticas motrizes ou em qualquer outra conduta humana, porém, ela possui o propósito de interpretar os acontecimentos relacionados com a ação motriz,

pois assim como qualquer ciência, os conhecimentos praxiológicos possuem delimitações que permitem maior aprofundamento em determinados elementos e menor em outros (Parlebas, 2017, 2008b).

Ao considerar enquanto critério de observação da Ação Motriz, as interações realizadas pelos jogadores, Parlebas (2017, 2008b) classificou que existem práticas motrizes com a presença de interação motriz essencial, que são denominadas de sociomotrizes e outras que ocorrem sem interação motriz essencial entre os participantes, essas são classificadas como psicomotrizes.

Ao identificar a existência de práticas motrizes com a presença e ausência de interação motriz, os conhecimentos praxiológicos proporcionam olhar não para a técnica realizada como critério de semelhança, mas, para outros elementos presentes nas práticas motrizes. Desbravando a lógica interna das práticas sociomotrizes, é possível aprofundar com a identificação da existência de diferentes formas de interação motriz, podendo ocorrer interações entre companheiros, adversários e companheiros e adversários simultaneamente (Parlebas, 2008b).

Por isso, compreender diferentes formas de interação motriz proporcionam significativas informações sobre a ação motriz, o que pode colaborar com a intencionalidade pedagógica e didática nas aulas de Educação Física ao reconhecer quais são as interações motrizes presentes em cada prática motriz (Parlebas, 2008b).

Ao classificar uma prática motriz como Psicomotriz, podemos considerar que não irá ocorrer durante o seu ensino interações motrizes entre os estudantes. Quando classificamos como sociomotrizes, significa que durante a realização da prática motriz, irá ocorrer interações motrizes, ampliando para novos olhares, diferentes da classificação individual ou coletiva (Parlebas, 2008b).

Parlebas (2008b), ao utilizar como critério interações motrizes, considera ser possível identificar práticas com a presença de Companheiro, Adversário, ambas simultaneamente ou sua ausência.

A classificação não é estática e pode variar de acordo de como a prática motriz é desenvolvida, por exemplo, se uma pessoa brinca de rebater uma peteca ou de chutar uma bola sozinha, ela não realiza interações motrizes com outros participantes, sendo classificado como uma prática Psicomotriz.

Se um grupo de estudantes rebate a peteca em conjunto, procurando manter ela na ar, a sua classificação seria alterada para uma prática Sociomotriz com

Companheiro, o mesmo ocorre se observamos o chute dentro de um jogo de futebol, por ocorrer interações motrizes, sua classificação é Sociomotriz com Companheiro e Adversário.

O entendimento proposto pelo critério de presença ou ausência de interação motriz proporciona classificar as práticas motrizes, o que permite identificar semelhanças e diferenças em sua característica associadas a esse elemento da lógica interna (Parlebas, 2008b).

Contudo, os conhecimentos praxiológicos não são apenas classificatórios, já que podem favorecer condições para escolhas pedagógicas e didáticas na Educação Física Escolar, por exemplo, ao classificar a ginástica artística, identificamos que ela é Psicomotriz, já a ginástica para todos, Sociomotriz com Companheiros.

Se o objetivo da aula é proporcionar ações de cooperação entre os estudantes, a Praxiologia Motriz sinaliza que seria uma escola assertiva a ginástica para todos, pois, a essência de sua lógica interna irá promover experiências relacionadas com a interação motriz entre Companheiros, enquanto a ginástica artística, pode ser ensinada, mas, ela, irá favorecer outros aprendizados. O conhecimento praxiológico não determina o que a Educação Física irá ensinar, mas, permite, reconhecer elementos que podem, contribuir com decisões curriculares e docentes.

O princípio para realizar uma classificação das práticas motriz precede, para Parlebas (2008b), considerar um sistema de interação global entre o sujeito atuante, o ambiente físico e outros possíveis participantes. Sendo importante ao desenvolver um sistema de classificação, a utilização de critérios coerentes. Ainda que segundo Parlebas (2008b, p. 58, tradução do autor), o CAI seja “Uma classificação dos jogos e esportes”, pode ser muito útil para organizar e compreender se não todas, muitas das características de interação motriz de outras práticas motrizes.

Cada um dos critérios do CAI pode ser classificado de forma binária com a presença ou ausência do “C”, “A” e “I”, resultando em oito combinações possíveis. Quatro subcategorias do CAI são classificadas com a presença de “I” e outra metade com ausência de “I”, em relação à interação motriz, existem seis classificações sociomotrizes e duas psicomotrizes (Parlebas, 1999, 2008b).

Ainda que seja importante e necessária a classificação das práticas motrizes, a função do CAI não se restringe a ela. Quando consideramos que uma prática motriz

é parte de uma categoria, entendemos algumas de suas características e os elementos presentes em sua lógica interna.

Toda prática motriz que possui a presença do “I” requer constante interpretação do ambiente em que o jogo ocorre, sendo necessária a tomada de decisão do participante, relacionada com as mudanças do espaço físico da natureza, que pode ser maior ou menor em determinadas condições e espaços (Parlebas, 2008b).

O critério utilizado para classificar como “I” é diretamente relacionado com a instabilidade na leitura e tomada de decisão, relacionada com o local em que ocorre a prática motriz (Parlebas, 2008b). Por exemplo, uma escalada *indoor*, ainda que seja desafiadora, existe um padrão que fixa no mesmo local da parede as agarras, não existindo instabilidade, pois, as agarras são fixadas e não possuem instabilidade em sua mobilidade (Parlebas, 2008b).

Para ser instável, o ambiente físico tem que solicitar do participante constantes adequações, ao utilizar a mesma parede, em uma escalada *indoor*, é possível desenvolver uma inteligência motriz sobre a padronização exata de qual é o melhor caminho entre as agarras para uma subida mais rápida (Parlebas, 2008b).

Já ao escalar uma montanha, ainda que seja possível escolher os caminhos, é necessário observar o ambiente físico, pois, podem existir instabilidades, o que requer, uma constante leitura e interpretação ao realizar a escalada, pois, o local de realização da escalada na montanha, não é padronizado (Parlebas, 2008b).

A “I” pode ocorrer com diferentes níveis de intensidade, nadar em uma piscina fechada não existe instabilidade do ambiente físico, enquanto nadar no mar aberto requer grande leitura do volume de água, direção e força das ondas, em um rio com pouca variação do volume de água existe uma instabilidade, porém, ela é menor do que no mar aberto ou em um rio com correntezas (Parlebas, 2008b).

Nas três situações relacionadas ao nadar, a interação motriz. quando realizamos sozinhos, é classificada como Psicomotriz, com ambientes físicos da natureza estáveis ou instáveis (Parlebas, 2008b). As alterações no volume de água ou a formação de ondas e correntezas podem ser alguns dos fatores de instabilidade, o que não ocorre, de forma geral, nas piscinas (Parlebas, 2008b).

Segundo Marques, Ramos e Ferreira (2020b), cada categoria do CAI, proporciona diferentes significados no processo de aprendizado dos estudantes. Para

Marques, Ramos e Ferreira (2020b), ao utilizar o CAI para investigar as categorias das práticas motrizes presentes no componente curricular Educação Física da Rede Estadual de SP, os resultados demonstram que práticas com incerteza foram pouco exploradas.

A ausência curricular do “I” pode ser relacionada as condições arquitetônicas da escola, falta de condições/incentivo para acesso a locais que proporcionem práticas motrizes em ambientes instáveis ou até mesmo preocupações com a realização relacionadas com a segurança dos estudantes (Marques; Ramos; Ferreira, 2020b).

Além da água, outros locais podem gerar instabilidade nas práticas motrizes. Em uma corrida de orientação, quando o corredor passa por matas e rios, tem que interpretação o nível da água, quantidade de folhas, terra, árvores e outros elementos em sua leitura, se ele não realiza a interpretação corretamente, pode escolher correr em um lugar escorregadio e perder tempo em sua corrida.

Já em uma pista de atletismo, não existe instabilidade do ambiente físico da natureza, pois provas em pista não apresentam instabilidade de forma geral em sua leitura, exceto em momentos com chuvas ou ventos de grande intensidade, que geralmente paralisam as provas.

Salienta-se que a classificação não é estática, pois sempre deve considerar o contexto momentâneo em que ocorre determinada prática motriz. Se uma piscina, mesmo que fechada, for projetada com equipamentos que alterem o volume de água e crie ondas artificiais com instabilidade, apresentará instabilidade.

O mesmo pode ocorrer em práticas realizadas no mar aberto, em determinados momentos do dia ou próximos de grandes barreiras de corais, pode ocorrer uma estabilidade no volume de água e a ausência de ondas, o que classificaria a prática motriz no mar, naquele momento, enquanto ambiente físico da natureza estável.

Existe uma constância na maior parte das classificações das práticas motrizes, no entanto é sempre necessário analisar cada contexto, o que pode gerar mudanças não somente na classificação, mas, no que ela significa na lógica interna da prática motriz realizada. Ao reconhecer a instabilidade ou estabilidade em uma prática motriz, podem ser alteradas as experiências, aprendizados e estratégias de ensino (Marques; Ramos; Ferreira, 2020b).

Assim como o exemplo do critério “I”, a interação motriz ou sua ausência que é contemplada pelo “C” e pelo “A”, também devem considerar cada situação motriz. Uma prática em que existe apenas “C”, possui uma constante rede de comunicação entre os participantes, com ações de cooperação estimuladas pela lógica interna da prática motriz.

Quando o currículo ou o professor sinalizam que pretendem desenvolver a cooperação entre os estudantes, uma escolha coerente com sua intencionalidade seria o desenvolvimento de práticas sociomotrizes com companheiros. Pois, o “C” proporciona em sua lógica interna, ações dos estudantes com objetivos cooperativos em comum, na realização da prática motriz, por exemplo, peteca, frescobol, ginástica para todos e malabares em dupla.

Ainda que a cooperação seja um valor constantemente mencionado nos currículos, a pesquisa de Marques, Ramos e Ferreira (2020b), ao comparar com outras classificações do CAI, apresenta que ela ocorre com um índice reduzido nas atividades propostas para as aulas de Educação Física da Rede Estadual de São Paulo.

Em geral, o currículo da Rede Estadual de São Paulo privilegia práticas motrizes com a presença de competição entre os participantes, o que é um valor em uma social, manifestado nas práticas motrizes escolhidas para as aulas (Marques; Ramos; Ferreira, 2020b).

A ampliação curricular e de ações docentes sobre práticas sociomotrizes com Companheiros, que favorecem ações cooperativas, pode ser um caminho para diversificar a lógica interna, com a intencionalidade pedagógica de favorecer vivências cooperativas aos estudantes, podendo ser consultados jogos cooperativos, com princípios inclusivos para aulas de Educação Física no estudo de Marques (2022).

As práticas motrizes com interação motriz exclusiva entre “A”, valorizam em sua lógica interna, ações de oposição entre os participantes. Existindo no “A”, a tomada de decisão constante em virtude da contra comunicação entre Adversários (Parlebas, 2008b).

Práticas motrizes que possuem “A” solicitam a interpretação das informações recebidas pelo Adversário, o que necessita dos participantes a necessidade de dificultar a leitura das comunicações durante tais práticas (Parlebas, 2008b). No “A”, é parte da lógica interna utilizar ações motrizes em que ampliem a dificuldade de

interpretação, por exemplo, uma finta nas lutas, esperar ao máximo para sinalizar qual movimento será utilizado no tênis. Tais ações, são parte da rede de contra comunicação, com objetivo de dificultar a leitura dos códigos pelo Adversário.

As práticas motrizes em que são presentes o “CA” simultaneamente contemplam uma ampliação na rede de interação motriz, pois, existem comunicações entre companheiros na busca pela cooperação e contra comunicações com ações de oposição com os Adversários (Parlebas, 2008b).

São exemplos de práticas motrizes “CA”, a saber: jogo de queimada, pique bandeira, basquetebol, handebol, voleibol, futsal, futebol, tênis em dupla e rúgbi. Ainda que exista diferenças na lógica interna dos exemplos mencionados, é possível estabelecer semelhança na interação motriz (Parlebas, 2008b).

O entendimento de uma proximidade na relação de comunicação e contra comunicação e das interações motrizes pode favorecer a organização didática das práticas motrizes ao organizar por semelhanças em sua lógica interna, proporcionando condições para uma transferência de aprendizagem relacionada com a existência de elementos em comum nas diferentes práticas motrizes (Parlebas, 2016).

Existem práticas motrizes com ausência de interação motriz direta/essencial, seja “C”, “A” ou “CA” e são classificadas como práticas Psicomotrizes, entre outras características de sua lógica interna, é destacada a semelhança na inexistência da rede de comunicação e de contra comunicação entre os participantes.

Ensinar fundamentos e a técnica isolada da interação motriz pode ter uma maior coerência em práticas Psicomotrizes do que nas Sociomotrizes, pois nelas o participante pode repetir determinadas ações em busca de refinamento técnico sem que seja surpreendido posteriormente pela interferência seja ela cooperativa ou de oposição de outros jogadores.

O arremesso do atletismo, pular corda individualmente, dançar individualmente, musculação, ginástica artística e amarelinha são práticas motrizes em que a Ação Motriz do participante ocorre com ausência de interações motrizes, permitindo um planejamento dos próximos movimentos de forma individual, podendo ser desconsiderada a rede de comunicação ou contra comunicação, pois, ela, não é parte da realização de tais práticas motrizes (Parlebas, 2008b).

É necessário compreender que a classificação do CAI utiliza os critérios da interação motriz entre os participantes e a sua relação com o ambiente físico da natureza. Faz-se necessário considerar os critérios do CAI para realizar uma classificação, uma vez que as práticas motrizes não são estáticas e podem em determinados momentos serem classificadas de diferentes formas (Parlebas, 2008b).

O jogo de tênis simples (1x1) é caracterizado pela interação motriz exclusiva com o Adversário, enquanto o tênis em duplas (2x2), existe uma interação motriz simultânea com Companheiro e Adversários. Podendo os mesmos esportes em situações diferentes serem classificados em mais de uma categoria, o que permite uma melhor compreensão da situação motriz realizada em um momento determinado.

No primeiro exemplo do tênis simples, não é necessário o jogador tomar decisões cooperativas, apenas ações de oposição com uma constante rede de contra comunicação. Já no tênis em duplas, existe a necessidade de uma tomada de decisão que simultaneamente considere ações cooperativas e de oposição, devido a existência de uma interação motriz com Companheiro e Adversários.

A ginástica rítmica também pode ser classificada em duas categorias do CAI, quando uma ginasta apresenta individualmente, ocorre ausência de interação motriz, sendo classificada como uma prática Psicomotriz. Ainda que exista a presença da nota para determinar a vencedora, ela é uma comparação do desenvolvimento individual da apresentação da ginasta, a execução de suas ações motrizes ocorreram sem interação motriz direta/essencial.

Já as apresentações em conjunto/coletivas da ginástica rítmica desenvolvem interação motriz entre companheiros, sendo classificada como uma prática sociomotriz com Companheiro, devido a cooperação entre as ginastas da mesma equipe durante a sua apresentação, por exemplo, a passagem dos implementos é uma relação de comunicação cooperativa entre elas.

Na ginástica rítmica coletiva, ainda que tenham adversários competindo, essa relação não ocorre envolvendo a interação motriz durante a apresentação, mas, sim, com a comparação, posterior a realização da prática, com a nota que será atribuída. Ocorrendo na ginástica rítmica, a presença de Comotricidade entre Adversários, tal conceito, será apresentado na continuidade do capítulo.

A lógica interna é composta por diversos elementos, a interação motriz é um deles, a ginástica rítmica coletiva, é uma prática sociomotriz com Companheiro,

desenvolvendo a cooperação, porém, ela ocorre em prol de uma posterior disputa, sendo o estímulo da ação cooperativa entre os jogadores, a nota que será atribuída. Já a ginástica para todos também é cooperativa, mas ela possui em sua finalidade a apresentação para o lazer e diversão dos participantes, alterando os sentidos e significados associados a cooperação. Mesmo em práticas cooperativas, é importante refletir sobre suas finalidades dentro de um processo educativo (Marques, 2022).

Uma situação que constantemente ocorre nas aulas é a utilização de práticas motrizes diversificadas para o ensino dos esportes coletivos como o basquetebol, handebol, voleibol, futsal e futebol, os quais são classificados no CAI como uma prática sociomotriz com Companheiro e Adversário.

Se o professor ou o currículo sugere a realização de uma prática de um jogo simplificado/reduzido de 3x3 meia quadra, ainda que a mudança tenha alterações na lógica interna dos esportes, ela não muda o grupo em que essas práticas são classificadas, pois, mantem simultaneamente a relação com Companheiros e Adversários (Parlebas, 2008b).

Ao analisar a classificação do CAI, identificamos que atividades de fundamento individuais, não possuem interações motrizes, sendo classificadas como psicomotrizes (Parlebas, 2008b). Compreender as interações motrizes nos esportes coletivos é uma informação que pode favorecer reflexões aos docentes para o processo de escolhas em sua aula de forma consciência.

A institucionalização dos esportes proporciona uma classificação padronizada das práticas motrizes, com a definição universal realizada pelas instituições dos espaços, implementos, número de jogadores, regras e demais elementos envolvidos para a realização da prática motriz esportiva (Parlebas, 2008b).

A reduzida possibilidade de alteração proporciona determinar qual ou quais grupos do CAI cada um dos esportes pertencem com maior facilidade. Podendo ocorrer como no exemplo do tênis e da ginástica rítmica a presença de um mesmo esporte em mais de uma categoria. O que demonstra que alguns esportes em suas variações podem apresentar características distintas em sua lógica interna, relacionada com a interação motriz, além de outros elementos presentes em sua lógica interna.

Compreender diferenças na lógica interna pode favorecer melhores condições para a elaboração dos objetivos pedagógicos e de uma sequência didática de ensino.

O professor que ensina a ginástica rítmica coletiva, se realizar apenas sequências didáticas individuais entre os estudantes não desenvolve em suas atividades interações motrizes.

A ausência de interação na ginástica rítmica em grupo pode dificultar a rede de comunicação com cooperação na passagem dos implementos, pois, além da técnica, existe na ginástica rítmica em grupo uma relação intrínsecas da rede de comunicação entre Companheiros na movimentação e passagem dos implementos.

Os esportes apresentam constância em sua interação motriz, que são presente nas prática motriz, por exemplo, quem começa sendo Companheiro em um jogo esportivo de basquetebol, não se torna Adversário na mesma partida (Parlebas, 2008b). A característica da constância na interação motriz dos esportes também pode ser notada em alguns jogos tradicionais, como no pique-bandeira, queimada e na torre/pirâmide humana.

Porém, em uma parte dos jogos tradicionais existe uma característica preciosa em sua lógica interna, que é a possibilidade de diferentes alterações na interação motriz entre os participantes de um jogo na mesma partida, o que torna a lógica interna de tais jogos tradicionais única em sua interação motriz (Franchi, 2013; Franci; Ribas, 2016; Lavega e cols., 2011; Parlebas, 1999, 2008b; Marques e cols., 2021a).

O pega-pega corrente é um jogo tradicional sociomotriz com Companheiros e Adversários simultaneamente, porém, a interação motriz entre os participantes não é constante. Quando um jogador corredor/fugitivo é tocado por outro jogador que faz parte da corrente, ele deixa de ser um corredor e começa a fazer parte da corrente. Ao entrar na corrente, a interação motriz é alterada na mesma partida.

O corredor que antes realiza ações de oposição, utilizando a rede de contra comunicação para não ser pego pela corrente, quando é tocado deixa de realizar ações como Adversário e começa ter ações de interação motriz como Companheiro na corrente, buscando cooperar com uma constante rede de comunicação com os demais participantes da corrente. A mudança de um participante no mesmo jogo de time não ocorre nos esportes, sendo uma característica de extrema complexidade, presente em alguns dos jogos tradicionais (Parlebas, 2008b).

Existem jogos tradicionais em que a lógica interna possibilita não uma troca de interação motriz durante o jogo, mas, sim, uma ampliação na possibilidade de

escolha relacionada com a interação motriz (Parlebas, 2008b), podendo em determinados momentos o jogador pode optar se irá realizar uma interação motriz enquanto companheiro ou adversário, essa característica pode ser encontrada no alerta, passe amigo/adversário e no jogo da casa/terremoto.

No jogo alerta, quem possui a bola no começo da partida opta por uma pessoa que irá “queimar” e os demais devem ser corredores/fugitivos para não serem “queimados”, a interação motriz do jogador que arremessa a bola possui no mesmo momento a possibilidade de ser Companheiro com quem foi escolhido e de oposição com os estudantes que não foram escolhidos, sendo, quando não escolhido Adversários, que devem correr para não ser “queimados”.

No jogo passe Amigo/Adversário quem possui a bola escolhe se realiza um passe amigo, ele ocorre com a bola quicando no chão ou um passe adversário, são passes diretos, sem a bola quicar no chão. Existe no jogo passe Amigo/Adversário, a escolha de quem tem a bola, de poder salvar quem foi “queimado”, ao realizar um passe amigo para um jogador que estava “queimado” ou tentar “queimar” outros participantes.

O jogador com a posse da bola, pode escolher em cada momento entre a possibilidades de ser Companheiro ou Adversário dos demais participantes, o que torna a interpretação da interação motriz, sobre o passe ser quicado ou direto essencial para saber se irá ocorrer uma interação motriz de cooperação ou oposição.

O jogo casa/terremoto tem o objetivo de que todos os participantes construam casas em grupos de três, sendo uma parte o telhado direito, telhado esquerdo e quem fica no centro o morador. Sempre o jogo ocorre com múltiplos de três, mais um jogador, o objetivo do jogo é montar a casa. O participante que não faz parte da casa, escolhe qual parte da casa deve sair e procurar uma nova, incluindo ele, que falou, assim, sempre irá ficar uma pessoa sem casa.

Quem escolhe, pode optar entre as opções, telhado direito, telhado esquerdo, morador ou o telhado (dois jogadores do telhado trocando de casa juntos, realizando uma ação motriz cooperativa). A última opção para trocar de casa, é o terremoto, quando ele é escolhido, todos os participantes devem procurar uma casa nova. Em todas as situações, o jogador que ficou sem casa deve escolher uma das alternativas para reiniciar o jogo.

Ao analisar a interação motriz das situações do jogo da casa/terremoto, existe uma rede de comunicação, em que os participantes procuram cooperar enquanto Companheiros para conseguir construir uma casa nova. Porém, ao mesmo tempo eles também são Adversários, pois, devem montar mais rápido que os outros, para não ser o último, cada um, pode escolher cooperar ou se opor de forma imprevisível com os demais participantes, pois, posso montar uma casa com um jogador ou correr para tentar montar com outro, o que torna, possível ser Companheiro ou Adversário.

Outra situação que pode ocorrer no jogo casa/terremoto, é quando um participante escolhe terremoto e todos os jogadores devem procurar construir uma casa, para ela ficar completa, deve ter o seu telhado direito, telhado esquerdo e um morador. Porém, pode ocorrer de duas pessoas começarem a construção cooperativa de uma casa sendo telhado direito e o telhado esquerdo e outra dupla também montar apenas o telhado direito e o esquerdo.

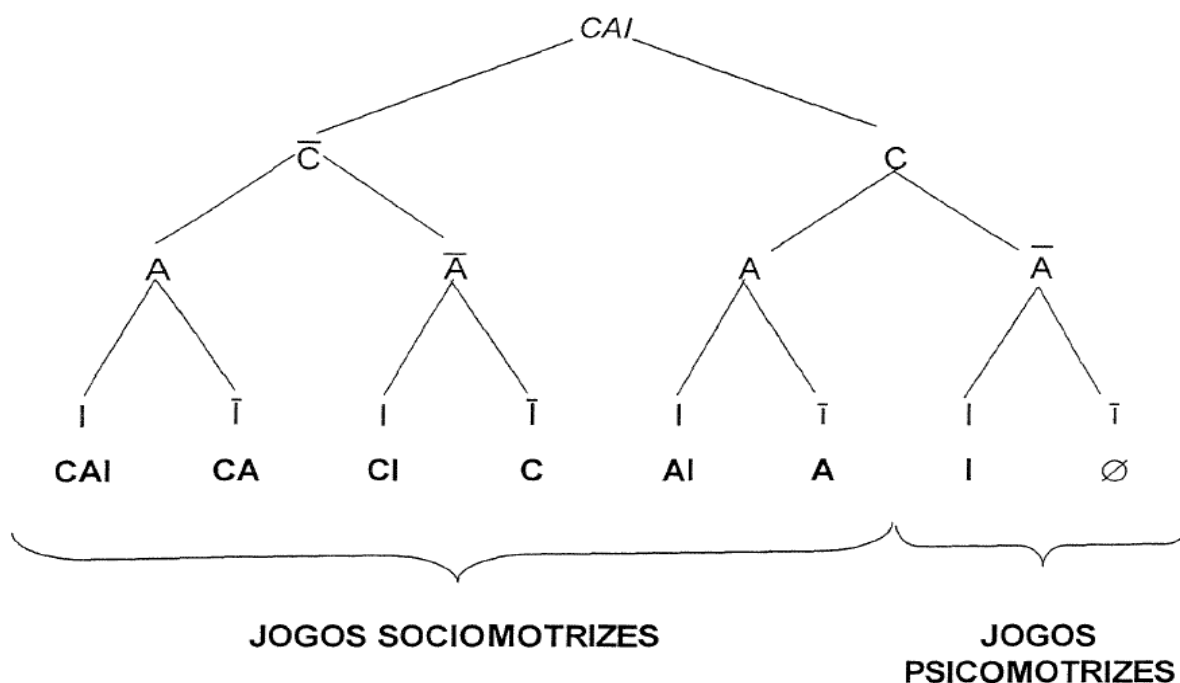
Ao analisar praxiológicamente, identificamos que ambas as duplas realizaram uma rede de comunicação, cooperando para tentar concluir sua casa. Porém, ao notar que existem apenas quatro participantes, sem casas montadas no jogo e as duas últimas, se encontrar sem moradores, existe uma única opção para terminar o jogo, um dos quatro participantes tem que deixar de ser companheiro na formação do telhado e correr para outra casa, tornando-se o seu morador. Essa opção, demonstra uma instabilidade na interação motriz, pois, o mesmo participante que em determinado momento escolheu cooperar para montar o telhado da casa, pode optar por alterar sua rede de interação motriz, ao sair da casa ele se torna um adversário.

A diversidade de possibilidades relacionadas com a interação motriz presente nos jogos tradicionais é uma característica singular, que não encontramos nos esportes. Proporcionando com sua vivência, desenvolver inteligências motrizes únicas, algumas das investigações que utilizaram o olhar praxiológico para os jogos tradicionais e que podem ser consultadas, são os estudos de Franchi (2013), Franchi e Ribas (2016), Lavega e cols., (2011), Lavega e cols., (2014), Marques e cols., (2021a) e Marin e Ribas (2013). Tais pesquisas podem contribuir para o aprofundamento da compreensão da lógica interna das interações motrizes e outras características dos jogos tradicionais.

Na sequência serão apresentadas as características principais e alguns exemplos de cada uma das oito categorias de classificações existentes no CAI, “C”,

interação motriz entre Companheiros de cooperação, rede de comunicação; “A”, interação motriz entre Adversários de oposição, rede de contra comunicação; “I”, ambiente físico da natureza instável, com incertezas (Parlebas, 1999, 2008b):

Figura 6: Representação das oito categorias do Companheiro, Adversário e Incerteza do Ambiente Físico da Natureza (CAI).



Fonte: Ribas (2002), adaptado de Lavega, (2000).

Ø (Psicomotriz, estabilidade do Ambiente Físico da Natureza): sem interação motriz direta entre os participantes, com estabilidade do ambiente físico da natureza. Exemplos: pular corda individualmente, yoga, ginástica artística, ginástica rítmica individual, provas com raia/separação dos participantes natação e atletismo (não incluindo as provas de revezamento), arco e flecha, lançamento de peso, skate pista, escalada *indoor*, sinuca, brincadeira terra-mar, amarelinha, musculação, ciclismo individual em pista, danças individuais, malabares individual, *parkour* individual em ambientes estáveis e boliche.

I (Psicomotriz, instabilidade/incerteza do Ambiente Físico da Natureza): sem interação motriz direta entre os participantes, com instabilidade/incerteza do ambiente físico da natureza. Exemplos: *surf*, corrida de orientação individual, escalada

outdoor, skate outdoor, boia cross, patinação outdoor e *parkour* individual em ambientes com instabilidades.

C (Sociomotriz com Companheiro, Ambiente Físico da Natureza Estável):

com interação motriz entre companheiros, possui cooperação e rede de comunicação, com estabilidade do ambiente físico da natureza. Exemplos: peteca, ginástica rítmica conjunto/coletiva, ginástica para todos, pirâmide humana, nó humano, carriola/pêndulo humano, corrida do saco em dupla, danças com companheiros, frescobol, altinha, trapézio em duplas e malabares em dupla.

CI (Sociomotriz com Companheiro, incerteza/instabilidade do Ambiente Físico da Natureza):

com interação motriz entre Companheiros, havendo cooperação e rede de comunicação, com instabilidade/incerteza do ambiente físico da natureza. Exemplos: caiaque em duplas, *frescobol outdoor* em momentos instáveis (ventos fortes), *frisbee*/disco outdoor em dupla ou grupos, corrida de orientação em grupo (sem adversários) e canoagem coletiva.

A (Sociomotriz com Adversário, Ambiente Físico da Natureza Estável):

com interação motriz entre adversários, possui oposição e rede de comunicação, com estabilidade do Ambiente Físico da Natureza. Exemplos: capoeira, judô, caratê, tênis simples (1x1), tênis de mesa simples, *badminton*, jogos de luta/oposição de 1x1 (mini sumô, desequilíbrio), passa manteiga, pega pega (1x1) e mãe da rua (com um pegador).

AI (Sociomotriz com Adversário, incerteza/instabilidade do Ambiente Físico da Natureza):

com interação motriz entre Adversários, possui oposição e rede de comunicação, com instabilidade/incerteza do Ambiente Físico da Natureza. Exemplos: maratona aquática, corrida de orientação (sem equipe, com adversários), corridas de *mountain bike* em trilhas (sem equipe, com adversários) esconde-esconde na natureza (com apenas um pegador), pega-pega 1x1 em locais instáveis e lutas em ambientes instáveis, marajoara e huka huka.

CA (Sociomotriz com Companheiro e Adversário simultaneamente, Ambiente Físico da Natureza Estável): com interação motriz simultânea entre Companheiros e Adversários, possui cooperação e oposição, rede de comunicação e contra comunicação, com estabilidade do Ambiente Físico da Natureza. Exemplos: handebol, futsal, futebol, basquetebol, voleibol, rúgbi, pique bandeira, tênis em duplas, pega-pega corrente, rio vermelho/elefantinho colorido (com mais de um pegador), queimada, mãe da rua (com mais de um pegador), golbol e bets/taco.

CAI (Sociomotriz com Companheiro e Adversário simultaneamente, incerteza/instabilidade do Ambiente Físico da Natureza): com interação motriz simultânea entre Companheiros e Adversários, possui cooperação e oposição, rede de comunicação e contra comunicação, com instabilidade/incerteza do Ambiente Físico da Natureza. Exemplos: pique bandeira em locais instáveis da natureza, vela em dupla e com a presença de adversários, caiaque em dupla e com a presença de adversários, corrida de orientação em equipe e com a presença de Adversários, esconde-esconde em locais instáveis com mais de um pegador.

2.2.9. Universais Ludomotrizes

Os Universais Ludomotrizes proporcionam aprofundar a compreensão das características da lógica interna das práticas motrizes, com novas possibilidades de olhar para além da técnica, com novos enfoques sobre a estrutura, dinâmica e funcionamento das práticas motrizes (Ferreira; Ramos, 2017; Parlebas, 2008b).

Existem sete universais ludomotrizes. Ao ampliar o olhar sobre a lógica interna, eles proporcionam novas perspectivas sobre as práticas motrizes, proporcionando subsídios para ações pedagógicas e didáticas na Educação Física Escolar, sendo os Universais Ludomotrizes (Ferreira; Ramos, 2017; Parlebas, 2008b):

Rede de Comunicação: é uma característica essencial nas interações motrizes e ocorre entre Companheiros e a de contra comunicação entre Adversários, entre os Companheiros são realizadas ações cooperativas durante a interação motriz proporcionada pela rede de comunicação, por exemplo, nos jogos sociomotrizes com Companheiros.

Já entre Adversários, a interação motriz proporciona uma rede de contra comunicação, enquanto com os companheiros existe uma tentativa de realizar uma rede comunicação com a maior facilidade de compreensão, entre os Adversários é o oposto, a contra comunicação tem a intencionalidade de dificultar a leitura dos códigos entre os Adversários, práticas sociomotrizes com Adversário são exemplos de situações com rede de contra comunicação.

Práticas sociomotrizes com Companheiro e Adversário que ocorrem simultaneamente possuem tentativas de cooperação entre Companheiros e de oposição entre os Adversários, o que proporciona uma complexa rede de comunicação e contra comunicação, pois, ambas as informações são realizadas ao mesmo tempo (Ferreira; Ramos, 2017; Parlebas, 2008b).

Código Gestêmico: são gestos realizados por jogadores durante uma prática motriz com a finalidade de comunicar, podendo favorecer ações no jogo ou avisos sobre estratégias.

No jogo de basquetebol, quando o armador sinaliza uma jogada ou pede um passe com um gesto; no futebol, na cobrança de uma falta ou um escanteio o gesto pode informar como será a cobrança da falta ou do escanteio; no handebol um jogador pode realizar um gesto com a mão para pedir a bola; no voleibol gestos podem demonstrar no saque em qual jogador ou forma de sacar será realizada.

Outras inúmeras possibilidades de comunicação com a utilização gestêmica são possíveis gestos com uma expressão de fácil compreensão e facilitam que o Adversário perceba a comunicação realizada. Quanto mais difícil a interpretação do Código Gestêmico o jogador possui maior probabilidade de sucesso em sua ação.

Um gesto mexendo os braços possui menor chance de sucesso do que um gesto com um movimento pequeno da cabeça ou sutil com o mão. Em ambos os casos ocorreu uma gestêma, mas, no segundo, existe uma comunicação que é desenvolvida entre Companheiros com menores chances de o Adversário interpretar os códigos (Ferreira; Ramos, 2017; Parlebas, 2008b).

Código Praxêmico: é outro dos Universais Ludomotrizes, relacionado com a comunicação, ele ocorre com interações motrizes entre os participantes, que podem ser diretas ou com implementos.

A praxêmas possuem sentidos e finalidades da comunicação dentro da realização de uma prática motriz. Diferente do código gestêmico, que é uma comunicação que ocorre um código com o corpo, como levantar um braço ou mexer a cabeça. O código praxêmico não realiza uma comunicação com códigos, mas, sim, com uma mensagem mais difícil de compreender, pois, o movimento do corpo é relacionado com uma intencionalidade da tomada de decisão, demonstrando uma inteligência motriz na interpretação de estratégias.

No pega pega, quando o pegador tenta tocar no jogador que está tentando fugir é comum ocorrer do fugitivo tentar confundir o seu Adversário, fazendo uma movimentação rápida como que fosse correr para um lado e depois correr para o outro, esse é um exemplo de um código praxêmico, pois, a movimentação ocorreu com a finalidade relacionada com ações do jogo, que era não ser pego, tentando, passar uma informação ao Adversário.

Nos esportes coletivos ocorrem constantemente códigos praxêmicos, um exemplo são ações em que os jogadores procurando receber a bola, realizam movimentações para isso, no basquetebol é comum o ala sem a bola, quando observa que o armador tem a posse da bola, movimentar até o final da lateral da quadra e retornar rapidamente próximo ao armador.

A movimentação do jogador de basquetebol, possui o sentido de tentar receber a bola, sem que tenha um marcador. Ainda que sutil, a praxêma ocorre dentro do contexto do jogo, procurando estabelecer uma comunicação com o código praxêmico de comunicação entre os participantes (Ferreira; Ramos, 2017; Parlebas, 2008b).

Rede de Interação de Marca: ela estabelece qual é o objetivo do jogo, o que é necessário para realizar a tarefa motriz proposta em cada prática motriz. Não são todos os jogos que sua rede estabelece um fim determinado pelo jogo, no handebol o gol demarca a pontuação da partida, já no pega-pega congela, a marca da pontuação ocorre ao tocar nos fugitivos.

No primeiro exemplo existe uma constância na rede de interação de marca do handebol, já no segundo exemplo, ainda que o fugitivo possa ser pego, quando outro jogador fugitivo, que não foi pego toca de volta, ele fica livre no jogo, alterando a demarcação da pontuação no jogo. No jogo de handebol é possível saber o vencedor

de uma partida, no pega-pega congela devido a sua rede de interação de marca, estabelecer menores chances de memória do resultado, é menos recorrente estabelecer um vencedor (Ferreira; Ramos, 2017; Parlebas, 2008b).

Sistema de Pontuação: ele possui semelhança com o universal rede de interação de marca. O sistema de pontuação demonstra possibilidades dentro da lógica interna das práticas motrizes de uma pontuação ocorrer.

São quatro as formas apresentadas por Parlebas (2008b) que favorecem, segundo Ferreira e Ramos (2017), escolhas estratégias diferentes, o que implica em uma mudança na Conduta Motriz relacionada com o sistema de pontuação de um jogo.

A primeira possibilidade são práticas motrizes com pontuação limite, por exemplo, voleibol e tênis.

A segunda possibilidade é relacionada com o tempo ser o fator determinante para o final da prática motriz, por exemplo, handebol, basquetebol.

A terceira une os dois critérios anteriores, a prática motriz possui em seu sistema de pontuação a possibilidade de ser encerrada por tempo ou pontuação, por exemplo, judô e basquetebol 3x3.

A última possibilidade são práticas motrizes que não existem uma pontuação para determinar o seu final, ainda que tenha ocorrido uma interação de marca, ela não é determinante para o final da prática motriz. Tais situações não ocorrem nos esportes, mas, são comuns nos jogos tradicionais, por exemplo, pega-pega congela e nunca três (Ferreira; Ramos, 2017; Parlebas, 2008b).

Rede de Papéis: os papéis são relacionados com a função que o participante realiza em uma prática motriz. Eles são singulares em cada prática motriz, sendo relacionado com a interação entre os participantes e forma de utilização dos implementos, por exemplo, no handebol existe o papel de atacante com e sem posse de bola, defensor do atacante com posse de bola (Ferreira; Ramos, 2017; Parlebas, 2008b).

Rede de Subpapéis: ela é complementar a rede de papéis. A rede de subpapéis é o desdobramento das possibilidades efetivas realizadas em uma prática

motriz pelo participante. O papel do atacante com posse de bola no handebol pode derivar subpapéis, como a sua progressão em direção ao gol, passar a bola, manutenção da bola e outras escolhas efetivas de ação no jogo (Ferreira; Ramos, 2017; Parlebas, 2008b).

2.2.10. O que são Esportes

A importância de coerência nos critérios para estabelecer os termos, instrumentos e conceitos que é mencionada por Parlebas (2008a), pode ser identificada no debate sobre o que são os esportes.

Não temos a pretensão de achar que apenas a teoria praxiológica realiza uma conceitualização adequada, pois existem outras com ótima coerência sobre o que são esportes, porém, ainda que possa ser utilizada mais de uma interpretação sobre o que são os esportes, não podemos cair no relativismo de que toda e qualquer classificação é coerente.

Algumas definições sobre esportes utilizam o termo de forma muito abrangente, considerando quase qualquer prática motriz como esportiva, o que é na perspectiva praxiológica, um equívoco. Pois, para ser considerada uma prática motriz esportiva existem critérios que a diferenciam de outras em sua lógica interna e nas demais relações culturais que os esportes exercem em nossa sociedade (Parlebas, 2008b, 2017).

Para Parlebas (2008b), uma prática motriz para ser considerada esportiva deve conter uma tríade indissociável:

1. Situação motriz: em que existe relação com uma tarefa que envolve o essencialmente o desenvolvimento de objetivos motrizes, ou seja, demanda relacionada não com qualquer ação humana/corporal, mas, sim, com as ações motrizes.

2. Institucionalização: os esportes são práticas motrizes em que existem instituições como confederações, federações e ligas que organizam e padronizam regras, campeonatos e os demais fatores envolvidos nos esportes.

3. Competição e regras universais: para ser considerada uma prática motriz esportiva, deve existir competição, por exemplo, campeonatos de futebol e de ginástica artística em que existe uma competição, no primeiro exemplo ela ocorre

relacionada com os gols e no segundo com a nota atribuída a uma apresentação, em ambos os casos é possível estabelecer uma pontuação para a competição.

Uma característica marcante dos esportes é a existência de regras universais, existindo semelhança com extrema rigidez nas regras que são regulamentadas institucionalmente, característica que não ocorre, por exemplo, nos jogos tradicionais. Nos esportes existem algumas alterações em regulamentos, que proporcionam uma diferença na organização, porém, ela é limitada e segue predominantemente a regra universal estabelecida por uma instituição (Parlebas, 2008b).

É importante destacar que reconhecer os critérios do que são esportes na perspectiva praxiológica, dentro de nossa sociedade, não significa a necessária reprodução dele nas aulas de Educação Física. O que a Praxiologia Motriz proporciona é estabelecer critérios para o entendimento do que são os esportes, a escolha se ele será desenvolvido na escola ou não, e se sim, como ele será ensinado, pertencente à Educação Física, que é a pedagógica das condutas motrizes (Parlebas, 2008b, 2017, 2023).

2.3. Reflexões sobre a Praxiologia Motriz e a BNCC

O componente curricular Educação Física na BNCC apresenta no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais, subdivisões por unidades temáticas, a saber: “Brincadeiras e jogos”, “Esportes”, “Ginásticas”, “Danças”, “Lutas” e “Práticas Corporais de Aventura”, na Educação Infantil e no Ensino Médio não possuem unidades temáticas no referido componente curricular (Marques e cols., 2021b).

No componente curricular Educação Física, em todas as unidades temáticas da BNCC, a única que apresenta esporadicamente a terminologia lógica interna e com maior frequência o termo organização interna, é a unidade temática “Esportes” (Marques e cols., 2021b). Em nenhuma outra unidade temática, além da esportiva, são apresentados elementos que podem ser relacionados com os conhecimentos praxiológicos (Marques e cols., 2021b).

O texto introdutório da Educação Física na BNCC apresenta os objetivos gerais das unidades temáticas desse componente curricular, destacando aspectos relacionados aos esportes. São considerados elementos fundamentais do esporte a

comparação de desempenho individual ou em grupo, regras institucionalizadas e a promoção de competições. Embora reconheça a diversidade e os significados variados do esporte em diferentes contextos, a BNCC não aprofunda as perspectivas sociais dessa prática na Educação Física Escolar (Marques e cols., 2021b).

O documento menciona os termos lógica interna e organização interna sem, contudo, detalhar suas diferenças. A teoria da Praxiologia Motriz, de Parlebas (2008b), define a lógica interna como os acontecimentos e dinâmicas das práticas motrizes, como interação entre participantes, comunicação e cooperação e oposição. A BNCC não adota os critérios praxiológicos para classificar os esportes, mas utiliza os conceitos de lógica interna e organização interna de maneira intercambiável, sem esclarecer suas distinções conceituais (Marques e cols., 2021b).

A Praxiologia diferencia os esportes com base na interação entre participantes e na estabilidade do ambiente físico. O esporte, na BNCC, é predominantemente analisado por sua lógica interna, o que limita sua compreensão como fenômeno social. A BNCC não considera elementos da lógica externa, que relaciona os esportes a fatores culturais e sociais, como valores simbólicos, motivações individuais e influência das mídias (Marques e cols., 2021b).

A BNCC estrutura a unidade temática esportivas em objetos de conhecimento distribuídos ao longo do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). Para os 1.º e 2.º Anos, os *objetos de conhecimento* são: 1. Esportes de marca. 2. Esportes de precisão. Nos 3.º, 4.º e 5.º anos, os *objetos de conhecimento* propostos são: 3. Esportes de campo e taco. 4. Esportes de rede/parede. 5. Esportes de invasão. Já no Ensino Fundamental Anos Finais, nos 6.º e 7.º anos os *objetivos de conhecimento* propostos são: 6. Esportes de marca. 7. Esportes de precisão. 8. Esportes de invasão. 9. Esportes técnico-combinatórios. Nos últimos anos do Ensino Fundamental, os *objetos de conhecimento* propostos para os 8º e 9 anos são: 10. Esportes de rede/parede. 11. Esportes de campo e taco. 12. Esportes de invasão e 13 (Marques e cols., 2021b).

Estudos, como o de Ferreira e Ramos (2017), apontam a importância da coerência entre os objetivos pedagógicos dos esportes e a forma como são ensinados e avaliados. Essa coerência pode contribuir para um ensino mais democrático, que contemple alterações nas regras e na organização dos jogos, permitindo maior inclusão e participação ativa dos estudantes. No entanto, a BNCC propõe a

reprodução dos esportes institucionalizados sem sugerir modificações pedagógicas que atendam às necessidades escolares (Marques e cols., 2021b).

Logo, a BNCC estabelece cinco unidades temáticas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo o esporte a mais predominante. Nos Anos Finais, a predominância dos esportes persiste, com 13 objetos de conhecimento associados a essa unidade temática. Essa estrutura sugere uma priorização dos esportes na Educação Física Escolar, em detrimento de outras práticas motrizes e atividades culturais (Marques e cols., 2021b).

Outro aspecto relevante é o termo organização interna e lógica interna ser presente apenas na unidade temática esportes. Enquanto os esportes são organizados exclusivamente com base na lógica interna, outras práticas motrizes, presentes nas demais unidades temáticas, como brincadeiras e danças, são classificadas com base apenas em elementos da lógica externa. Essa separação pode limitar a compreensão integral das práticas motrizes, uma vez que esportes também envolvem aspectos culturais e sociais da lógica externa e todas as práticas motrizes possuem elementos da lógica interna (Marques e cols., 2021b).

De fato, a exclusão de elementos da lógica externa no ensino dos esportes também impede uma abordagem mais crítica sobre questões como violência, *doping* e influência da mídia no esporte. Essas questões, se incluídas como objetos de conhecimento, poderiam ampliar a compreensão dos esportes enquanto fenômeno cultural e social (Marques e cols., 2021).

Em conclusão, a BNCC reconhece a polissemia do esporte, mas sua abordagem está centrada na lógica interna, sem considerar adequadamente os fatores culturais e sociais. Essa perspectiva pode limitar o papel da Educação Física como um campo de formação crítica e inclusiva, necessitando de revisões que articulem melhor os aspectos internos e externos dos esportes no contexto escolar (Marques e cols., 2021b).

É possível estabelecer semelhanças entre os termos lógica interna e organização interna presente na BNCC, ainda que tal reflexão não tenha sido proposta pelo documento, existem similaridades entre o conceito de lógica interna desenvolvido por Parlebas (2008b) e o termo organização interna, presente na BNCC, sobretudo, ao propor novos olhares para os esportes que não sejam centralizados na concepção

técnica, com elementos que compreendem a dinâmica e o funcionamento das práticas motrizes (Brasil, 2008; Marques e cols., 2021b).

Porém, a BNCC segue outros critérios para classificar os esportes que não os de Parlebas (2008b), pois, a Praxiologia Motriz, utilizaria como mencionado anteriormente, os critérios de interação entre os participantes e do ambiente físico ser estável ou instável, denominado CAI. Já na BNCC, a unidade temática esportiva é subdividida em objetos de conhecimento que utilizam os seguintes critérios: esportes de marca, precisão, campo e taco, rede/parede, invasão, técnico-combinatórios (Marques e cols., 2021b).

Ao comparar o CAI, desenvolvido por Parlebas (2008b) que é o critério praxiológico para classificação das práticas motrizes e o termo organização interna, que é o termo predominantemente apresentado pela BNCC, que utiliza os critérios citados anteriormente, podemos estabelecer que ambos os conceitos, no que tange à quebra da perspectiva técnica de forma isolada são semelhantes, porém, os critérios utilizados pela BNCC, para classificar todas as unidades temáticas, incluindo a esportiva, não seguem os conhecimentos praxiológicos, desenvolvidos por Parlebas (2008b).

A Praxiologia Motriz pode favorecer elementos para compreensão das práticas motrizes, que são relevantes para diversas abordagens pedagógicas (Parlebas, 2008b). Na atual investigação, será realizada a articulação dos conhecimentos praxiológicos com os Estudos Culturais, sobretudo, com elementos do Currículo Cultural da Educação Física.

Ao tecer aproximações entre as teorias, a presente pesquisa desenvolve possibilidades de articulações da Praxiologia Motriz, com a Educação Física Escolar, sobretudo, com os princípios do Currículo Cultural. Tais conhecimentos, proporcionaram contribuições para o planejamento, organização dos conteúdos, das ações pedagógicas e didáticas e de elementos investigados.

No próximo capítulo, a relação efetiva de como ocorreu as aulas investigadas serão apresentadas, sendo, no último capítulo, apresentadas discussões e reflexões sobre as articulações praxiológicas e os princípios do Currículo Cultural para aulas de Educação Física Escolar inclusivas.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O capítulo apresenta os caminhos e aspectos metodológicos que sulearam a investigação, que foram a abordagem de pesquisa, o contexto da investigação e os participantes da investigação, a organização das aulas, coleta dos dados da pesquisa e os procedimentos e recursos de análise dos dados relativos à pesquisa realizada.

O capítulo demonstra “como” ocorreram os procedimentos metodológicos, proporcionando reconhecer o percurso científico que foi utilizado na investigação. Ao detalhar “como” foi desenvolvida a pesquisa, é possível favorecer novos estudos com aprofundamento ou novos caminhos sobre a temática proposta, além de reconhecer o caminho trilhado pela investigação (Alves-Mazzotti, 2001).

3.1. Abordagem de Pesquisa

A pesquisa realizada possui características qualitativas que, para Sampieri, Callado e Lucio (2013, p. 374), cujo começo ocorre com a “formulação do problema, revisão da literatura, surgimento das hipóteses e imersão no campo”. Após os passos anteriores, é necessária a formulação do problema de pesquisa.

Outros pontos que devem ser considerados na pesquisa qualitativa, para Sampieri, Callado e Lucio (2013), são o estabelecimento dos objetivos, perguntas de pesquisa, justificativa, viabilidade, análise minuciosa das deficiências no conhecimento do problema, definição inicial do ambiente ou contexto.

Com os procedimentos anteriores, a pesquisa pode, conforme Sampieri, Callado e Lucio (2013), estabelecer conceitos ou variáveis potenciais para serem consideradas, confirmar ou ajustar as hipóteses. Podem ser utilizados diferentes recursos como anotações, diários de campo, mapas, proporcionando com os resultados uma revisão das hipóteses e dos problemas de pesquisa, propondo temas e categorias relevantes.

Segundo Minayo (2002), uma pesquisa qualitativa é relacionada a sua natureza, a abordagem qualitativa objetiva aprofundar sobre o universo dos significados das ações e relações humanas, proporcionando interpretações da realidade que propõem compreensão do contexto.

Uma pesquisa qualitativa para Minayo (2012), possui a compreensão enquanto verbo essencial, proporciona a capacidade de se colocar no lugar do outro

em diferentes perspectivas. Compreender é saber considerar subjetividades de cada ser humano, que expressa o viver real, com suas singularidades, a compreensão representa uma interpretação parcial e que pode ser retomada constantemente, não sendo algo estático e inacabado (Minayo, 2012).

A compreensão deve considerar as contradições que podem ocorrer por: diferentes motivos, poder, relação social, desigualdades e interesses presentes na sociedade, ainda que compreender seja um desafio, existe a necessidade dele ser exercitado constantemente em uma pesquisa qualitativa, sendo a interpretação relacionada interseccionalmente com a compreensão em uma investigação qualitativa (Minayo, 2012).

Um dos desafios na pesquisa qualitativa educacional, para Ludke e André (1986), é conseguir compreender o contexto histórico durante a realização da pesquisa. Pois, a realidade em que ela é inserida é dinâmica, investigações qualitativas ampliaram gradativamente suas possibilidades de análise, com novas características e técnicas para o entendimento dos dados, proporcionando interpretar com maior profundidade os acontecimentos sociais (Ludke; André, 1986).

Segundo Ludke e André (1986), o rigor metodológico é essencial em uma pesquisa qualitativa educacional e pode favorecer reconhecer coerência nos dados e propor relações com o contexto histórico em que ele é inserido. Bogdan e Biklen (1994); Ludke e André (1986) sinalizam que antes da década de 1980, existiam poucos estudos sobre pesquisa qualitativa educacionais, com o aumento gradativa sendo demarcado na década mencionada, o que pode ter favorecido a ampliação de características com novos estudos envolvendo investigações qualitativas.

A pesquisa qualitativa, sob a perspectiva compreensiva, busca interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, práticas e contextos sociais. Conforme destacam Ludke e André (1986), essa abordagem parte do princípio de que a realidade social é construída por múltiplos sentidos, sendo necessário compreender os fenômenos educativos a partir da visão dos próprios participantes. Nessa perspectiva, o pesquisador atua como um mediador, imerso no campo investigativo, valorizando os relatos, os gestos, os contextos e as interações como fontes legítimas de conhecimento. A pesquisa compreensiva, portanto, não se limita à coleta de dados objetivos, mas busca captar a complexidade das relações

humanas no ambiente educacional, respeitando as subjetividades e os processos culturais.

André (2013) reforça que a compreensão das dinâmicas escolares requer a inserção do pesquisador no cotidiano da escola, para captar os significados construídos no interior das práticas pedagógicas. A compreensão não se restringe à descrição dos fatos, mas implica uma análise contextualizada, que busca interpretar o ponto de vista dos participantes escolares. Assim, a pesquisa compreensiva possibilita uma visão mais sensível e crítica das realidades educacionais, reconhecendo sua pluralidade, contradições e historicidade.

Ainda que a elaboração de perguntas seja uma característica da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), ela não deve induzir o pesquisador a sua confirmação. É necessário um olhar cuidadoso sobre os dados e as perguntas realizadas. Compreender o processo desenvolvido pelos participantes, em uma análise qualitativa pode gerar importantes informações para uma análise, para além da confirmação ou não da hipótese (Bogdan; Biklen, 1994).

Reconhecer vínculos sociais que motivaram as escolhas dos participantes do estudo podem proporcionar significativos resultados em um estudo (Bogdan; Biklen, 1994). O pesquisador deve estabelecer uma convivência com o ambiente natural que será investigado, o que proporciona melhores condições para elaborar hipóteses e uma posterior descrição e análise dos dados (Bogdan; Biklen, 1994).

A participação ativa dos envolvidos na pesquisa é, segundo Brandão (2006), uma característica de investigação que valoriza a perspectiva do participante envolvido no estudo. Cada local possui suas especificidades, desenvolvendo relações culturais únicas, o que é vinculado intrinsecamente com a intencionalidade da pesquisa.

A Educação escolar enquanto parte da sociedade, também possui diversos interesses pedagógicos, que expõem os valores sociais desejados e a pesquisa, ao valorizar a participação das pessoas envolvidas, não procura ser neutra com tais questões, mas, sim, evidenciar quais os impactos e possíveis caminhos para mudanças educacionais e sociais com a participação ativa dos participantes (Brandão, 2006).

Durante a realização de uma investigação, a participação ativa dos envolvidos, como o pesquisador e os participantes do estudo, proporcionam, para

Paulon (2005), interferências nos mais diversos processos de observação. Considerar que a elaboração de problemas de pesquisa e de objetivos são relacionados com intencionalidades do pesquisador é um importante passo para superar o paradigma da ciência positivista (Paulon, 2005).

A presença do pesquisador no campo de estudos já é um fator que transforma o objeto de estudos, possuindo segundo Paulon (2005) a necessidade de incluir como elemento da análise a concepção subjetiva de quem observa e suas possíveis implicações.

Além da concepção e interpretações do pesquisador, a participação ativa das pessoas envolvidas nos estudos proporciona visibilidade para suas percepções. Possibilitando refletir sobre a utilização de procedimentos metodológicos que explorem o olhar do participante do processo investigativo e não apenas do pesquisador (Paulon, 2005).

Alguns dos recursos para obter informações das pessoas vinculadas ao estudo são os questionários, entrevistas, desenhos, além da ampliação do desenvolvimento da técnica de análise do discurso, que proporciona elementos para compreender com critérios a percepção dos participantes dos estudos (Paulon, 2005).

O investigador procura responder perguntas que possuam relevância para ele enquanto pessoa e pesquisador. A pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção, proporcionam elementos para os participantes evidenciarem suas opiniões (Paulon, 2005).

Em suma, o investigador não ser neutro significa que ele possui uma ligação com a temática e expectativas sobre ela, porém, um importante ponto de atenção é ter uma análise detalhada e cuidadosa das informações, para não ser tendencioso (Paulon, 2005). Realizei a minha pesquisa de mestrado pautada na compreensão e mediação dos conflitos nas aulas de Educação Física Escolar, sendo, além dos conflitos, a inclusão e participação ativa dos estudantes, fatores que causam inquietação no meu cotidiano enquanto docente. Tais fatores possuem ligação com os temas investigados, pois, é uma preocupação constante em minhas aulas, refletir sobre ações e estratégias para reduzir exclusões e ampliar a participação ativa dos estudantes.

A investigação qualitativa do atual estudo possui características da pesquisa-intervenção, ela não contém apenas diferenças metodológicas de outras abordagens,

mas, também em sua essência epistemológica (Paulon, 2005). Enquanto a ciência positivista considera neutros os interesses do pesquisador, a pesquisa-intervenção assume que toda investigação é um ato político, com interesses sociais vinculados aos objetivos e problemas de pesquisa propostos (Paulon, 2005).

Segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 66), “A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socio analítico [...]”. A essência da pesquisa-intervenção objetiva desenvolver ações transformadoras do contexto investigado, não considerando informações como apenas dados coletados de forma rígida, mas, sim, possibilidades de compreender os desdobramentos dos acontecimentos envolvendo o pesquisador e os participantes (Rocha; Aguiar, 2003).

A pesquisa-intervenção proporciona transformações enquanto metodologia de pesquisa colaborativa, entre pesquisador e participantes, desenvolvendo estratégias de intervenção que desnaturalizem interesses e poderes, favorecendo processos de reflexão aos participantes do estudo (Rocha; Aguiar, 2003).

Outra característica da pesquisa-intervenção é possibilitar descentralizar percepções das discussões do estudo ao compartilhar a investigação com informações do pesquisador e dos participantes (Rocha; Aguiar, 2003). O pesquisador assume uma postura crítica, não sendo neutro nas decisões, de acordo com os objetivos propostos para o estudo, que são direcionados pelas intencionalidades pedagógicas e políticas (Rocha; Aguiar, 2003).

A dissertação de mestrado de Santos (2021) utilizou a pesquisa-intervenção como recurso metodológico para investigar professores de Educação Física Escolar. Os percursos de Santos (2021) foram construídos coletivamente com os docentes, proporcionando reflexões sobre ações do cotidiano escolar com problematizações compartilhadas, valorizando ativamente a percepção dos participantes dos estudos. Sendo as informações obtidas não apenas pelo olhar do pesquisador, mas construídas dentro dos debates, o que sinaliza uma importante característica da pesquisa-intervenção (Santos, 2021).

3.2. Contexto da Pesquisa e Participantes do Estudo

A investigação ocorreu em Bauru, a cidade possui aproximadamente 380mil habitantes, localizada no interior do estado de São Paulo. A escola onde ocorreu o estudo é particular, a unidade escolar foi criada em 2004, possui os ciclos dos Anos Finais e Iniciais do Ensino Fundamental.

A escola é situada em um bairro industrial, que é próximo de bairros residenciais, existindo indústrias, comércios e casas na proximidade da escola. Ela faz divisa com um ginásio esportivo que pertence a mesma instituição e com o Horto Florestal. Os estudantes possuem a predominância do transporte para chegar até a escola com carros particulares dos seus responsáveis ou transportes coletivos, como vans escolares.

A estrutura da escola possui salas de aula, laboratório de mídias e tecnologias, biblioteca, ginásio esportivo, sala de programação e robótica, refeitório, pátio e auditório. Os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estudam em período integral (07h50 até 16h50), enquanto os dos Anos Finais frequentam a escola em um período diferente. No vespertino, os 6.º e 7.º Anos e no matutino, os 8.º e 9.º Anos, totalizando 27 turmas, três de cada ano escolar.

Os funcionários da escola são os professores, diretora, coordenadores pedagógicos, estagiárias do curso de Pedagogia, administrativo/secretaria, nutricionista, cozinheiras, bibliotecária, manutenção, suporte tecnológico, inspetores escolares, equipe de jardinagem, segurança, limpeza e portaria.

A predominância dos estudantes da escola eram de filhos de funcionários industriais e uma parcela menor de filhos de funcionários da própria instituição. Conforme pesquisa realizada na instituição sobre o perfil socioeconômico, a renda familiar prevalente na escola era, à época do estudo, de acordo com a autodeclaração dos responsáveis dos estudantes, baixa ou média.

O total de alunos matriculados envolvia 818 estudantes no Ensino Fundamental, deles, 31% eram isentos da mensalidade por serem filhos de funcionários ou pelo critério de isenção da instituição, relacionado com a renda familiar do estudante.

Os estudantes possuíam boa frequência escolar, sem a existência de evasão escolar, apenas em situações extremamente pontuais eram identificados estudantes com idade superior do ano escolar, mas a predominância era de estudantes dentro da idade escolar prevista.

O pesquisador do presente estudo também integrava a equipe de funcionários da escola, ministrando aulas para turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental junto ao componente curricular Educação Física.

A investigação realizada envolveu uma turma do 5.º Ano, que possuía 33 estudantes regulares (sendo 31 durante todo o período e mais dois, parcialmente). Um começou a pesquisa e saiu da escola posteriormente. Outro, entrou na escola com a investigação em andamento e ficou até o fim do estudo. Optou-se por utilizar os dados de todos os participantes, uma vez que eles estiveram envolvidos na pesquisa ao menos em alguma etapa do processo.

Durante a minha pesquisa de mestrado (Marques, 2019), participaram duas turmas de 6.º Anos, de uma escola da Rede Estadual de São Paulo, por isso, a escolha pelo 5.º Ano, na atual pesquisa, ocorreu pela proximidade etária das turmas.

A tabela a seguir apresenta os nomes fictícios dos participantes do estudo, o gênero e a identidade étnico-racial mencionados na autodeclaração escolar:

Tabela 1: Informações sobre os participantes do estudo.

Nome fictício	Autodeclaração gênero	Autodeclaração étnico-racial
Dandara	Feminino	Preto/pardo
Núbia	Feminino	Preto/pardo
Laila	Feminino	Preto/pardo
Alice	Feminino	Preto/pardo
Helena	Feminino	Preto/pardo
Barbara	Feminino	Branco
Mariuza	Feminino	Branco
Larissa	Feminino	Branco
Aurelina	Feminino	Branco
Lívia	Feminino	Branco
Laura	Feminino	Branco
Maite	Feminino	Branco
Isis	Feminino	Branco
Cecília	Feminino	Branco
Isadora	Feminino	Branco
Receba	Feminino	Branco
Miguel	Masculino	Preto/pardo
Renato	Masculino	Preto/pardo
Ricardo	Masculino	Preto/pardo
Vinícius	Masculino	Preto/pardo
Renan	Masculino	Preto/pardo
Enzo	Masculino	Branco
Bernardo	Masculino	Branco
Samuel	Masculino	Branco
Arthur	Masculino	Branco
João	Masculino	Branco
Luan	Masculino	Branco

Francisco	Masculino	Branco
Luís	Masculino	Branco
Henrique	Masculino	Branco
Guilherme	Masculino	Branco
Gustavo	Masculino	Branco
Raul	Masculino	Branco

Fonte: desenvolvido pelo autor.

As informações apresentadas anteriormente sobre a autodeclaração de gênero e identidade étnico-racial foram obtidas pelas respostas dos estudantes e do seu responsável legal no formulário de matrícula realizado para ingresso na escola em que a pesquisa ocorreu. Assim como é mencionada na autodeclaração do IBGE, a instituição escolar incluiu a expressão “pardo” como uma das opções na autodeclaração sobre identidade étnico-racial, sendo ela utilizada no presente estudo para seguir de forma fiel o que foi declarado pelos estudantes e seus responsáveis.

O racismo é enraizado em nossa sociedade e a utilização do termo “pardo” foi relacionado historicamente com o “embranquecimento da população”, sendo uma expressão racista. A atual pesquisa sinaliza para a importância de refletir sobre a alteração do termo “pardo” em qualquer ação social, entre elas, no IBGE, que pode substituir “pardo” por outra expressão que não tenha sua essência relacionada com o preconceito a origem afro-brasileira.

A autodeclaração dos 33 participantes da investigação, demonstrou que 11 estudantes são brancas e cinco são pretas/pardas, enquanto outros 17 autodeclararam ser do gênero masculino, sendo 12 brancos e cinco pretos/pardos. Somando os dois gêneros informados nas autodeclarações, identificamos que 23 estudantes autodeclararam ser brancos e 10 pretos/pardos.

A instituição em que a investigação foi realizada possuía, em sua proposta pedagógica para o componente curricular Educação Física, princípios do Currículo Cultural, com embasamento nos Estudos Culturais, sendo citados no documento da escola, autores como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes.

A concepção de Educação Física Escolar da instituição é uma característica da atual pesquisa, pois os estudantes já possuem familiaridade com o Currículo Cultural e a realização de problematizações nas aulas, o que é um aspecto do grupo de participantes do estudo.

Além de pesquisador, também trabalhei como professor de Educação Física, da Educação Básica na Rede Estadual de São Paulo na instituição particular em que a pesquisa foi realizada. A escolha de realizar a investigação na escola particular ocorreu devido a possibilidade oferecida pela SEDUC/SP do afastamento para estudos não remunerados para docentes. Após dois anos trabalhando nas duas escolas e cursando o doutorado, solicitei na segunda metade o afastamento oferecido pela SEDUC/SP, para ter mais tempo e condições de me dedicar as demandas do doutorado, sobretudo com leituras e escrita da tese.

3.3. Planejamento das Intervenções

Uma das unidades de aprendizagem do currículo da escola em que ocorreu a pesquisa estava voltada e sequenciada para práticas esportivas, entretanto, com a autorização da instituição para a realização do nosso estudo, foram alteradas a quantidade de aulas previstas, sendo elas ampliadas.

Em cada semana, ocorriam duas aulas duplas de Educação Física com o total de 1 hora e 40 minutos de aula. As aulas tiveram duração de 27 semanas, sendo balizadas pelos princípios curriculares e pelos procedimentos didáticos do Currículo Cultural (Neira, 2011; Neves; Neira, 2019). Sendo eles associados com elementos da Praxiologia Motriz, com alterações intencionais na lógica interna, para ampliar a inclusão e a participação ativa dos estudantes.

As atividades foram escolhidas pelo docente em parceria com os estudantes, existindo o direcionamento do tema esportes pelo professor, porém os tipos de esportes desenvolvidos foram escolhidos após uma votação coletiva realizada com os estudantes da turma. A escolha das atividades propostas nas aulas e das estratégias utilizadas como recursos na coleta dos dados da pesquisa serão apresentadas na descrição semanal de cada aula. Elas foram escolhidas com a finalidade de valorizar vivências e problematizações na temática esportiva, considerando a perspectiva docente e dos estudantes sobre como ocorreram a inclusão e a participação ativa dos participantes do estudo.

Na continuidade do capítulo, será apresentada uma descrição de cada uma das aulas, acrescidas das informações da pesquisa, como questionários, diários de aula e desenhos realizados pelos estudantes.

Na sequência, uma síntese das atividades propostas em cada uma das 27 aulas:

1.^a Semana: introdução sobre esportes sociomotrizes com Companheiros e Adversários. Foi realizada uma roda de conversa sobre quais esportes com essa característica os estudantes já conheciam.

Na sequência, foram apresentados slides e vídeos com diversos exemplos de esportes sociomotrizes com Companheiros e Adversários, ampliando o mapeamento da turma. Posteriormente, foram votados dois esportes pouco populares para realização em partes das aulas; o mais votado foi o tênis, seguido do rúgbi. Além disso, ocorreu a votação sobre esportes conhecidos e que os estudantes gostariam de realizar nas aulas, sendo votados com uma quantidade similar os esportes, futsal/futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Assim foram votados os esportes escolhidos para serem desenvolvidos nas aulas investigadas.

Também foram apresentados aos estudantes histórias com diversos conflitos em slides, favorecendo o reconhecimento de alguns exemplos de situações de conflitos que causaram exclusões nas aulas de Educação Física, sobre os mais variados Marcadores Sociais.

2.^a Semana: foram apresentados dois vídeos da modalidade tênis em duplas, explicando suas principais regras e funcionamento do jogo. No segundo momento, foram desenvolvidos jogos de tênis com espaços de aproximadamente 6 m por 9 m, com o término da partida relacionado com a pontuação, envolvendo games e sets reduzidos (três pontos para ganhar um set, quatro sets para vencer a partida), com a participação de dois jogadores em cada time. A estratégia proporcionou observar com o fim determinado a pontuação e como ocorreu a participação de estudantes com menores níveis de compreensão na realização das práticas propostas do tênis em duplas.

3.^a Semana: os jogos de tênis ocorreram com a mesma dinâmica da segunda semana, com diferença apenas no saque, que na aula anterior seguiu as regras oficiais da modalidade esportiva. Nesta aula, os jogos foram desenvolvidos com

alternância do saque entre os times no mesmo set, entre cada ponto, independente de quem ganhava ou perdia o ponto era realizado o rodízio do saque.

4.^a Semana: a terceira atividade proposta para os jogos de tênis foi realizada com o mesmo espaço e número de jogadores das semanas anteriores. Porém, com alterações nas regras institucionalizadas as quais foram marcadas pela alternância entre os times no saque no mesmo set, e a rotação obrigatória de posições entre a dupla na parte superior da rede. A regra de quicar a bola no máximo uma vez também foi alterada para que fossem permitidos dois quiques no chão na recepção da jogada.

Tais mudanças na lógica interna da regra do tênis institucionalizado tiveram a intencionalidade de ampliar a participação efetiva dos estudantes, com princípios da Educação Inclusiva e do Currículo Cultural, como a justiça curricular.

5.^a Semana: foram realizados os jogos de tênis com as mesmas regras da semana anterior. Sendo alterada a relação da pontuação com o fator determinante para o fim da partida. Foi introduzido o tempo de oito minutos de jogo como critério para encerrar a partida. A retirada do fim do jogo, associado à pontuação, permite, que mesmo aqueles estudantes que perdessem a partida na outra forma de jogar, continuariam a jogar, alterando a permanência no jogo de modo independentemente da vitória, o que pode, ao menos enquanto finalidade, ampliar a inclusão nos jogos de tênis.

6.^a Semana: a aula começou com a leitura do livro, “Leila Menina” da autora Ruth Rocha, com os estudantes. Utilizamos o livro para problematizar a exclusão das meninas nas aulas de Educação Física, sendo apresentada na história a luta de Leila e suas amigas para participarem das aulas (Rocha, 2012). Outro recurso utilizado na aula foi o clipe da música “Respeita as mina”. Após assistir ao clipe, foram problematizados trechos da letra, como partes relacionadas com a desvalorização da mulher jogar e correr em nossa sociedade (Santos, 2018). O livro e o clipe da música buscaram mobilizar reflexões no âmbito das desigualdades, exclusões e preconceitos do gênero feminino em nossa sociedade, relacionando fatores da aula com os da sociedade e os da sociedade, relacionando-os às ocorrências nas nossas aulas de Educação Física (Rocha, 2012; Santos, 2018).

7.^a Semana: o rúgbi foi introduzido brevemente aos estudantes. Com a proposta de apresentar e retomar no próximo ano letivo, com mais tempo para o seu desenvolvimento, foram realizados jogos de rúgbi utilizando todo o espaço da quadra (30m x 15m) e jogos com metade do tamanho da quadra (15m x 15m), com oito jogadores em cada time. Era permitida apenas a pontuação do try e não era permitido correr todo o espaço da quadra. Cada estudante só poderia progredir realizando o máximo de três passos. Em ambos os jogos foram utilizadas as mesmas regras, sendo observadas se as diferenças de espaços dos jogos favoreciam ou não a ampliação da inclusão dos estudantes. O rúgbi foi o único esporte que foi realizado sem o preenchimento dos questionários, devido a questão temporal, pois, como o tênis em dupla foi o mais votado pelos estudantes, optamos por realizar somente os registros das observações do docente/pesquisador sobre os jogos de rúgbi.

8.^a Semana: a continuidade da ampliação sobre os saberes relacionados aos esportes em nossa sociedade, enquanto acontecimentos históricos utilizou da elaboração de uma linha do tempo sobre os esportes desenvolvidos nas aulas (tênis em duplas, rúgbi, handebol, basquetebol, futsal/futebol e voleibol). Foram explicados os objetivos da pesquisa que eram relacionados à comparação da exclusão sexista histórica da inclusão dos esportes nos campeonatos internacionais, como copas do mundo e Olimpíadas, além de outros elementos históricos sobre os esportes em nossa sociedade. Os grupos foram divididos pelos estudantes por afinidade entre eles e com o tema, cada grupo ficou responsável em pesquisar um dos esportes mencionados. Os estudantes possuíam autonomia para ampliar elementos da pesquisa, porém foi solicitado, enquanto critério essencial, inserir em sua linha do tempo a inclusão do primeiro campeonato brasileiro, Olímpico e Mundial dos esportes investigados por eles. O intuito desse processo era que os estudantes reunissem elementos para um posterior debate sobre a temática da exclusão das mulheres até mesmo no direito de participar dos campeonatos. A pesquisa ocorreu na sala de informática da escola, com a utilização de notebooks pelos grupos para conseguir as informações solicitadas. O professor foi auxiliando com procedimentos de pesquisa, sobretudo, na conferência das informações em mais de um local e observar com cuidado o site em que foram encontradas as informações.

9.^a Semana: a pesquisa que começou na aula anterior sobre a linha do tempo dos esportes, teve sua continuidade na sala de informática com os estudantes investigando os temas propostos, o que promoveu descobertas sobre os esportes pelos discentes e não apenas a apresentação das informações pelo professor.

10.^a Semana: os grupos enceraram a pesquisa sobre os esportes e com os dados obtidos confeccionaram a linha do tempo em cartazes. Utilizaram elementos escritos e desenhos que permitissem reconhecer em uma organização cronológica a relação da inclusão dos homens e das mulheres nos esportes institucionalizados, além de outras informações que os estudantes consideraram pertinentes para sua linha do tempo sobre os esportes pesquisado pelo seu grupo.

11.^a Semana: após a conclusão das confecções dos cartazes, com as linhas do tempo dos esportes (tênis em dupla, rúgbi, handebol, basquetebol, futsal/futebol e voleibol), cada grupo compartilhou, em formato de seminário os resultados de sua linha do tempo. O critério de avaliação do seminário se balizou pela presença dos comentários críticos sobre as datas históricas que constaram em sua linha do tempo. Na maioria dos esportes pesquisados houve a introdução do gênero masculino primeiro que o feminino nos campeonatos nacionais, Olimpíadas e Mundiais. Os estudantes refletiram e debateram sobre a semelhança dos dados nos diferentes esportes enquanto fator cultural de exclusão sexista do gênero feminino em nossa sociedade.

12.^a Semana: foram realizados jogos de handebol com proximidade com as regras institucionalizadas. O jogo ocorreu em toda quadra (30m x 15m), com oito ou sete jogadores em cada time, com a predominância da marcação por zona (em todos os jogos de handebol, foram utilizadas bolas de borracha).

A proposta foi identificar como ocorreu a participação dos estudantes, nos jogos de handebol, com maior proximidade do institucionalizado, para poder, posteriormente em outras aulas, comparar com outras possibilidades de ensino.

13.^a Semana: os jogos de handebol ocorreram com o mesmo espaço, número de jogadores da aula e demais regras da aula anterior. Tais alterações foram desenvolvidas para alterar a lógica interna do jogo, com mudanças em que a finalidade era impactar na ampliação da inclusão dos estudantes nos jogos.

14.^a Semana: foram realizados jogos de handebol com as mesmas dinâmicas da aula anterior, proporcionando uma quantidade maior de vivências e possíveis análises.

15.^a Semana: foi alterado o espaço com metade da quadra (15m x 15m), com cinco estudantes em cada time, realizando jogos reduzidos/simplificados de handebol com a manutenção das demais regras das duas semanas anteriores.

16.^a Semana: os jogos de handebol ocorreram com a divisão do espaço da quadra em cinco (6m x 15m). Foram mantidas as regras de progressão da bola com a condução não podendo ocorrer com quiques, mas, devendo passar após o máximo de três passos com a posse da bola. O alvo foi alterado com a mudança do gol para dois cones grandes, que ficaram juntos, o objetivo/gol foi acertar o cone/alvo, com três estudantes em cada time. A redução do espaço e número de jogadores proporciona alterações nas formas de interação motriz, por isso é esperado que se reduza a complexidade das opções de interação motriz de cooperação e de oposição ao ter menor número de jogadores, podendo, ampliar a inclusão dos estudantes nas participações efetivas no jogo.

17.^a Semana: foram desenvolvidos jogos de basquetebol utilizando o espaço da quadra inteira (30m x 15m), com regras próximas das institucionalizadas, com cinco estudantes em cada time.

A proposta foi identificar como ocorreu a participação dos estudantes, nos jogos de basquetebol, com maior proximidade do institucionalizado, para poder posteriormente em outras aulas comparar com outras possibilidades de ensino.

18.^a Semana: os jogos de basquete foram realizados com a divisão do espaço da quadra em dois (15m x 15m). Foi alterada a dinâmica de ter quadra inteira, sendo, com metade dela, a mesma cesta servindo como alvo para os dois times. A quantidade de jogares foi reduzida para três, em cada time.

A alteração na quantidade de alvos, espaço e número de jogadores, foi realizada com a finalidade de tornar maior a participação dos estudantes nos jogos de basquete.

19.^a Semana: os estudantes assistiram ao filme, “A luta pela igualdade – Jesse Owens”. O filme apresenta situações de preconceito, racismo, discriminação e injúria racial, relacionadas com a identidade étnico-racial afro-americana de Jesse, que foi um importante competidor do atletismo. O filme demonstra situações do contexto da vida de Jesse e enfrentamentos que ele passou, relacionados a sua identidade étnico-racial.

20.^a Semana: foi finalizado o filme “A luta pela igualdade – Jesse Owens” e foram introduzidos dados de conflitos dos esportes brasileiros, com informações obtidas pelo relatório anual do “Observatório do futebol”. Essas produções foram apresentadas aos estudantes para ampliar a problematização sobre o racismo, desigualdade de gênero e outros preconceitos. Foram relacionados elementos do filme como o cotidiano de um atleta preto e os seus desafios ao enfrentar os preconceitos em sua vida profissional e pessoal. Ao articular os acontecimentos do filme com as informações do “Observatório do futebol”, que sinaliza em seus dados, a discriminação nos esportes em geral, tendo o futebol como principal esportes nos índices de conflitos, foram identificados os conflitos nas relações de gênero e étnico-racial como os de maior destaque.

21.^a Semana: jogos de futsal com o espaço da quadra inteira (30m x 15m) com seis estudantes em cada time, aproximando-os das regras dos esportes institucionalizados. A proposta foi identificar como ocorria a participação dos estudantes, nos jogos de futsal, para poder, posteriormente, comparar com outras possibilidades de ensino.

22.^a Semana: jogos de futsal utilizando metade do espaço da quadra (15m x 15m), envolvendo quatro estudantes em cada time, apenas um gol como alvo (goleira ou goleiro defendia para os dois times). Como regra da dinâmica do jogo, o mesmo jogador não podia realizar dois chutes seguidos ao gol, devendo antes de chutar, passar a bola para um companheiro ou companheira. As alterações na lógica interna do futsal, reduziram o espaço, mudaram o alvo e simplificaram a quantidade de interações motrizes entre companheiros e adversários, com a finalidade de ampliar a inclusão dos estudantes durante o jogo.

23.^a Semana: continuidade dos jogos de futsal da aula anterior, com a mesma dinâmica didática e intencionalidade pedagógica.

24.^a Semana: jogos de voleibol ocorreram com o espaço institucionalizado da modalidade (18m x 9m). Como regras, foram utilizadas rotações do rodízio e as demais regras do voleibol institucionalizado, como seis estudantes em cada time. A proposta foi identificar como ocorreu a participação dos estudantes, nos jogos de voleibol, com maior proximidade do institucionalizado, para poder posteriormente comparar com outras possibilidades de ensino.

25.^a Semana: a quadra foi dividida em cinco (6m x 9m). Sendo realizados jogos reduzidos de voleibol, com uma fita colocada entre os dois travessões dos gols de futsal, cruzando a quadra com a função de ser a rede do voleibol. Foi reduzida a altura da rede, sendo utilizado o tamanho total da quadra para realizar cinco jogos reduzidos simultâneos, com três estudantes em cada time. Outra mudança realizada foi a forma de realizar o rodízio e o saque do voleibol, com a regra institucionalizada de que o time que fazia o ponto continuava sacando quantas vezes fossem necessárias, enquanto estivesse conseguindo realizar o ponto, podendo centralizar o saque em um jogador. Foi alterada a dinâmica do rodízio e do saque com uma alternância simples, independentemente de quem tivesse realizava o ponto, cada time realiza apenas um saque por jogador. Após um saque de um time, independentemente de quem tinha feito o ponto, o próximo saque com rodízio seria do time adversário. Tal alteração teve a intencionalidade de proporcionar maiores

chances para todos os estudantes desenvolverem a função de sacador de forma igualitária e passar por diferentes funções/posições no jogo.

26.^a Semana: o festival ocorreu com a participação de quase 200 estudantes, com o total de seis turmas, três do 4.º Ano e três do 5.º Ano. Cada estudante escolheu qual esporte gostaria de jogar e entre as opções estavam: basquetebol, voleibol, handebol, futsal e atletismo (o atletismo foi desenvolvido com os alunos, no mesmo ano letivo, antes do começo da pesquisa). Cada estudante, poderia optar por duas modalidades em quais gostaria de participar no festival. Entre os estudantes de todas as turmas que escolhiam uma determinada modalidade foram sorteados os times, garantindo o critério de times mistos com meninas e meninos e com estudantes de turmas diferentes no mesmo grupo. Os jogos não seguiram as regras institucionalizadas porque foram realizadas alterações no festival. Dentre as regras: o mesmo estudante não poderia fazer dois gols/cestas seguido, formas de marcação, condução da bola, rodízio alternado. O festival, envolveu a finalização do ano letivo.

27.^a Semana: após o festival, a última atividade proposta aos estudantes foi o desenho de figurinhas sobre os esportes. Com a Copa do Mundo de Futebol masculina ocorrendo, muitos estudantes pediram para realizar figurinhas nas aulas. Além do tema esportivo, outro critério para a confecção da figurinha, foi que ela deveria ter uma mensagem de reflexão sobre os esportes. A relação dos desenhos e mensagens contra preconceitos nos Marcadores Sociais, associadas nas figurinhas, teve a finalidade de que os estudantes demonstrassem alguns aprendizados normativos sobre o respeito, inclusão e contra preconceitos de qualquer origem nos esportes.

Nas aulas, foram propostas práticas esportivas sociomotrizes com Companheiros e Adversários simultaneamente, comparando possíveis mudanças de jogos com a duração de oito minutos ou em determinados momentos, observados o término relacionado com a pontuação. González e Bracht (2012) recomendaram jogos com durações entre sete e 14 minutos, com essa informação e a vivência do docente/pesquisador com jogos para turmas do 5.º Ano, foi escolhido o tempo de oito minutos para os jogos realizados na pesquisa.

Os esportes institucionalizados são aqueles realizados com regras oficiais, que possuem como direcionamento uma instituição que organiza campeonatos, regras e demais fatores envolvidos, por exemplo, o futebol no Brasil realizado no campeonato brasileiro feminino e masculino é institucionalizado por seguir as diretrizes das confederações e federações nacionais e internacionais relacionadas com a modalidade.

Na escola, quando realizamos apenas algumas modificações nas regras e na intencionalidade do esporte institucionalizado, como a relação com a vitória, eliminações nos jogos, separação por gênero e outras regras que não são estabelecidas pela Educação Física Escolar, mas, sim, por confederações e federações nacionais e internacionais, podemos considerar o que esporte desenvolvido na escola é próximo ao institucionalizado uma vez que ainda existem pequenas mudanças que não permitir dizer que é realizado exatamente o esporte institucionalizado na escola.

Porém, na escola ou em outros locais, como clubes, é possível realizar alterações na lógica interna dos esportes institucionalizados por diferentes motivações. Ao reduzir o espaço do jogo e o número de jogadores, simplificar regras como alterar o alvo, podemos considerar que não são mais esportes institucionalizados, mas, sim, jogos esportivos simplificados/reduzidos, a palavra jogo é utilizada devido a flexibilização nas regras oficiais dos esportes e a simplificação/redução é associada com as mudanças na lógica interna, que reduzem o espaço, número de jogadores, alvos e outras regras.

Foram desenvolvidos, nas aulas, jogos esportivos com maior proximidade dos esportes institucionalizados, possuindo rigidez em relação a uma proximidade da lógica interna dos esportes. Após realizar jogos esportivos com maior proximidade do institucionalizado, também foram desenvolvidos jogos com outras características, como a maior flexibilidade nas alterações da lógica interna. As mudanças foram direcionadas didaticamente com suporte praxiológico na compreensão da lógica interna dos esportes, pautados nos princípios do Currículo Cultural, sobretudo, no princípio justiça curricular.

As mudanças realizadas nos jogos possuíam intencionalidades pedagógicas de ampliar a participação e a inclusão dos estudantes nas aulas, sobretudo, de grupos pertencentes a Marcadores Sociais, historicamente excluídos, proporcionando

analisar a participação de estudantes de diferentes gêneros e identidades étnico-raciais, além, de observar elementos da própria compreensão e realização da prática motriz e de sua lógica interna.

Em tal processo, nossos olhares foram conduzidos tanto para os conflitos quanto para situações que, possivelmente ampliaram inclusões ou geraram exclusões nos jogos esportivos desenvolvidos. Ademais, foram analisadas as características dos diferentes tipos de jogos realizados e seus desdobramentos para as situações de inclusão e exclusão relacionadas aos Marcadores Sociais gênero e identidade étnico-racial.

O registro das atividades práticas relacionadas ocorreu com respostas dos questionários dos estudantes presentes em cada aula. Existiram estudantes que começaram uma aula e não a terminavam por sentirem algum desconforto durante a prática motriz proposta, ou pelo responsável buscá-lo na escola antes do horário de saída. Com exceção das situações mencionadas, todos os estudantes presentes participavam ativamente das aulas e dos registros solicitados.

Os jogos foram realizados com times que envolviam todos os estudantes, sem que houvesse separação por gênero ou de qualquer outra característica.

A continuidade do capítulo demonstrara elementos relacionados com a coleta dos dados investigados.

3.4. A Pesquisa: Coleta de Dados

A investigação seguiu a Resolução n.º 466 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012) do Conselho Nacional de Saúde, sendo desenvolvida a pesquisa com o respeito aos seres humanos participantes de uma investigação científica. A atual pesquisa faz parte dos estudos desenvolvidos pelo Cfei, sendo ela aprovada pelo Comitê de Ética, com o número do parecer: 4.683.194, pela UFSCar/São Carlos.

A diretora e supervisora da instituição autorizaram a realização da pesquisa na unidade escolar. Quando mencionados os nomes dos estudantes, serão utilizados nomes fictícios para preservar o anonimato dos participantes do estudo.

Foi encaminhado aos responsáveis pelos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos estudantes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (apêndices A e B). Em ambos os

documentos foi solicitada ciência livre e espontânea para participar da pesquisa, sendo o TCLE assinado pelo responsável e o TALE pelo estudante.

As técnicas de coletas utilizadas foram diversificadas, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), ao ampliar a coleta dos dados com técnicas que possuem características diferentes, ampliamos a probabilidade de identificar os elementos do fenômeno desejado. As coletas por nós utilizadas se deram por meio de:

1. **Questionário respondido pelos estudantes** (Apêndices C ao F).

Os questionários são métodos para coleta de dados nas pesquisas que utilizam perguntas direcionadas para obter determinadas respostas dos participantes da investigação, que são de interesse da pesquisa. É importante a manutenção da intencionalidade do estudo nas perguntas realizadas pelo questionário para que elas sejam significativas ao tema investigado (Lüdke; André, 1986; Gil, 2010).

Os questionários abertos e fechados são, segundo Gil (2010), os mais utilizados, questões objetivas que o estudante assinala a resposta é considerado um questionário fechado. Já perguntas em que o estudante descreve sua resposta são consideradas abertas.

Foram utilizados os questionários abertos e fechados, em algumas perguntas apenas respostas fechadas ou abertas e em outras perguntas, ambas simultaneamente, podendo o estudante assinalar e justificar sua resposta.

A quantidade de questionários respondidos pelos estudantes após a realização das vivências foram: jogos de voleibol com proximidade do esporte institucionalizado, 46 questionários respondidos; jogos de voleibol esportivos reduzidos/simplificados, 72 questionários respondidos; jogos de tênis próximo ao esporte institucionalizado, com resultado nas partidas, 26 questionários respondidos; jogos de tênis com alterações nas regras (revezamento no saque e nas posições), 48 questionários respondidos; jogos de tênis com alterações nas regras do saque, sem que o final fosse determinado por pontuação, mas, por sim, por tempo, rotação na posição da frente e do fundo da quadra e podendo a bola quicar duas vezes, 39 questionários respondidos; jogos de basquetebol, futsal e handebol com maior proximidade do esporte institucionalizado, 226 questionários respondidos; jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados), 139 questionários

respondidos. Totalizando com todos os jogos, 596 questionários respondidos pelos estudantes durante a investigação.

Os questionários utilizaram a média aritmética em cada um dos itens respondidos pelos estudantes sobre elementos dos jogos, que foram relacionados posteriormente com a inclusão e conflitos envolvendo os participantes do estudo.

2. Diários de aprendizagem produzidos pelos estudantes (Apêndice G e H).

O diário de aprendizagem é um instrumento pedagógico e investigativo que permite ao estudante refletir criticamente sobre o próprio processo formativo. Trata-se de um registro contínuo, subjetivo e intencional, no qual o participante expressa percepções, dúvidas, descobertas e sentidos atribuídos às experiências vividas em contextos educativos. Segundo Zabalza (2004), o diário funciona como uma ferramenta de percepção e reflexão, ajudando o estudante a tomar consciência de como aprende, além de possibilitar o acompanhamento de suas mudanças, emocionais, sociais e de outras dimensões. Dessa forma, o diário ultrapassa o simples relato de atividades, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento.

No campo da pesquisa qualitativa em Educação, especialmente nas abordagens compreensivas, o diário de aprendizagem pode ser utilizado como técnica de coleta de dados, por permitir o acesso aos significados atribuídos pelos participantes às suas práticas. De acordo com André (1995), o uso de registros reflexivos valoriza a voz dos participantes, possibilitando ao pesquisador compreender os sentidos das experiências sob o ponto de vista de quem as vivencia. Assim, o diário torna-se uma fonte para investigar trajetórias, mudanças de percepção, conflitos e aprendizagens, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos processos educativos.

Na presente coleta, o diário de aprendizagem ocorreu em determinados momentos com registros relacionadas diretamente com a percepção dos estudantes relacionadas com a inclusão nas práticas motrizes. Foram propostas confecções dos estudantes de registros após o festival e as atividades envolvendo o livro “Leila menina”, música “Respeita as mina”, filme “A luta pela igualdade” e problematizações dos dados do observatório da discriminação racial.

Foram respondidos 407 diários aprendizagem pelos estudantes durante a realização da pesquisa, proporcionando acompanhar de forma individual diferentes perspectivas de cada participante da investigação durante a realização do estudo.

3. Linguagem plástica/artística com desenhos e confecção da linha do tempo dos esportes e das figurinhas reflexivas (Apêndices I ao AA).

A linguagem do desenho proporciona segundo Derdyk (2010), que os estudantes expressem suas experiências relacionadas aos acontecimentos vivenciados por eles, que por vezes na linguagem oral ou escrita não são descritos da mesma maneira, ampliando a possibilidade de identificar diferentes significados e sentidos nos desenhos das condutas motrizes dos estudantes.

A linguagem plástica dos desenhos foi desenvolvida duas vezes na pesquisa. A primeira com a confecção de uma linha do tempo pelos estudantes sobre fatores históricos relacionados com os esportes, entre eles, uma comparação da inclusão dos gêneros femininos e masculinos em importantes campeonatos institucionalizados. O que proporcionou que os estudantes pesquisassem sobre a temática, confeccionassem uma linha do tempo e apresentassem em forma de seminário os dados para os demais colegas da turma.

O segundo momento em que o desenho foi utilizado demarcou o final da investigação com os estudantes, no qual foram produzidas 34 figurinhas sobre esportes coletivos com mensagens reflexivas sobre as temáticas desenvolvidas durante as aulas pesquisadas, relacionando aos esportes as reflexões normativas.

A seguir, para demonstrar como foram realizadas as médias aritméticas dos dados obtidos no estudo, será descrito um exemplo de como foram calculadas as informações dos itens dos questionários:

Quadro 1: Média aritmética dos estudantes nos jogos.

1. Durante o jogo, quantos arremessos você realizou ao gol? Circule a opção abaixo.				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais vezes.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Conforme o Quadro 1, de acordo com o número de arremessos ao gol, os estudantes optaram por uma das cinco opções. Por exemplo, se a estudante “Barbara”

realizou quatro arremessos ao gol, ela registrou a terceira opção e, nesse caso, a média aritmética da estudante seria quatro. Caso a estudante “Barbara” participasse duas vezes do jogo, o número de arremessos ao gol de cada jogo seria somado e dividido pelo número de jogos que ela participou. Por exemplo, no segundo jogo, “Barbara” arremessou oito vezes ao gol, resultando assim na seguinte média aritmética: $4 + 8 = 12$, dividido pelo número de jogos realizados pela estudante, $12/2 = 6$.

O critério da média aritmética foi adotado, individualmente, para todos os estudantes a partir dos questionários respondidos. Partindo dos primeiros resultados, o passo seguinte foi o de agrupar os estudantes pelos Marcadores Sociais gênero, identidade étnico-racial, possibilitando verificar a maior ou menor participação do estudante de acordo com sua condição dentre os marcadores. Além disso, foram analisados também os fatores do jogo esportivo ser ou não institucionalizado, evidenciando a influência da organização do jogo para os estudantes.

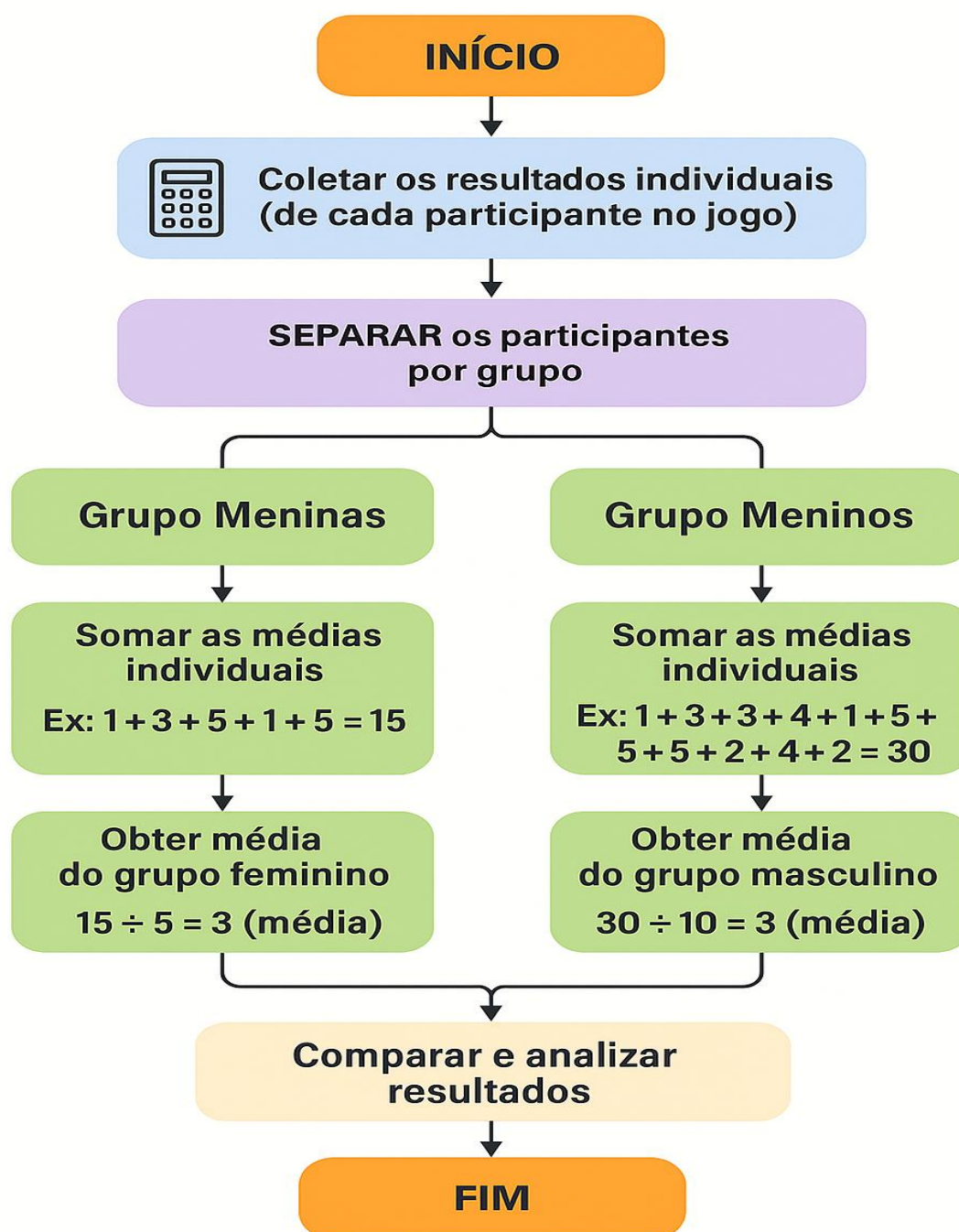
Entre os grupos analisados, existiram diferenças na quantidade de participantes, porém, a maior quantidade de estudantes em determinados grupos não superestimou o resultado, pois, cada grupo possuía um resultado com a soma e divisão de todos os seus participantes, a comparação entre os resultados dos diferentes grupos, somente era realizada após a finalização do cálculo geral do grupo, possuindo assim, cada grupo uma média aritmética separada, para depois, realizar comparações.

Por exemplo, se em um jogo participaram cinco meninas e 10 meninos, foram somados e divididos os quinze resultados, mas, sim, somado os resultados das meninas e dividido pelo número de participantes, o mesmo com o grupo de meninos. O caminho do cálculo foi a soma da média aritmética de cada aluna e a divisão com o número de participantes, por exemplo, é somada a média do arremesso de cada uma das cinco meninas $1 + 3 + 5 + 1 + 5 = 15$, sendo o resultado dividido pelo número de participantes no jogo, daquele grupo, $15/5 = 3$, a média das meninas naquele jogo no exemplo mencionado, foi três. O mesmo ocorreu com outros grupos, no exemplo de ter 10 meninos no jogo, foi somado a média aritmética individual de cada um deles, $1 + 3 + 3 + 4 + 1 + 5 + 5 + 2 + 4 + 2 = 30$, o resultado dos meninos foi dividido pelo número de participantes daquele grupo, $30/10 = 3$, sendo a média do grupo, três. O exemplo hipotético mencionado anteriormente demonstra que mesmo com uma

quantidade maior ou menor de participantes, o resultado obtido pode ser igual, maior ou menor, pois, cada participante tinha o seu resultado médio em cada item, somado e dividido de forma aritmética com os demais participantes do mesmo grupo.

A seguir, um fluxograma para demonstrar visualmente o caminho do cálculo mencionado no parágrafo anterior.

Figura 7: Fluxograma sobre o caminho percorrido pela chegar aos resultados das médias aritmética dos grupos investigados.



Os dados que serão apresentados no capítulo posterior utilizaram a mesma lógica da média aritmética dos exemplos anteriores, porém, com uma escala maior, ao envolver todos os estudantes em cada uma das temáticas agrupadas por semelhanças (gênero, étnico-racial e o jogo ser institucionalizado ou não).

3.5. Análise dos Dados

Para estudo dos dados coletados, propomos como técnica a análise de conteúdo, que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepções destas mensagens (Bardin, 2016, p. 167).

A sistematização a qual a autora se refere, deverá ser aplicada na análise que será feita a partir das transcrições dos dados coletados durante as atividades propostas e descritas anteriormente.

Segundo Gomes (2002, p. 203), a análise de conteúdo visa “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação.”

Para a organização da análise de conteúdo, é necessário que o pesquisador percorra o caminho metodológico composto das etapas de: pré-análise, exploração de material e tratamento dos dados obtidos e interpretação (Bardin, 2016).

O estudo de Capelle, Melo e Gonçalves (2011) traz a compreensão dos itens propostos para a organização e sistematização da análise de conteúdo, segundo eles:

a) a pré-análise: fase de organização e sistematização das ideias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final. A pré-análise pode ser decomposta em quatro etapas: leitura flutuante, na qual deve haver um contato exaustivo com o material de análise; constituição do Corpus, que envolve a organização do material de forma a responder a critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulação de hipóteses e objetivos, ou de pressupostos iniciais flexíveis que permitam a emergência de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; referenciação dos índices e elaboração

dos indicadores a serem adotados na análise, e preparação do material ou, se for o caso, edição.

b) a exploração do material: trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas.

c) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. De posse dessas informações, o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o figura teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Os resultados obtidos, aliados ao confronto sistemático com o material e às inferências alcançadas, podem servir a outras análises baseadas em novas dimensões teóricas ou em técnicas diferentes (Capelle; Melo; Gonçalves, 2011, p. 6).

A seguir, será apresentada a relação entre as técnicas de análise de conteúdo com os três instrumentos utilizados na pesquisa: diários de aprendizagem, linguagem plástica (linha do tempo e figurinhas) e questionários. Essa articulação demonstra como a análise qualitativa pode ser aplicada de forma sistemática, crítica e interpretativa aos dados coletados no contexto da Educação Física Escolar.

Diários de aprendizagem produzidos pelos estudantes

A técnica de análise de conteúdo categorial contribuiu com o tratamento dos 407 diários de aprendizagem coletados. Durante a pré-análise, foi possível realizar com a leitura dos registros a identificação dos temas recorrentes, como inclusão na participação das práticas motrizes, sendo em especial, analisado os Marcadores Sociais de gênero e étnico-racial. A constituição dos critérios de pertinência e representatividade dos registros em relação aos objetivos do estudo são associados com a exploração do material, os dados são codificados em categorias temáticas. Finalmente, no tratamento e interpretação na inclusão durante a realização da prática dos jogos, o cruzamento entre as categorias e os referenciais teóricos permite identificar mudanças de percepção e o desenvolvimento crítico dos estudantes ao longo do processo de ensino e aprendizagem investigado.

Linguagem plástica/artística: linha do tempo e figurinhas reflexivas

As produções visuais (linhas do tempo e figurinhas reflexivas) podem ser analisadas também por meio da análise de conteúdo, com ênfase na dimensão simbólica dos dados. Na pré-análise, os desenhos foram organizados conforme os temas tratados (como gênero, identidade étnico-racial nos esportes e inclusão na participação motriz).

Com base em Derdyk (2010), essa análise considera que o desenho expressa sentidos que não são facilmente captados pela linguagem escrita, permitindo acessar outras perspectivas das experiências dos alunos. Já na interpretação, os significados implícitos nessas imagens são relacionados com os objetivos da pesquisa, permitindo inferências sobre como os estudantes compreenderam e possivelmente ressignificaram as temáticas discutidas, especialmente aquelas ligadas aos Marcadores Sociais.

Questionários

Durante a pré-análise, das respostas abertas foi selecionado e agrupado por temas das vivências relacionando os Marcadores Sociais de gênero, identidade étnico-racial e com a participação inclusiva e efetiva nas práticas motrizes. A exploração do material consiste na codificação das respostas em unidades temáticas que permitam comparações entre diferentes práticas, por exemplo, esportes com maior proximidade do institucionalizado e jogos simplificados não institucionalizados. A análise possibilita não apenas verificar o conteúdo explícito das respostas, mas também compreender valores relacionadas às práticas motrizes. Já as respostas fechadas foram tratadas de forma que ofereceu elementos para relacionar não apenas se os estudantes dos diferentes gêneros e identidades étnico-raciais estavam presentes nos jogos, mas, como de forma efetiva ocorreu a sua participação nos diferentes papéis, sobretudo, as funções de maior destaque em cada esporte, como as relacionadas com a pontuação e a interação entre os companheiros e adversários.

Assim, ao aplicar a análise de conteúdo nas três modalidades de instrumentos utilizados, a pesquisa proporcionou diversidade nos modos de identificar a perspectiva dos participantes da investigação, valorizando estratégias com registros escritos abertos e fechados nos questionários e outras linguagens, como a visual, ao valorizar imagens com a confecção da linha do tempo e das figurinhas reflexivas.

Como forma de exploração do material e posterior tratamento e interpretação, a técnica escolhida será a denominada categorial, na qual se estabelecem no desmembramento dos dados em unidades de análise, escolhidas a partir dos temas trabalhados e que se demonstraram relevantes para o objetivo do estudo, pois revela os significados não só explícitos, mas aqueles que estão implícitos nos materiais analisados.

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados e as discussões deste estudo, com problematizações fundamentadas nas teorias utilizadas e nos dados obtidos ao longo da pesquisa, articulados com suas categorias de análise.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE A INTERSECCIONALIDADE NOS ESPORTES SOCIOMOTRIZES COM COMPANHEIROS E ADVERSÁRIOS NA ESCOLA

1. A primeira categoria intitulada “*Possibilidades de ensino dos esportes na escola: contribuições da Praxiologia Motriz na compreensão e alteração na lógica interna dos esportes, suleadas pelos princípios do Currículo Cultural*”, considera os elementos da lógica interna nos esportes sociomotrizes com companheiros e adversários. A Praxiologia Motriz proporcionou condições para identificar possibilidades de alterações na lógica interna das práticas motrizes propostas nas aulas.

Os esportes institucionalizados possuem como característica a rigidez das suas regras, estrutura de funcionamento e dinâmica dos jogos, na escola existem diferentes espaços, regras, número de jogadores, implementos e outros fatores que mesmo tentando reproduzir o esporte institucionalizado, acaba sendo na maior parte das vezes, uma prática semelhante em sua lógica interna e não identifica. Nas aulas investigadas, nas quais foram ensinados esportes com poucas alterações em sua lógica interna, eles foram denominados de esportes próximos ao institucionalizado.

Já as práticas motrizes, que sofreram uma maior quantidade de mudanças em sua lógica interna, foram denominados de jogos esportivos não institucionalizados, sendo propostos aos estudantes a vivência de jogos reduzidos/simplificados em que foi mantida a interação sociomotriz com companheiro e adversário, porém, com a redução na quantidade de participantes e do espaço do jogo, alterações no alvo do jogo, mudanças em regras como o revezamento entre os estudantes no arremesso, tais mudanças procuraram manter elementos centrais da lógica interna dos esportes, porém, simplificando as interações entre os participantes e a relação com a pontuação, com a finalidade de ampliar a inclusão nos jogos.

2. A segunda categoria, “*A presença da interseccionalidade dos Marcadores Sociais na Educação Física Escolar*”, continua relacionando os elementos propostos na primeira categoria sobre as práticas motrizes serem esportes próximos aos institucionalizados ou jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados), porém, sendo tais informações interseccionalmente relacionadas com os Marcadores Sociais de gênero e identidade étnico-racial.

4.1. Possibilidades de ensino dos esportes na escola: contribuições da Praxiologia Motriz na compreensão e alteração na Lógica Interna dos esportes, suleadas pelos princípios do Currículo Cultural

Os esportes são fenômenos culturais presentes em nossa sociedade, sendo a escola um deles. Por vezes, a reprodução das mesmas desigualdades dos esportes institucionalizados na escola, fez (e continua fazendo) a Educação Física Escolar questionar a sua presença enquanto conteúdo nessa instituição por promover os valores da competição de alto rendimento e exclusões de muitos estudantes das aulas (Bracht e cols., 2012).

Entendemos que a negação do ensino dos esportes na escola não retiraria seu reconhecimento enquanto fenômeno cultural de nossa sociedade. Neste sentido, a Educação Física pode, ao invés de silenciar os esportes, desenvolvê-lo nas aulas, enquanto possibilidade educativa (Neira, 2011).

A escola não é um espaço apenas de manutenção cultural, todavia ela pode promover ações sociais para ressignificar os valores associados ao ensino dos esportes na escola (Neira, 2011). A Praxiologia Motriz, neste sentido, colabora com elementos para a compreensão da lógica interna das práticas motrizes, entre elas, dos esportes sociomotrizes com companheiros e adversários (Ferreira; Ramos, 2017).

Ao reconhecer como são desenvolvidos os esportes institucionalizados, podemos propor, suleados pelos princípios do Currículo Cultural, alterações na sua lógica interna, com a finalidade de reduzir a exclusão e ampliar a inclusão nas práticas motrizes. A ampliação da inclusão é parte da intencionalidade pedagógica do Currículo Cultural, pois, um de seus direcionamentos, é a justiça curricular.

A proposta desta categoria de análise é identificar se ao realizar jogos esportivos com alterações pautadas na inclusão, ao invés de jogos esportivos com maior proximidade do esportes institucionalizado, são mobilizadas formas efetivas de participação dos estudantes nas práticas motrizes desenvolvidas nas aulas de Educação Física Escolar.

Ainda que a Praxiologia Motriz seja a Ação Motriz e não uma abordagem pedagógica com intencionalidades e finalidades sobre o ensino na Educação Física, ela pode contribuir com subsídios ao fundamentar a compreensão aprofundada sobre

a lógica interna das práticas motrizes. Ao reconhecer que a Praxiologia Motriz não tem finalidades pedagógicas, mas que os seus conceitos, termos, classificações e instrumentos podem ser úteis para a Educação Física, avançamos na possibilidade de articulação entre a Praxiologia Motriz e o Currículo Cultural, respeitando suas pertinências e finalidades.

O entendimento da lógica interna das práticas motrizes pode favorecer a sistematização de currículos, bem como, as escolhas docentes e alterações nas atividades desenvolvidas na Educação Física Escolar, em prol de alinhamento com as finalidades pedagógicas e didáticas desejadas (Parlebas, 2008a).

Podendo os conhecimentos praxiológicos serem utilizados para favorecer o desenvolvimento dos objetivos do Currículo Cultural, os seus princípios curriculares segundo Neira (2016, p. 80), são o “[...] reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, ancoragem social, evitar o daltonismo cultural e descolonização do currículo [...]”, enquanto os seus procedimentos didáticos, são o “[...] mapeamento, vivência/ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro/avaliação”.

De acordo com Neira (2016), o Currículo Cultural da Educação Física se organiza a partir de princípios que buscam romper com a lógica homogênea e excludente do ensino tradicional. O daltonismo cultural é uma expressão que denuncia a invisibilização das diferenças e a descolonização do currículo. Esses princípios não apenas reorientam o conteúdo a ser ensinado, mas também exigem uma mudança nos modos de ensinar, sinalizando novos caminhos possíveis para a Educação Física Escolar.

Nas aulas foram desenvolvidos esportes próximos ao institucionalizado e jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados), as alterações na lógica interna dos esportivos com maior semelhança ao institucionalizado para os jogos esportivos não institucionalizados utilizou os conhecimentos praxiológicos articulado de forma intencional com os princípios do Currículo Cultural, com a expectativa de ampliar a inclusão dos estudantes nas aulas.

A primeira modalidade que será apresentada é o tênis em dupla, algumas das ações realizadas nos jogos foram registradas em questionário pelos estudantes, sendo elas: saque e se o estudante rebateu a bola tocada pelos adversários. A relação sociomotriz com companheiros no tênis em dupla, ocorre com ações de cooperação na distribuição do espaço, porém, a cooperação direta com passes entre

companheiros não é permitida pela regra do tênis, por esse motivo, foram analisados apenas rebatidas realizadas pelos estudantes após a bola ser passada por adversários em situações de oposição.

O Quadro 2 permite reconhecer algumas situações motrizes que foram presentes nos jogos, sobretudo, a frequência do saque e a relação de oposição entre adversários que ocorrem nas rebatidas do tênis em dupla. O Quadro 2 também apresenta a perspectiva dos estudantes sobre sua sensação se foram incluídos, excluídos ou incluídos em determinados momentos e excluídos (parcialmente incluídos) nos jogos de tênis em duplas.

Quadro 2: Ações dos estudantes nos jogos de tênis em dupla

Média de todos os estudantes – jogos de tênis em duplas						
Ações do jogo	Tênis com resultado. Próximo ao esporte institucionalizados		Tênis com resultado Com alterações nas regras, como Revezamento no saque e nas posições da quadra		Tênis sem resultado, por tempo Com alterações nas regras do saque, posições e quique da bola	
Saque	Média	4,5	Média	3,8	Média	4,8
Rebateu a bola dos adversários	Média	4	Média	3,2	Média	4,7
Inclusão	Total	23	Total	40	Total	33
Excluído	Total	0	Total	3	Total	2
Parcialmente	Total	3	Total	5	Total	4
Total questionários	Total	26	Total	48	Total	39

Fonte: desenvolvido pelo autor.

As duas primeiras formas de jogar utilizaram a pontuação como critério para o fim do jogo, sendo, a diferença entre elas, a inclusão na segunda forma de jogar de algumas regras com maior flexibilidade, como a troca por revezamento de posições na rede do tênis, bem como, no saque.

Comparando o resultado da primeira forma de jogar, que foi mais próxima das regras dos esportes institucionalizados, com a segunda, os resultados apontaram a realização de mais saques e rebatidas na primeira forma ao se observar o total de estudantes.

Na primeira forma de jogar houve partidas em que um jogador, realizou todos ou quase todos os pontos, o que deixou uma média alta de pontos no jogo, porém,

com a reduzida inclusão nas ações do jogo pelo parceiro. As alterações entre a primeira e a segunda forma de jogar promoveram uma efetividade na participação de estudantes, que antes, ocupavam posições coadjuvantes no jogo.

A terceira forma de jogar alterou outro elemento da lógica interna dos universais ludomotrizes, a forma como o jogo foi encerrado, por esse motivo o final da partida ocorreu por tempo. Além de mudar o fim do jogo, que antes era determinado pela pontuação, passando para o tempo, também foram incluídas novas regras, como o revezamento do saque em todas as situações. Desde modo, cada ponto, independentemente de quem era, solicitava que na próxima rodada o saque fosse realizado pelo time adversário e sempre em formato de rodízio. Outra mudança na regra, foi a possibilidade de a bola quicar duas vezes na quadra antes que fosse rebatida para o lado adversário.

As mudanças na lógica interna na terceira forma de jogar sinalizou para um maior equilíbrio nas ações do jogo entre os estudantes, se comparada com a primeira forma de jogar. Além da redução da centralização do jogo em apenas um jogador, a terceira forma de jogar ampliou a participação em números gerais dos estudantes nas ações de saque e rebatida durante a partida. Estudantes que antes desenvolveram pouco o subpapel de sacador, puderam, com a alteração, participar com maior frequência de novas ações no jogo.

A seguir, serão apresentadas narrativas dos estudantes sobre a própria perspectiva na sensação de inclusão, parcialmente incluído ou excluído no jogo de tênis em duplas. Os próximos registros apresentam relatos em que os estudantes demonstraram se sentir incluídos nos jogos de tênis em duplas:

[...] “Pois todos jogaram” [...] (Dandara, questionário tênis em dupla com resultado – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Me senti muito incluído, pois estava jogando com meus amigos. [...] (Francisco, questionário tênis em dupla com resultado – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Joguei em todos os momentos, a partida foi bem legal e eu fiquei feliz. [...] (Laila, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Porque eu participei e foi muito legal. [...] (Arthur, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois meus companheiros me deixaram sacar várias vezes. [...] (Alice, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Participei bastante. Incrível e, sim, gostaria de jogar de novo. [...] (Isadora, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois estava jogando e participando. [...] (Cecília, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] No jogo de tênis foi legal arremessar, não teve brigas e meus companheiros e adversários foram legais. [...] (Isadora, diário de aprendizagem – tênis em duplas).

[...] No jogo de tênis eu gostei de aprender [...] (Laura, diário de aprendizagem – tênis em dupla).

[...] E no tênis me senti incluída sempre, porque eu acho que a turma não estava tão competitiva [...] (Laura, diário de aprendizagem – tênis em dupla).

[...] Gostei da parte dos quiques [...] (João, diário de aprendizagem – tênis em dupla).

A sensação de inclusão e exclusão registrada pelos estudantes foi semelhante nas três formas propostas de jogar tênis que foram desenvolvidas nas aulas investigadas, em todas as modalidades de tênis em duplas foram predominantes os sentimentos relacionados com a inclusão nas aulas.

Os estudantes relacionaram ter se sentido incluído por diversos fatores, alguns deles foram elementos diretamente ligados com a lógica interna do tênis em dupla, como as ações do jogo: “sacar; lega arremessar e quicar a bola”. As dimensões afetiva e relacional são segundo Parlebas (2008b) parte da Conduta Motriz de quem realizada uma prática motriz, os estudantes destacaram em suas narrativas elementos sociomotrizes de interação com outros participantes como justificativa para se sentir incluído nos jogos, como: “pois todos jogaram; estava jogando com meus amigos; fiquei feliz; estava jogando e participando; meus companheiros deixaram eu sacar; participei bastante; a turma não estava tão competitiva e meus companheiros e adversários foram legais.”.

A relação sociomotriz permite, segundo Parlebas (2008b), interações entre os participantes durante a realização efetiva de uma prática motriz, sendo esse um dos elementos da lógica interna do tênis em dupla, isso não seria registrado em uma prática psicomotriz, pois, nelas existe a ausência de interações diretas entre os participantes. Reconhecer essa diferença na lógica interna sociomotriz e psicomotriz é uma informação que a Praxiologia Motriz proporciona e que pode favorecer encaminhamentos na mediação docente dos impactos da Conduta Motriz afetiva e relacional dos estudantes durante a realização de uma prática motriz.

As próximas narrativas demonstram respectivamente uma fala de um estudante que se sentiu parcialmente incluído e de uma que se sentiu excluída nos jogos de tênis em dupla, que são:

[...] Eu não sei jogar muito bem, quem jogou mais foi o Miguel. [...] (Laila, questionário tênis em dupla com resultado – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Sim, quando eles jogavam fora, falavam que o ponto era deles. Não gostei. [...] (Elisabeth, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

A sensação de exclusão foi relacionada pelos estudantes por elementos do jogo, como: “saber jogar e pontuação”, assim como a inclusão os estudantes demonstraram relação dos acontecimentos da lógica interna e de suas ações nos jogos com a sua sensação de participação, a exclusão também foi relacionada com aspectos do jogo de tênis em dupla.

A concepção técnica de Educação Física possui enquanto finalidade uma preocupação restrita aos elementos das ações do jogo e de como elas poderiam ser melhorados pelos estudantes (Bracht e cols., 2012). Ao sulear as aulas pelos princípios do Currículo Cultural, um de seus direcionamentos é, conforme Neira (2011), a justiça curricular, reconhecer elementos que favorecem a ampliação na participação efetiva e a sensação de inclusão dos estudantes nos jogos é uma informação pertinente para o docente que pretende favorecer vivências práticas inclusivas aos estudantes.

Ainda que o tênis e o voleibol, sejam esportes sociomotrizes com Companheiros e Adversários, eles possuem muitas diferenças em sua lógica interna, uma delas é a ausência de cooperação com passes no tênis, o que pode ocorrer no voleibol.

A escolha de analisar os dados do tênis, separados dos do voleibol, ocorreu pelas diferenças nos elementos de suas lógicas internas, pois, no tênis não é possível contabilizar passes entre companheiros, no voleibol, ainda que de forma limitada pela regra dos três toques, é uma interação permitida no jogo. No Quadro 3, destacamos as informações sobre os jogos de voleibol em duas formas possíveis de jogar, uma mais próxima da institucionalizada e outra caracterizada por adaptações advindas de jogos reduzidos/simplificados, com a finalidade pautada no Currículo Cultural da ampliação da inclusão.

Quadro 3: Ações dos estudantes nos jogos de voleibol

Média de todos os estudantes – jogos de voleibol				
Ações do jogo	Voleibol – esportes próximos dos institucionalizados)		Voleibol – jogos esportivos, reduzidos/simplificados	
Toques realizados	Média	3,3	Média	5,4
Saque	-	-	Média	5,5
Pontos realizados	Média	2	Média	4,1
Recebeu passes dos companheiros	Média	3,2	Média	4,7
Realizou passes para os companheiros	Média	3,1	Média	5
Inclusão	Total	31	Total	67
Excluído	Total	12	Total	2
Parcialmente	Total	3	Total	3
Total de questionários	Total	46	Total	72

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Todos os itens (sejam de pontuação, realizar/receber passes ou de outras ações do jogo) demonstraram uma significativa ampliação na participação dos estudantes nas ações nos jogos reduzidos/simplificados de voleibol não institucionalizados, quando comparados com os itens do jogo de voleibol com maior proximidade ao institucionalizado.

As alterações na lógica interna, ao comparar as duas formas de jogar voleibol, foram caracterizadas pela redução o espaço do jogo, do número de jogadores e das regras do rodízio no saque. Em uma análise praxiológica, ao reduzir a quantidade de Companheiros e Adversários, mesmo com a manutenção das relações de cooperação e oposição, reduzimos as possibilidades de interação, o que amplia a possibilidade de um estudante participar mais efetivamente nas ações do jogo.

Em jogos esportivos de voleibol institucionalizados, existem seis jogadores como Companheiros e seis como Adversários. Os parceiros estabelecem interações

na rede de comunicação, procurando cooperar, já os Adversários se contra comunicam tentando se opor.

Em um jogo reduzido/simplificado de voleibol, além do menor espaço e outras regras que fazem diferença em sua lógica interna, outro fator é a redução das possibilidades de interação entre os participantes, se dá pela redução do número de jogadores, diminuindo a complexidade das interações e possibilitando mais chances de participação nas ações do jogo.

Nos jogos de voleibol com proximidade ao esporte institucionalizado, os estudantes sinalizaram quase 30% de exclusão, enquanto nos jogos reduzidos essa sensação de exclusão foi menor do que 3%, demonstrando que a ampliação da participação dos estudantes nas ações do jogo de voleibol pode ter influência no modo como se percebem sendo incluídos ou excluídos em um jogo esportivo.

Abaixo, as sequências narrativas dos estudantes que demonstraram se sentir incluídos nos jogos de voleibol:

[...] Legal, quero jogar de novo, mas só se eu jogar com pessoas legais. [...] (Barbara, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Foi legal e divertido, jogaria de novo. [...] (Raul, questionário voleibol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Me passaram a bola, saquei muitas vezes, foi legal, quero jogar de novo. [...] (Isis, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Sim, gostaria de jogar novamente. [...] (Isadora, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Eu me senti incluída pois me deram a bola e não teve brigas. [...] (Rebeca, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Eu me senti incluída pois me deram a bola e não teve brigas, fiz muitos saques. [...] (Guilherme, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Incluído quando rebatia a bola no vôlei [...] (Francisco, diário de aprendizagem – voleibol).

[...] Sim, teve vezes que me passaram a bola e consegui arremessar. Todo mundo jogou, me senti incluído em todos os momentos. Em todos os jogos todo mundo se respeitou. [...] (Luís, diário de aprendizagem – voleibol).

[...] Achei justo e gostei, jogaria novamente. [...] (Laila, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Todos se respeitaram. [...] (Lívia, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Porque eu joguei e me passaram a bola. [...] (Laura, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Me passaram a bola. [...] (Barbara, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Passaram a bola. [...] (Dandara, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois fiz todos os pontos. Me senti bem, pois ganhei. [...] (Miguel, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

As falas dos estudantes demonstraram que, em suas perspectivas, a inclusão no voleibol foi relacionada, assim como no tênis em duplas, com múltiplos fatores, entre eles, elementos da lógica interna dos jogos, como nas narrativas: “Me passaram a bola, saquei muitas vezes; me deram a bola; rebatia a bola no vôlei; teve vezes que me passaram a bola e consegui arremessar. Todo mundo jogou; Porque eu joguei e me passaram a bola; Pois fiz todos os pontos. Me senti bem, pois ganhei”. Os registros dos estudantes demonstraram que realizar as ações do jogo foi um fator relacionado por eles em sua sensação de inclusão na prática motriz.

As dimensões afetivas e relacionais também foram manifestadas pelos estudantes enquanto justificativa para sua sensação de inclusão nos jogos, como podemos observar nas falas: “pessoas legais; foi legal e divertido; não teve brigas; todo mundo jogou; todos se respeitaram; me senti bem”. As relações com outros participantes e questões afetivas foram alguns dos pontos demonstrados pelos estudantes, tais dimensões de suas condutas motrizes são elementos apenas presentes na interação com outras pessoas, o que é uma característica única da lógica interna de práticas sociomotrizes. Assim como sentimentos positivos são relacionados com sensações de inclusão nas relações entre os estudantes nos jogos de voleibol, ele também é identificado de forma inversa nas falas que sinalizaram exclusão, como podemos observar nas narrativas abaixo:

[...] Me senti excluído no vôlei, pois não passaram a bola e nem davam chance. [...] (Samuel, diário de aprendizagem – voleibol).

[...] Sugestão, passar a bola sem poder ser a mesma pessoa, todos tem que tentar fazer ponto ou saque. [...] (Samuel, diário de aprendizagem – voleibol).

[...] Gostei do jogo em si, mas não passaram para mim. [...] (Isadora, questionário voleibol – próximo ao esporte institucionalizado).

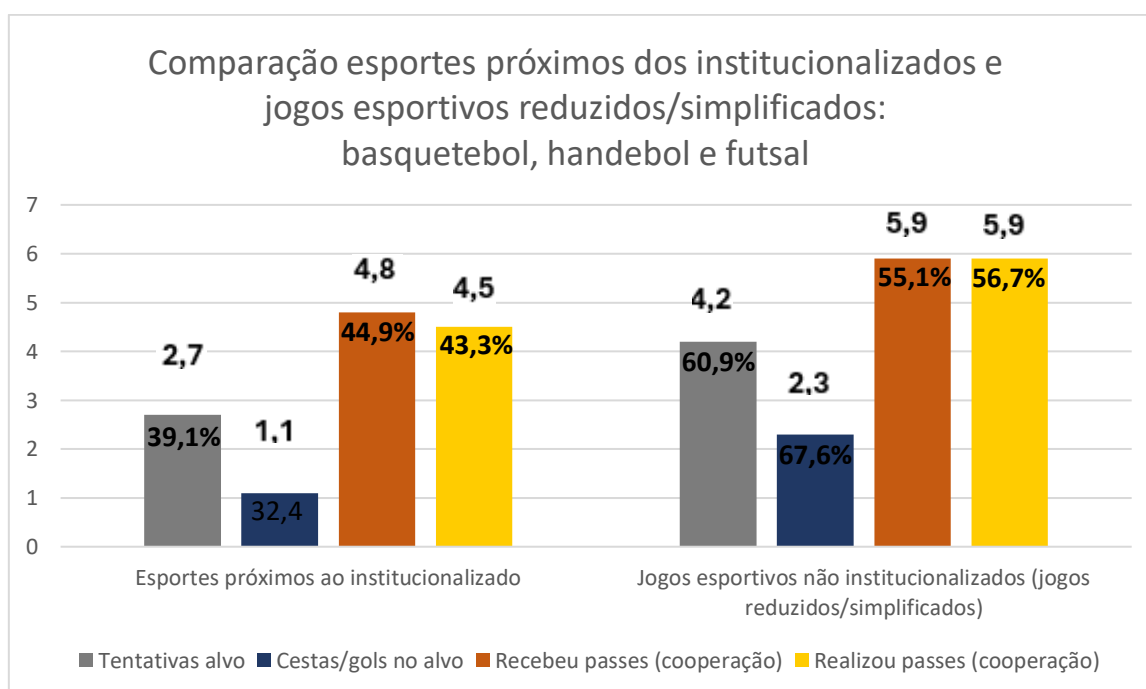
[...] Eu não gostei, ninguém deu a bola para mim. Eu não gostei, pois um menino mandou em todo mundo. [...] (Rebeca, questionário voleibol – próximo ao esporte institucionalizado).

O aluno “Samuel” jogou três vezes partidas do voleibol próximo ao esporte institucionalizado e em todas elas não realizou nenhum ponto, não fez ou recebeu passes de seus companheiros, em todos os jogos mencionados o estudante sinalizou se sentir excluído, mencionando aspectos afetivos da Conduta Motriz, como não ter gostado do jogo por não ter recebido a bola, no diário de aula que permite reflexões com sugestões de alterações nos jogos, “Samuel” mencionou que gostaria que todos participassem mais das ações dos jogos, como do saque.

Assim como a narrativa mencionada anteriormente, as falas das estudantes que se sentiram excluídas também relatam elementos do jogo para como fator determinando em sua sensação de exclusão, como não receber a bola e realizar poucos saques no jogo. Assim como os estudantes incluídos mencionaram experiências positivas em suas condutas motrizes nos jogos como justificativa para suas sensações, os estudantes excluídos também revelaram como um dos fatores para os seus sentimentos os elementos do jogo, demonstrando relação da lógica interna do jogo e das ações realizadas ou que gostariam de desenvolver no jogo com a sua sensação de inclusão ou exclusão nos jogos.

A Figura 8 apresenta as ações dos estudantes nos jogos reduzidos e institucionalizados nas modalidades de basquetebol, handebol e futsal.

Figura 8: Comparativo entre os jogos esportivos institucionalizados e os não institucionalizados.



Fonte: desenvolvido pelo autor.

A Figura 8 retrata que as tentativas de arremesso/chute, quantidade de cestas/gols e passes recebidos e realizados foram superiores nos jogos esportivos não institucionalizados de basquetebol, handebol e futsal do que nas ações dos jogos esportivos com maior semelhança às modalidades esportivas institucionalizadas, indicando que a participação ativa dos estudantes nos jogos reduzidos/simplificados foi maior em todos os itens analisados.

Hernandez-Moreno (1998) destaca que nas práticas motrizes, entre elas nas esportivas, são parte da sua lógica interna a relação com as regras, técnica, espaço, tempo, comunicação e estratégia, tais elementos foram alterados nos jogos esportivos não institucionalizados, como a redução do espaço do jogo e do número de jogadores, mudanças nas regras dos passes entre companheiros e em determinados momentos, alterações dos alvos. A redução da quantidade de participantes nos jogos sociomotrizes com Companheiros e Adversários proporciona menores opções de interação entre os participantes de cooperação e oposição, reduzindo a rede de comunicação entre companheiros e a rede de contra comunicação entre os adversários (Parlebas, 2008b).

Em um jogo sociomotriz, com Companheiros e Adversários que é realizado com sete participantes do mesmo time, o jogador que possui a posse da bola pode passar para seis pessoas, enquanto em um jogo que é realizado com três participantes, existem apenas duas possibilidades de passes entre Companheiros, reduzindo a quantidade de possibilidades de ações de interação entre Companheiros (Parlebas, 2008b). Ocorrendo a redução das interações na rede de comunicação também com os Adversários, quando são realizados jogos sociomotrizes com o menor número de participantes (Parlebas, 2008b).

O menor número de participantes proporciona uma redução nas possibilidades de interações sociomotrizes, impactando nas características da lógica interna, tal fator que pode colaborar com a compreensão dos dados da Figura 8, que apresenta que em todas as ações dos jogos analisadas, a participação dos estudantes foi maior nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados), do que nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado.

Logo, as narrativas abaixo certificam falas dos estudantes que se sentiram incluídos nas práticas motrizes realizadas de basquetebol, handebol e futsal, sendo a

maior parte dos sentimentos de inclusão relacionados com os jogos esportivos não institucionalizados:

[...] Eu só fui incluída nos jogos que eram 3x3, pois só tinham três pessoas [...] (Cecília, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Tinha poucas pessoas, então passamos muito. [...] Era de três pessoas, então tivemos que passar muito, bom, para mim, assim é perfeito [...] (Francisco, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Eu joguei muito e eu gostei. Eu participei muito do jogo. Eu achei legal e o meu grupo deu a bola muitas vezes e por isso eu gostei. [...] (Rebeca, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Gostei muito assim, acho que nada precisa ser mudado, pois, todos participaram bastante. [...] (Laila, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Eu gostei e queria jogar. [...] (Núbia, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Me deram a bola, amei esse jogo. [...] (Samuel, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Eu gostei da forma de jogar. [...] (Mariuza, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Legal, jogaria novamente. [...] (Alice, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Me senti feliz. [...] (Samuel, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Gostei mais do handebol, pois gostei do jeito de jogar quando alguém da a bola. Eu fiquei excluída na quadra inteira e deram a bola para mim no 3x3, gostei mais desse. [...] (Rebeca, diário de aprendizagem – handebol).

[...] E no jogo de handebol foi legal quando passou a bola, não esqueceram de ninguém. [...] (Isadora, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Me senti incluído em todas as modalidades. [...] (Gustavo, diário de aprendizagem – futsal).

[...] Eu fui totalmente incluído, porque recebi a bola várias vezes, fiz gol, fiz passe e etc. [...] (Luís, diário de aprendizagem – futsal).

As falas dos estudantes expressam predominantemente sensações de inclusão relacionadas com as dimensões da Conduta Motriz relacional e afetiva ao mencionar sentimentos de felicidade e de interações com outros participantes como justificativa para a sua sensação de inclusão, o que foi ampliado nos jogos que foram realizados com menor número de participantes (jogos reduzidos/simplificados).

As dimensões da Conduta Motriz relacional e afetiva foram mencionadas interseccionalmente articuladas com elementos da lógica interna dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) nas narrativas dos estudantes, como podemos identificar nos trechos: “Só fui incluída nos jogos que eram 3x3”; Tinha poucas pessoas, então passamos muito; Era de três pessoas, então tivemos que passar muito, bom, para mim, assim é perfeito; Meu grupo deu a bola muitas vezes e por isso eu gostei; Todos participaram bastante; Me deram a bola, amei esse jogo; Do jeito de jogar quando alguém dá a bola. Eu fiquei excluída na quadra inteira e deram a bola para mim no 3x3, gostei mais desse; Foi legal quando passou a bola, não esqueceram de ninguém; Fui totalmente incluído, porque recebi a bola várias vezes, fiz gol, fiz passe”.

As falas demonstram uma relação da alteração da lógica interna dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) ao mencionar a interação sociomotriz com outros participantes como fator relacionado com a sua sensação de inclusão nos jogos. Outros relatos dos estudantes apresentam sensações de exclusão nos jogos relacionadas com maior frequência com os jogos esportivos próximos aos institucionalizados, algumas das falas que sinalizaram tais situações, são:

[...] Quando não tinha regras eu me senti excluída (7x7), não passaram a bola e não fiquei muitas vezes no gol. E quando teve regras me senti incluída, começaram a passar a bola, fui no gol, etc. [...] (Isadora, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Eu corria, defendia e ajudava, mas não encostei na bola. Fiquei triste e também me desprezavam quando errava algo. [...] (Alice, diário de aprendizagem – futsal).

[...] Eu faria as pessoas passarem a bola para as outras que estão aprendendo a jogar e não excluir por ser menino ou menina. [...] (Guilherme, diário de aprendizagem – basquetebol).

[...] Passar a bola para todos [...] (Mariuza, diário de aprendizagem – basquetebol).

Os registros anteriores dos estudantes pontuam, em determinados momentos, elementos da dimensão relacional e afetiva da Conduta Motriz, sendo elas articuladas com elementos da lógica interna dos jogos esportivos próximos ao institucionalizado, sobretudo, nas interações entre companheiros e adversários, tais elementos são observados nas narrativas: “Eu corria, defendia e ajudava, mas não encostei na bola. Fiquei triste e também me desprezavam quando errava algo; Faria as pessoas passarem a bola para as outras que estão aprendendo a jogar”. Além da redução na participação relacionada com as interações de cooperação e oposição nos

jogos ter sido mencionada como um dos fatores de exclusão, a pontuação da partida também foi outro elemento demonstrado na Conduta Motriz dos estudantes como fator de exclusão no jogo.

A estudante Isadora compara como foram suas sensações ao jogar o handebol próximo ao institucionalizado e não institucionalizado: “Quando não tinha regras eu me senti excluída [...] quando teve regras me senti incluída, começaram a passar a bola, fui no gol, etc.”, o jogo esportivo próximo ao institucionalizado não tinha a ausência de regras, como foi mencionado pela aluna, mas, sim, muitas das regras universais do handebol, que por vezes, possuem interesses das competições e não necessariamente as finalidades escolares, ao jogar com regras próximas as oficiais, não foi solicitado aos estudantes que era obrigatório passar a bola entre eles, o que passou a sensação para aluna da ausência de regras. Nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) foram alterados os elementos da lógica interna com novas regras, como o revezamento no arremesso entre meninos e meninas, essa mudança colaborou com a mudança da aluna Isadora que se sentiu antes excluída e nos jogos reduzidos/simplificados demonstrou se sentir incluída.

As mudanças na lógica interna entre as diferentes formas de jogar handebol, mencionadas pela aluna Isadora, foram subsidiadas pelos conhecimentos praxiológicos, com a relação interseccional de suas finalidades pedagógicas suleadas pelos princípios do currículo cultural, as mudanças na lógica interna possuíam a intencionalidade da ampliação da participação dos estudantes, com a expectativa de favorecer maiores condições de inclusão nas ações dos jogos nas aulas, o que demonstra que o conhecimento da lógica interna não é algo estático ou apenas para uma análise das práticas motrizes, mas, um fator que pode colaborar com mediações docentes efetivas em seu cotidiano, associado com os seus objetivos educacionais.

A Conduta Motriz, segundo Parlebas (2008b), envolve a totalidade do ser humano, sendo ela expressada nas diferentes dimensões, como orgânica, cognitiva, afetiva, relacional e expressiva, tais elementos foram manifestados pelos estudantes relacionados de forma interseccional com questões da lógica interna das práticas sociomotrizes de diferentes formas nos jogos investigados.

A Figura 8 apresenta diferentes resultados dos estudantes nas ações dos jogos analisadas ao comparar os mesmos itens dos jogos esportivos com proximidade do esporte com os jogos esportivos não institucionalizados. Foram identificadas nas

narrativas discentes mencionadas anteriormente, distintas percepções sobre a sua inclusão em cada um dos jogos desenvolvidos, o que sinaliza para uma influência dos elementos da lógica interna como parte da Conduta Motriz dos estudantes.

Segundo Hall (2000), a cultura é construída e reconstruída em cada ação social, sendo ela motivada por constantes disputas de poder e interesses realizadas continuamente pelos seres humanos. Cada escolha dos docentes e curriculares de quais práticas motrizes e como realizá-las é uma ação social que possui impactos na Conduta Motriz dos estudantes, como organizar os elementos da lógica interna é um dos fatores que envolvem a totalidade cultural presente nas práticas motrizes e que pode ser direcionado pedagogicamente e didaticamente de acordo com as finalidades educacionais, sendo as mudanças na lógica interna dos jogos reduzidos/simplificados realizada com intencionalidades pedagógicas de ampliar a inclusão nos jogos.

As alterações realizadas nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) envolveram elementos da lógica interna das práticas motrizes, segundo González e Bracht (2012), os saberes relacionados com os elementos da lógica interna mobilizam o “saber fazer”, enquanto os saberes que envolvem a lógica externa são relacionados com o “saber sobre”. Ambas as expressões (lógica e saber) ainda que diferentes, possuem semelhança ao relacionar que existem elementos diretamente ligados com a realização de uma prática motriz (lógica interna/saber fazer) e outros sobre fatores relacionados com o entorno das práticas motrizes (lógica externa/saber sobre), mas que não são diretamente ligados com a sua vivência/realização.

O resultado, já sinalizado da Figura 8, demonstra que os estudantes realizaram mais ações nos jogos esportivos não institucionalizados (reduzidos/simplificados). Com a mediação docente, e propostas curriculares que considerem outras formas de jogar os esportes na escola é possível refletir sobre mobilizações para alterar elementos das práticas motrizes em prol das finalidades educacionais, como no caso proposto dos esportes, as mudanças tiveram a intencionalidade de ampliar a participação ativa e inclusiva dos estudantes nas vivências práticas das aulas (Ferreira; Ramos, 2017).

Segundo Silva (2017), o currículo é um ato intencional em prol de interesses relacionados com o ensino dos estudantes, podendo a Educação colaborar com a manutenção do modelo social existente ou propor novos caminhos. A escola, ao

ensinar os esportes institucionalizados, sem propor mudanças em sua lógica interna e problematizações culturais sobre as práticas motrizes esportivas, realiza uma escolha pedagógica de reproduzir o esporte institucionalizado e seus valores no ensino da modalidade aos estudantes.

Porém, a Educação Física Escolar pode assumir novos caminhos para o ensino das práticas motrizes, o Currículo Cultural é uma das possibilidades que demonstra que o ensino dos esportes nas aulas pode ser ressignificado de forma crítica com reflexões sobre os arranjos sociais e culturais, além de propor novas formas de vivências das práticas motrizes, o que proporciona novas ações sociais na escola, favorecendo possíveis mudanças nas condutas motrizes dos estudantes em sua relação com o conteúdo esportivo (Neira, 2011)

Segundo Parlebas (2008b, p. 85), a Conduta Motriz “Responde a totalidade da pessoa que atua”, os elementos da lógica externa (saber sobre) e da lógica interna (saber fazer) são interseccionalmente manifestados durante a ação dos participantes em uma prática motriz. Segundo Crenshaw (2012), a totalidade que envolve o ser humano em suas múltiplas dimensões são interseccionalmente presentes em cada ação humana, a Conduta Motriz é uma ação humana realizada durante o desenvolvimento de práticas motrizes.

Ao compreender que as diversas dimensões envolvem a totalidade do ser humano, por exemplo, os fatores orgânicos e culturais influenciam simultaneamente a Conduta Motriz dos estudantes, é possível associar que, assim como outros Marcadores Sociais são significativos na Conduta Motriz do estudante, a organização da lógica interna também é um elemento que não determina sozinho, mas, impacta de forma conjunta a Conduta Motriz dos participantes de uma prática motriz.

Cada prática motriz é realizada e vivenciada enquanto parte da cultura da humanidade, sendo ela construída e ressignificada nas ações sociais, portando, a escolha dos elementos da lógica interna de uma prática motriz e como ela será realizada, demonstra não somente a lógica interna, mas, a identidade motriz, ou seja, fatores culturais envolvidos em sua elaboração.

O Quadro 4 apresenta a média obtida nas respostas dos questionário dos estudantes sobre suas sensações de inclusão e exclusão:

Quadro 4: Sensações de inclusão e exclusão manifestada pelos estudantes nos jogos de basquetebol, handebol e futsal.

Sensações de inclusão e exclusão respondidos pelos estudantes nos jogos de basquetebol, handebol e futsal				
Ações no jogo	Basquetebol, handebol e futsal com proximidade dos esportes institucionalizados		Basquetebol, handebol e futsal jogos esportivos não institucionalizados (reduzidos/simplificados)	
Inclusão	Total	163	Total	120
Excluído	Total	33	Total	9
Parcialmente	Total	30	Total	10
Questionários	Total	226	Total	139

Fonte: desenvolvido pelo autor.

O Quadro 4 apresenta 226 estudantes responderam os questionários de basquetebol, handebol e futsal com proximidade do esporte institucionalizado, os resultados apontam que 72,1% dos estudantes se sentiram incluídos, 14,6% excluídos e 13,3% parcialmente incluídos. Já nos jogos esportivos não institucionalizados (reduzidos/simplificados) de basquetebol, handebol e futsal, os estudantes responderam 139 questionários, os resultados demonstraram que 86,3% dos estudantes se sentiram incluídos, 7,2% foram parcialmente incluídos e 6,5% excluídos.

Ao comparar os dados do Quadro 4, é possível identificar que a sensação de inclusão foi maior nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) e as sensações de exclusão e parcialmente incluídos foram menores nos mesmos jogos, ao comparar com os números dos jogos esportivos próximos dos institucionalizados, sinalizando que a identidade motriz da lógica interna dos jogos reduzidos/simplificados favoreceu uma ampliação na participação ativa dos estudantes. As narrativas dos estudantes a seguir, demonstram sensações de inclusão nos jogos:

[...] Recebia a bola, me passaram mais a bola. [...] (Isis, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Peguei a bola duas vezes. Gostei um pouco, pois peguei a bola duas vezes, um passe e a outra fiz gol. [...] (Barbara, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Em todos os momentos me senti incluída. Gostei muito, quero jogar novamente, legal, amei." [...] (Barbara, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois passaram a bola. [...] (Dandara, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Eles sempre tocavam a bola para mim. [...] (Miguel, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Esse time ninguém me desrespeitou. [...] (Lívia, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Em todos os momentos, foi a segunda vez que ganhei, gostei. [...] (Laura, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Gostei e jogaria de novo da mesma forma. [...] (Vinícius, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

Os elementos da lógica interna foram por vezes associados com dimensões relacionais e afetivas como fator que influenciou o estudante a se sentir incluído nos jogos, demonstrando que os estudantes além do direito de jogar, possuem em sua perspectiva a expectativa de participar ativamente dos jogos e das ações do jogo, assumindo funções importantes nas práticas motrizes e não somente secundárias, ao jogar efetivamente, os estudantes se sentiram mais incluídos nas aulas.

Os próximos relatos apresentam falas em que a sensação dos estudantes foi de uma inclusão parcial, a saber:

[...] Quase não me passaram a bola. [...] (Laila, questionário basquetebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Porque duas pessoas não passaram para quase ninguém durante o jogo. [...] (Guilherme, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Porque eu recebi a bola poucas vezes. [...] (Helena, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

Os estudantes mencionaram que receberam a bola “quase” ou “poucas” vezes como justificativa para se sentir parcialmente incluídos, o que demonstra que a interação com outros participantes de cooperação ocorreu nos jogos, porém, na perspectiva discente com pouca intensidade, sendo esse o argumento para não se sentir totalmente incluído.

Na continuação, são apresentadas narrativas em que os estudantes apontaram se sentir excluídos nos jogos:

[...] Não deu a bola, não me passaram muitas vezes a bola. [...] (Rebeca, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Quando jogamos futsal, eu nem encostava na bola e me xingavam. Dividir a quadra para terem poucos em cada time [...] (Cecília, diário de aprendizagem – futsal).

[...] Pedia a bola e ninguém passava. Não gostei e quero jogar outro jogo, menos esse. [...] (Barbara, questionário basquetebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Ter mais inclusão e menos falta. [...] (Samuel, questionário basquetebol – próximo ao esporte institucionalizado).

A ausência de interação na rede de comunicação com os seus Companheiros ao não serem realizadas ações cooperativas, como o passe foi um dos motivos sinalizados com intensidade pelos estudantes para justificar sua sensação de exclusão nos jogos investigados, o que pode ser notado nas falas “Não deu a bola, não me passaram; nem encostava na bola; ninguém passava”. A informação de que interagir com outros participantes em jogos sociomotrízes amplia a sensação de inclusão dos estudantes, pode ser um indicativo para aulas pautadas pelo currículo cultural, que possuem entre os seus princípios a justiça curricular (Neira, 2011).

Ao identificar-se mudanças na perspectiva da inclusão dos estudantes e na participação nas ações dos jogos, os dados da pesquisa sinalizam alterar elementos da lógica interna dos esportes institucionalizados na escola, o que torna-se um caminho possível para ampliar a participação ativa dos estudantes além de proporcionar suleares caminhos possíveis para o ensino dos esportes na perspectiva do Currículo Cultural na Educação Física Escolar, sendo também necessário refletir sobre a importância de outros conteúdos para além dos esportivos.

No Quadro 5, são mencionados os conflitos identificados pelos estudantes nos questionários das modalidades realizadas durante a investigação.

Quadro 5: Perspectiva geral dos conflitos manifestados pelos estudantes, comparando esportes com maior proximidade do institucionalizado com jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados).

Conflitos identificados pelos estudantes nos jogos de tênis em duplas			
Tênis em duplas	Tênis com resultado Próximo ao esportes institucionalizados	Tênis com resultado Com alterações nas regras, como Revezamento no saque e nas posições da quadra	Tênis sem resultado, por tempo Com alterações nas regras do saque, posições e quique da bola

Conflitos	Sim	Total	9	Total	12	Total	9
Conflitos	Não	Total	17	Total	36	Total	30
Conflitos identificados pelos estudantes nos jogos de voleibol							
Voleibol		Voleibol – esportes próximos dos institucionalizados)			Voleibol – jogos esportivos, reduzidos/simplificados		
Conflitos	Sim	Total	9	Total	5		
Conflitos	Não	Total	37	Total	67		
Conflitos identificados pelos estudantes nos jogos de basquetebol, handebol e futsal							
Basquetebol, handebol e futsal		Basquetebol, handebol e futsal com proximidade dos esportes institucionalizados			Basquetebol, handebol e futsal jogos esportivos não institucionalizados (reduzidos/simplificados)		
Conflitos	Sim	Total	49	Total	25		
Conflitos	Não	Total	177	Total	114		

Fonte: desenvolvido pelo autor.

O jogo com final determinado pelo tempo teve uma média de 20% menos conflitos do que os jogos de tênis da primeira forma de jogar (com regras mais próximas da institucionalizada, como o final determinado pela pontuação). Entre os conflitos identificados pelos estudantes nos jogos de voleibol, basquetebol, handebol e futsal, os números se mostraram menores nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) do que nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado.

Algumas das narrativas dos estudantes que descreveram os conflitos que ocorreram nos jogos, foram:

[...] Tiveram partes que foram boas, mas teve briga por causa de ponto. [...] (Mariuza, questionário tênis em dupla com resultado – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Sim, para decidir quem fez o ponto, porque não sabia que iria ganhar. [...] (Laura, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Entre as duplas para descobrir quem fez o ponto. [...] (Maite, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Sim, para decidir se foi ponto ou não. [...] (Cecília, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Brigamos por causa da bola que ia para fora. [...] (Luís, questionário tênis em dupla sem resultado, final por tempo – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Discutiram se tinha caído dentro ou fora. [...] (Laila, questionário voleibol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Não passaram a bola. [...] (Lívia, questionário voleibol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Não, apenas quando relava na cesta de basquete, foi muito divertido. [...] (Raul, questionário voleibol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] No final decidindo a pontuação, o adversário roubou, fez falta e quando eu errei o gol e saiu a bola. [...] (Samuel, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Sim, os pontos. [...] (João, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Sim, eles tocavam fora e falavam que era gol. [...] (Elisabeth, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Sim, pela bola. [...] (Larissa, questionário futsal – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Tiveram muitos conflitos no handebol, brigas porque eu não fazia gol, teve discussões com os meus adversários, fiquei triste pelo Arthur ter chamado o Renato de baixinho [...] (Laura, diário de aprendizagem – handebol).

A predominância dos conflitos envolveu situações das ações dos estudantes nos jogos e suas regras. Entre os Adversários, alguns dos conflitos foram relacionados com a pontuação, se o estudante acertou ou fez o gol/cesta no alvo do jogo. Já entre companheiros, também ocorreram conflitos quando um estudante do mesmo time não acertava um arremesso ou um chute ao alvo, outra situação mencionada foi a ausência de interações entre os Companheiros, como não passar a bola sendo um dos conflitos identificados, tais situações são mencionadas nos relatos “não passaram a bola; porque meu amigo jogou para mim e eu não peguei”.

A identificação dos conflitos evita o seu silenciamento e valoriza a perspectiva dos estudantes sobre os acontecimentos, sendo os conflitos possibilidades educativas nas aulas, que podem ser mediados e sistematizados com procedimentos contínuos e não apenas quando ocorrem na Educação Física Escolar (Marques 2019; Marques; Ramos; Ferreira, 2020a).

Na escola em que a investigação ocorreu, as condições para realizar os jogos reduzidos/simplificados foram adequadas, porém, o relato do conflito mencionado pelo estudante Raul ao relacionar a cesta do basquetebol como fator do conflito no jogo de voleibol, na fala “Não, apenas quando relava na cesta de basquete”, demonstra que a ao realizar diversos jogos reduzidos/simplificados de voleibol, em determinados jogos

a cesta do basquetebol ficou muito próxima da quadra de jogo, o que por vezes atrapalhada o andamento da partida.

A sinalização demonstrada pelo estudante como fator de conflito, foi um fator que naquele contexto investigado ocorreu poucas vezes, porém, em outros locais em que são realizadas aulas de Educação Física Escolar, para conseguir que sejam propostos jogos reduzidos/simplificados é necessário a ampliação de implementos, como bolas e cones, além da utilização de espaços adequados para a escola, que na perspectiva do currículo cultural, não são os modelos do esporte institucionalizado reproduzido na escola, incluído na arquitetura das quadras.

Tais alterações estruturais são necessárias para alinhar o espaço de trabalho docente com as novas concepções de ensino, os jogos esportivos não institucionalizados (reduzidos/simplificados) são um dos conteúdos da Educação Física Escolar, sendo importante a reflexão sobre a arquitetura estrutural e quais implementos são disponíveis para a prática pedagógica docente também para o ensino de outros conteúdos nas aulas.

A próxima categoria continua considerando os jogos esportivos próximos ao institucionalizado e não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) enquanto parte da análise, porém, sendo relacionados aos elementos da lógica interna dos jogos, interseccionalmente questões dos Marcadores Sociais da identidade de gênero e da identidade étnico-racial.

4.2. A presença da Interseccionalidade na Educação Física Escolar

A Interseccionalidade compreende, segundo Crenshaw (2012), o cruzamento simultâneo de todos os elementos que envolvem a totalidade do ser humano, indicando que mesmo diferentes, como os Marcadores Sociais de gênero e étnico-racial, são manifestados de forma conjunta nas ações sociais de cada ser humano. Nesta categoria, as mesmas práticas sociomotrizes apresentadas anteriormente, serão analisadas com novas informações para além da institucionalização do esporte, sendo também considerados os cruzamentos interseccionais dos Marcadores Sociais de gênero e étnico-racial.

É importante retomar a discussão que foi realizada nos capítulos anteriores ao apontarmos os avanços de Butler (2014) que considera o gênero uma categoria

não binária. Entretanto, ainda que existam outras possibilidades de identidade relacionada ao gênero, o feminino e o masculino seguem sendo apresentados como critério para exclusões culturais relacionadas aos mais diversos setores da sociedade para as mulheres e também, por exemplo, no caso de pessoas intersexo, cuja constituição biológica foge às categorias tradicionais de masculino e feminino.

Assim, embora este estudo tenha adotado como foco as distinções entre os gêneros masculino e feminino, reconhecendo que tais categorias ainda operam como estruturantes de desigualdades sociais significativas, não desconsideramos a importância de perspectivas que contemplam identidades de gênero não binárias. Reconhecemos a legitimidade e a relevância do rompimento da lógica binária de gênero, compreendendo que essas contribuições ampliam e enriquecem o campo de estudo. No entanto, consideramos que, diante das persistentes desigualdades entre homens e mulheres em diversos contextos sociais, a análise baseada no binarismo de gênero permanece pertinente e capaz de subsidiar reflexões e intervenções voltadas à superação de injustiças relacionadas à identidade feminina.

A identidade étnico-racial referir-se ao povo preto, pardo ou branco configura-se como um Marcador Social fundamental na análise das desigualdades em contextos diversos, especialmente no Brasil, onde a construção histórica do racismo estrutural molda profundamente as relações sociais. Conforme argumenta Munanga (2004), a racialização das relações sociais no país ocorre por meio de processos históricos que naturalizam hierarquias étnico-raciais em que os brancos são privilegiados.

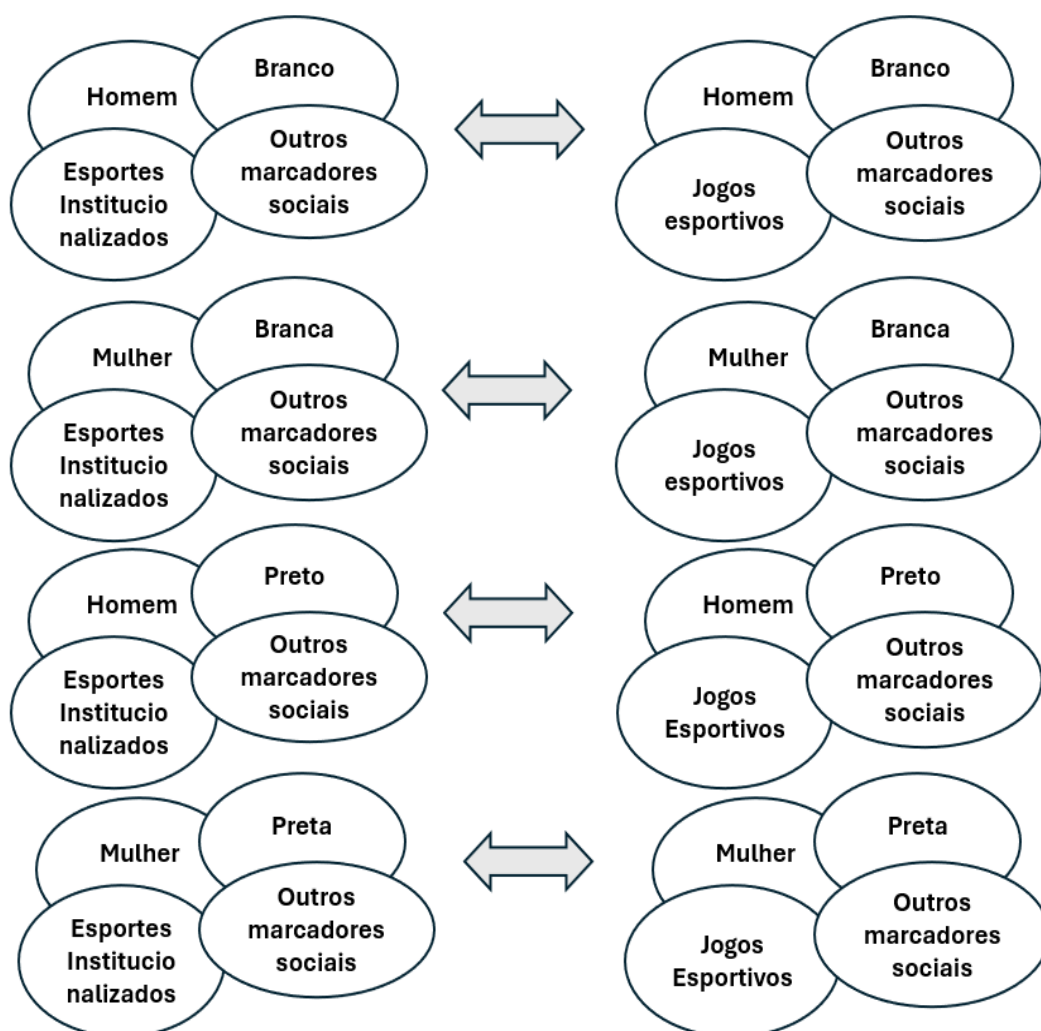
Para Carneiro (2015), as opressões de gênero e identidade étnico-racial não operam de maneira isolada, sendo necessário compreendê-las de forma interseccional, por exemplo, a mulher preta possui enfrentamentos cotidianos distintos daqueles vividos por mulheres brancas ou homens pretos. Nesse sentido, este estudo considera a identidade étnico-racial como um marcador social imprescindível para compreender como diferentes grupos sociais vivenciam desigualdades de maneira interdependente, sendo a identidade étnico-racial não apenas uma variável demográfica, mas um elemento estruturante das experiências sociais.

Os princípios do Currículo Cultural valorizam aulas de Educação Física em que os Marcadores Sociais não sejam silenciados ou negados, pois, assim como outros elementos da identidade ser humano, o gênero e a sua origem étnico-racial compõem dimensões fundamentais da identidade dos estudantes e se fazem

presentes em todas suas ações sociais, assim como as que foram investigadas nas práticas motrizes deste estudo.

A Figura 9 demonstra o cruzamento interseccional dos Marcadores Sociais de gênero, étnico-racial com o esporte ser ou não institucionalizado, o que introduz os critérios de análise que serão apresentados no decorrer desta categoria.

Figura 9: Cruzamentos dos Marcadores Sociais com a institucionalização dos esportes.



Fonte: desenvolvido pelo autor.

Durante a investigação, foram realizadas problematizações em parceria com os estudantes envolvendo questões sobre os gêneros e étnico-raciais, nos Apêndices são apresentadas fotos da linha do tempo e de figurinhas desenvolvidas pelos estudantes em que o saber sobre tais temáticas foram parte das mediações nas aulas. A Figura 9 demonstra a presenta dos Marcadores Sociais mencionados anteriormente

e a prática motriz esportiva ser ou não institucionalizada, tais alterações foram realizadas no estudo ao desenvolver jogos esportivos próximos aos institucionalizados e jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados).

Quando a Educação Física se limita ao ensino dos esportes institucionalizados sem alterações, especialmente aqueles estudantes que não se encaixam no perfil hegemônico de rendimento e habilidade acabam marginalizados ou desmotivados. Isso se agrava quando as práticas motrizes são organizadas a partir de normas que não consideram gênero e a étnico-racial e outros Marcadores Sociais, dessa forma, ao invés de promover a participação, a escola pode reforçar desigualdades e silenciar identidades historicamente excluídas.

Contudo, ao sular aulas de Educação Física Escolar com a perspectiva pedagógica do Currículo Cultural aliada à Praxiologia Motriz, o ensino dos esportes pode ser transformado com intencionalidades educacionais que trilhem novos caminhos inclusivos e contra injustiças e preconceitos. A proposta não é abandonar os esportes, mas abordá-los de maneira crítica, permitindo ressignificações, por exemplo, o futsal pode ser adaptado em suas regras, formatos e finalidades, tornando-se acessível aos estudantes, independentemente de suas habilidades prévias ou interesses. Compreender a lógica interna da prática motriz, como propõe Parlebas (2008b), permite que os alunos se apropriem dos jogos de maneira consciente, sendo capazes de recriá-los conforme suas realidades e desejos.

Assim, a combinação entre os fundamentos do Currículo Cultural e os aportes da Praxiologia Motriz contribuem para uma Educação Física mais democrática, pois as experiências motrizes podem possuir responsabilidades em promover a justiça curricular e reconhecer a diversidade como valor formativo (Neira, 2011). Trata-se, portanto, de um caminho que respeita diferentes identidades para enfrentar processos de exclusão historicamente presentes na área, oferecendo aos sujeitos não apenas o direito de participar, mas o direito de se reconhecer e de se expressar nas práticas motrizes escolares.

4.2.1. Relações da identidade de gênero nos esportes sociomotrizes com Companheiros e Adversários

A subcategoria propõe análises com comparações entre os gêneros nos jogos sociomotriz desenvolvidos na pesquisa, sendo no Quadro 6 apresentados os dados da média dos estudantes nos jogos esportivos com maior semelhança ao esporte institucionalizado, demonstrando diferenças entre os gêneros masculino e feminino.

Quadro 6: Participação de meninos e meninas nas ações dos jogos mais próximos do institucionalizado nas modalidades basquetebol, futsal e handebol.

Ações dos estudantes nos esportes próximos institucionalizados basquetebol, futsal e handebol				
Ações do jogo	Meninos		Meninas	
Tentativas arremesso/chute ao alvo	Média	3,4	Média	1,9
Cestas/gols no alvo	Média	1,6	Média	0,4
Recebeu passes dos companheiros	Média	5,1	Média	3,9
Passes para os companheiros	Média	5,2	Média	3,7
Inclusão	Total	80	Total	83
Excluído	Total	11	Total	22
Parcialmente	Total	9	Total	21
Total de questionários	Total	100	Total	126

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Todos as ações dos jogos esportivos próximos ao institucionalizados apresentadas no Quadro 6 foram realizadas mais vezes pelos meninos nos jogos ao comparar com a quantidade das ações de arremessos, gols/cestas e passes das meninas. A sensação de inclusão dos meninos foram de 80%, exclusão de 11% e parcialmente incluídos de 9%, enquanto das meninas os resultados apontaram que 65,9% das meninas se sentiram incluídas, enquanto 17,5% demonstraram se sentir excluídas e 16,6% parcialmente incluídas.

Os resultados demonstram uma relação das ações do jogo com a sensação de inclusão manifestadas pelos estudantes, os meninos participaram mais das ações dos jogos e demonstraram se sentir mais incluídos do que as meninas, que tiveram uma menor quantidade de ações de arremesso/chute ao alvo, realização de

gols/cestas e interações de cooperação para realizar ou receber passes com os seus companheiros, o que demonstra uma relação entre a participação ativa nos jogos e a sensação de inclusão e de exclusão nas práticas sociomotrizs desenvolvidas.

As narrativas a seguir demonstram falas dos estudantes que se sentiram incluídos nas práticas motrizes próximas as institucionalizadas desenvolvidas na pesquisa:

[...] Pois arremessei para o gol, porque fiz gol. [...] (Raul, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Os meus companheiros me passavam a bola sempre. Tocaram bastante para mim. [...] (Gustavo, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Joguei bem. Pois me passaram muitas vezes a bola. Gostei, pois esse tipo de jogo é divertido. [...] (Henrique, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Fui a única pessoa a fazer gol, muito alegre. [...] (Miguel, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

Os registros dos estudantes demonstraram dimensões da Conduta Motriz relacional e afetiva articulados com elementos da lógica interna como fator que favoreceu os estudantes o sentimento de inclusão, sendo eles, mais presentes nas falas dos meninos, pois, o índice de alunos que se sentiram incluídos foi maior do que o das alunas.

Já sobre os estudantes que não se sentiram incluídos, podemos observar nas narrativas o primeiro registro abaixo da estudante Cecília que demonstrou se sentir parcialmente incluída e os três últimos registros apresentam falas de estudantes que sinalizaram se sentir excluídos:

[...] Pois passaram pouco para mim. [...] (Cecília, questionário basquetebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Não gostei, não me deram a bola, etc. [...] (Rebeca, questionário basquetebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Acho que passar a bola para todo mundo e também não ficar reclamando e brigando quando erram, pois ninguém é melhor que ninguém e a gente precisa entender que estamos aqui para aprender e não para brigar e ficar se achando por saber fazer alguma coisa. [...] (Laila, diário de aprendizagem – futsal).

[...] Eu falaria para eles passarem a bola para todos e não ficarem jogando entre 2 ou 3. E também para não ficarem brigando por qualquer coisa, porque isso tira toda a graça do jogo. [...] (Laila, diário de aprendizagem – handebol).

A centralização do jogo esportivo próximo ao institucionalizado em poucos estudantes, sendo a interação entre companheiros realizada de forma restrita entre os membros da mesma equipe e a realização da pontuação das partidas foram apontadas de forma recorrente como fatores para manifestar a sensação de exclusão nos jogos. A redução da participação inclusiva das mulheres não ocorre na sociedade brasileira apenas nas práticas motrizes investigadas, o IBGE apresenta em todas as informações do instituto, que no Brasil, o acesso das mulheres é menor do que o dos homens nos diversos setores (Brasil, 2022).

A linha o tempo confeccionada pelos estudantes que é apresentada nos Apêndices I, J, K, L, M, N, O, P contextualizada historicamente o ingresso das mulheres em todos os esportes sociomotrizes desenvolvidos na investigação e outros de interesses dos participantes da pesquisa, revelando que no tênis em dupla, rúgbi, voleibol, basquetebol, handebol, futsal, futebol o ingresso das mulheres nas competições internacionais de Copa do Mundo e Olimpíadas nos esportes que participam destes campeonatos, sempre ocorreram junto ou depois dos homens.

Assim como ocorreu nos esportes institucionalizados com a inclusão posterior das mulheres nas competições, as aulas de Educação Física Escolar regulares e ACDAs também demonstram processos históricos em que as mulheres não foram igualmente incluídas, tendo que lutar para acessar espaços como aulas esportivos na Educação Física escolar e em outros momentos na escola ou em outros locais da sociedade (Andreani e cols., 2019; Bracht, 2010; Bracht e cols., 2012).

Tais exclusões demonstram contextos culturais em que são realizadas ações sociais que o gênero feminino é assim como em outros espaços sociais, também excluído com obstáculos para conseguir acessar o direito a participar das práticas motrizes, o que demonstra ainda mais, a importância da preocupação com novas ações que reconfiguram o acesso das mulheres com participações ativas nas práticas motrizes esportivas.

Alterar elementos dos esportes institucionalizados na Educação Física Escolar é um caminho que pode favorecer a inclusão de grupos antes colocados nas margens do ensino dos esportes, o que demonstra uma ação efetiva de um importante princípio do Currículo Cultural, a justiça curricular. O Quadro 7 demonstra comparações ainda entre os meninos e as meninas, porém, agora, em vivências de jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados).

Quadro 7: Participação de meninos e meninas nas ações dos jogos esportivos não institucionalizados.

Jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) basquetebol, futsal e handebol				
Ações do jogo	Meninos		Meninas	
Tentativas arremesso/chute ao alvo	Média	4,6	Média	3,9
Cestas/gols no alvo	Média	2,7	Média	1,9
Recebeu passes dos companheiros	Média	6,4	Média	5,4
Passes para os companheiros	Média	6,3	Média	5,6
Inclusão	Total	60	Total	60
Excluído	Total	7	Total	2
Parcialmente	Total	1	Total	9
Total de questionários	Total	68	Total	71

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Nas ações dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos) ao comparar-se os meninos e as meninas, assim como nos esportes próximos aos institucionalizados, também tiveram índices maiores no grupo dos alunos em todos os itens analisados. Porém, ao observar separadamente os resultados dos meninos e das meninas e sua relação com a institucionalização ou não das práticas, é possível identificar que os dois grupos tiveram ampliação em suas ações nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) ao comparar com os esportes próximos ao institucionalizados, demonstrando uma ampliação significativa das meninas na quantidade de arremessos/chutes, gols/cestas e interações de cooperação entre companheiros na realização e recepção de passes.

Os relatos a seguir, apresentam falas dos estudantes nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados):

[...] Legal, amei. [...] (Barbara, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois me passaram mais do que antes. [...] (Henrique, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Legal, quero jogar de novo. [...] (Enzo, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Gostei, quero jogar de novo. [...] (Mariuza, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Bem legal, quero jogar mais vezes. [...] (Enzo, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Sim, gostaria de voltar a jogar. [...] (Bernardo, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Eu gostei, mas parecia que só os meninos jogavam. [...] (Rebeca, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois passaram para mim, gostei assim, é melhor.” [...] (Cecília, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Passaram a bola, cumpriram o combinado, um menino, depois uma menina. [...] (Isadora, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Eu fui incluída, porque todo mundo passou a bola para mim. [...] (Maite, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Nos jogos gostei que passaram para mim, me fazia sentir incluída. [...] (Cecília, diário de aprendizagem – handebol).

Ainda existiram situações em que mesmo nos jogos reduzidos/simplificados foram manifestadas pelas estudantes sensações de exclusão relacionadas com a ausência de interações de cooperação não realizada por meninos, ou seja, não receber a bola, porém, tais situações foram acentuadamente reduzidas nos jogos não institucionalizados ao comparar com os jogos esportivos próximos do institucionalizados. Sendo demonstradas em maior quantidade pelos estudantes relatos sobre dimensões relacionais e afetivas positivas na interação com companheiros e adversários nos jogos esportivos não institucionalizados.

A alteração nos elementos da lógica interna refletem em experiências do saber fazer, elas são um dos pontos das aulas de Educação Física Escolar pautadas pelos princípios do currículo cultural, o desenvolvimento de consciência dos estudantes sobre os processos e contextos históricos, sociais e culturais de exclusão dos Marcadores Sociais de gênero, étnico-racial e outros também é importante, sinalizando que os fatores da lógica externa, que são relacionados com o saber sobre, são igualmente importantes para a Conduta Motriz dos estudantes ter significados e compreender os motivos e importâncias sociais da ampliação a inclusão de meninas e pessoas pretas e pardas nas aulas.

A sensação de inclusão dos estudantes nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos) foi no grupo dos meninos de 88,2%, enquanto a exclusão apresentou 10,3% e os que mencionaram se sentir parcialmente incluídos representaram 1,5%, já entre as alunas, 84,5% se sentiram incluídas, 12,7% parcialmente incluídas e 2,8%. Os resultados da sensação de inclusão dos meninos e das meninas demonstraram que ambos os grupos ampliaram significativamente a perspectiva discente de inclusão nos jogos esportivos não institucionalizados ao comparar com os jogos esportivos próximos ao institucionalizados, somando os estudantes que se sentiram parcialmente incluídos e excluídos, o índice também foi menor entre os meninos e as meninas nos jogos reduzidos/simplificados. Ainda que a sensação de inclusão tenha entre os meninos e meninas, o grupo das meninas demonstrou ampliações maiores em seus índices percentuais de inclusão nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados).

A próxima subcategoria apresenta os resultados dos jogos esportivos próximos ao institucionalizado e dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) com a articulação interseccional dos Marcadores Sociais da identidade étnico-racial.

4.2.2. Relações da identidade étnico-racial nos esportes sociomotrizes com Companheiros e Adversários

Assim como mencionado na categoria anterior, a escolha por comparar a identidade étnico-racial entre pessoas pretas, pardas e brancas, não significa que existem apenas tais origens, porém, elas são marcantes na trajetória do povo brasileiro, sendo, essa uma delimitação da análise do presente estudo, ao relacionar tal marcador social.

Segundo Ribeiro (2006), as pessoas pretas e pardas tiveram sua identidade ancestral silenciada e negada ao longo de séculos no Brasil, sendo os acontecimentos históricos narrados majoritariamente a partir da perspectiva do povo branco. Freire (2015a, 2015b) destaca que, ao reconhecer situações de opressão e exclusão social, torna-se essencial promover transformações culturais que possibilitem novos caminhos.

A interpretação e os interesses do povo branco são apenas uma das visões presentes na sociedade brasileira, assim como os saberes e as culturas dos povos pretos e pardos, também devem coexistir de forma harmoniosa, valorizando-se a diversidade e o patrimônio cultural de todos os povos do Brasil e não apenas de um grupo dominante, o que pode favorecer com novas ações sociais, transformações na valorização de diferentes culturas (Freire, 2015a, 2015b; Ribeiro, 2016).

Historicamente, os povos pretos foram sistematicamente excluídos das instituições formais de ensino e das práticas motrizes valorizadas socialmente, sendo associados à marginalidade e à subalternidade, um exemplo emblemático é a capoeira, expressão corporal afro-brasileira que, durante décadas, foi criminalizada e proibida por lei (Decreto-Lei nº 487, de 1890), o que representou não apenas a repressão a uma prática motriz, mas também o silenciamento das manifestações culturais e identitárias de sua população (Monteiro, 2018).

Conforme destaca Monteiro (2018), a criminalização da capoeira foi uma tentativa de domesticar os corpos pretos e invisibilizar suas formas autônomas de resistência e expressão. Essa exclusão institucionalizada deixou marcas profundas no modo como os saberes motrizes afro-brasileiros foram deslegitimados e ausentados dos espaços escolares, contribuindo para a consolidação de um currículo monocultural e eurocentrado.

A presença da população preta nas escolas brasileiras foi também tardia e marcada por inúmeros obstáculos, tanto estruturais quanto simbólicos. Durante a abolição formal da escravidão, em 1888, o acesso à Educação foi sistematicamente negado às pessoas com identidade étnico-racial preta (Munanga, 2004). Quando finalmente ingressaram nos espaços escolares, os sujeitos pretos e pardos foram frequentemente alocados em posições de invisibilidade, sem que seus saberes, culturas e experiências fossem reconhecidos como legítimos.

Essa marginalização reverbera, segundo Monteiro (2018), nas aulas de Educação Física, onde as práticas corporais historicamente associadas às culturas afrodescendentes como a própria capoeira, a dança afro ou os jogos tradicionais de matriz africana são, ainda hoje, pouco exploradas, enquanto os esportes permanecem hegemônicos no currículo, o que sinaliza que além de refletir sobre possibilidades de ampliação na inclusão e participação ativa nos esportes pelos estudantes pretos e

pardos, também são necessários outros estudos em que conteúdos de matriz Africanas e Afrobrasileiras sejam contemplados como parte dos currículos.

A perspectiva do Currículo Cultural, conforme proposto por Neira (2011), oferece um caminho crítico para enfrentar desigualdades presentes nos Marcadores Sociais, ao valorizar a cultura motriz dos diversos grupos sociais presentes na escola, propondo uma ruptura com a lógica reprodutivista de reconhecer apenas a cultura do povo branco, o que desconsidera a diversidade étnico-racial dos estudantes. No contexto das práticas sociomotrizes, isso implica não apenas inserir modalidades historicamente excluídas, mas também problematizar as relações de poder e exclusão que atravessam os jogos e esportes escolares. Nesse sentido, a Educação Física pode contribuir para a construção de um ambiente mais equitativo, onde os estudantes pretos e pardos não apenas participem, mas vejam suas identidades, histórias e práticas motrizes reconhecidas e valorizadas como parte do processo educativo.

O Quadro 8 apresenta comparações nas ações do jogo e a sensação de inclusão das meninas no basquetebol, handebol e futsal nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado, proporcionando a participação na prática motriz relacionada com a identidade étnico-racial.

Quadro 8: Participação de meninas brancas e meninas pretas e pardas nas ações dos jogos esportivos mais próximos dos esportes institucionalizados.

Esportes próximos institucionalizados basquetebol, handebol e futsal				
Ações do jogo	Meninas brancas		Meninas pretas e pardas	
Tentativas arremesso/chute ao alvo	Média	2,1	Média	1,8
Cestas/gols no alvo	Média	0,4	Média	0,7
Recebeu passes dos companheiros	Média	4,1	Média	3,3
Passes para os companheiros	Média	3,9	Média	3,3
Inclusão	Total	50	Total	25
Excluído	Total	19	Total	3
Parcialmente	Total	10	Total	10

Total de questionários	Total	79	Total	38
------------------------	-------	----	-------	----

Fonte: desenvolvido pelo autor.

O Quadro 8 utilizou dados considerando apenas estudantes do gênero feminino nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado, sendo divididos dois grupos de acordo com a identidade étnico-racial ser branca ou preta e parda, considerando para o cálculo a média dos questionários respondidos pelas meninas brancas para obter os resultados do primeiro grupo e as médias dos questionários da meninas pretas e pardas, para os resultados do segundo grupo.

A sensação de inclusão das meninas brancas nos jogos esportivos próximos ao institucionalizados foram de 63,3%, enquanto 24% se sentiram excluídas e 12,7% parcialmente incluídas, enquanto as meninas pretas e pardas manifestaram em suas perspectivas 65,8% se sentir incluídas, 26,3% parcialmente incluídas e 7,9% excluídas.

As meninas brancas tiveram maior participação nas ações do jogo nas interações entre companheiros para receber e realizar passes e também realizaram mais tentativas de arremesso e chutes ao alvo, porém, o aproveitamento das tentativas de cesta e gol foi superior entre as meninas pretas e pardas, elas tiveram um índice maior de acertos no alvo, o que sinaliza que se as meninas pretas e pardas tivessem mais oportunidades de arremessar e chutar no jogo, poderiam ter realizado ainda mais cestas e gols nas partidas.

A sensação de inclusão das alunas foi próxima ao comparar as meninas brancas, pretas e pardas. Já a sensação de exclusão ao comparar os dois grupos de alunas, foi muito superior entre as meninas brancas, enquanto a sensação de se sentir parcialmente incluídas foi superior entre as meninas pretas e pardas. As meninas brancas tiveram maior índice em três dos quatro itens analisados nas ações dos jogos, mesmo assim, elas se sentiram muito mais excluídas do que as meninas pretas e pardas, devido ao silenciamento cultural imposto pelas desigualdades sociais que pessoas pretas e pardas possuem relacionados com a sua identidade étnico-racial durante toda a sua vida.

A aceitação da pouca participação sem considerar se sentir excluída das meninas pretas e pardas nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado, pode ter uma relação com a “naturalização” do destaque do povo branco em nossa sociedade, sendo assumido em diferentes ações sociais da vida das pessoas pretas e pardas

funções secundárias de forma sistemática e estrutural em nossa sociedade. Proporcionar a valorização e a ampliação de funções de destaque nas ações dos jogos é uma proposta efetiva de justiça curricular, que pode colaborar com novas ações sociais e experiências na Conduta Motriz das estudantes pretas e pardas de destaque, o que é um fator que precisa ser considerado por currículos e docentes.

A seguir, exemplos de estudantes que manifestaram se sentir incluídas nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado:

[...] Porque me senti bem incluída, foi legal. [...] (Isis, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Eu gostei, pois me passaram a bola duas ou três vezes. [...] (Rebeca, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Todos jogaram. [...] (Dandara, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Eu gostei, pois, pegava a bola [...] (Elisabeth, diário de aprendizagem – handebol).

A primeira narrativa abaixo demonstra o registro da estudante Isadora que se sentiu parcialmente incluída e as demais falas apresentam escritos das estudantes que se sentiram excluídas:

[...] Não passavam a bola, mas algumas pessoas lembraram de mim. [...] (Isadora, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Às vezes ficavam só duas pessoas. Pois eles jogavam em duas pessoas. [...] (Dandara, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Porque não passaram a bola. [...] (Dandara, questionário basquetebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Passar a bola, mas não só para as mesmas pessoas, mas para as outras pessoas também, mesmo se tiver ou não regras tem que respeitar uns aos outros. [...] (Isadora, diário de aprendizagem – handebol).

[...] De vez em quando eu era excluída, mas sempre joguei a bola, mas fui bem excluída na hora de passar a bola [...] (Laura, diário de aprendizagem – handebol).

As ações do jogo mencionadas pelas alunas foram relacionadas com as condutas motrizes relacional e afetiva como elementos para se considerar incluída, parcialmente incluída e excluída, porém, a interpretação de não receber a bola constantemente, por vezes gerava sensações distintas entre as estudantes, algumas se sentiram excluídas e outras apenas parcialmente incluídas, mesmo com experiências semelhantes.

Ainda que os índices demonstrem de forma geral uma quantidade menor de exclusão relacionadas com as meninas pretas e pardas, mesmo com menor quantidade de ações nos jogos, duas alunas pertencentes a esse grupo de análise, a Dandara e Laila demonstraram durante a pesquisa mais vezes sensações de exclusão e também relatos de que gostariam de receber e participar mais dos jogos, além de sinalizar possibilidades de mudanças nas práticas motrizes realizadas que poderiam ampliar a inclusão.

As falas das alunas Dandara e Laila concluem que a cultura pode ser reconstruída e que ela não é estática, como afirma Hall (2000), ao demonstrar resistência em suas narrativas contra o silenciamento e a exclusão nos jogos. A Conduta Motriz é única em cada ser humano, podendo favorecer sentimentos próximos em práticas motrizes com a mesma lógica interna, mas, não determinar, pois, além dos fatores da lógica interna, existem interseccionalmente outros elementos culturais que marcam cada pessoa.

O Quadro 9 apresenta o cruzamento dos dados ao comparar os meninos brancos, pretos e pardos nos jogos esportivos mais próximos das modalidades esportivas institucionalizadas.

Quadro 9: Participação de meninos brancos e meninos pretos e pardos nas ações dos jogos esportivos mais próximos dos esportes institucionalizadas.

Esportes próximos institucionalizados basquetebol, futsal e handebol				
Ações do jogo	Meninos brancos		Meninos pretos e pardos	
Tentativas arremesso/chute ao alvo	Média	3,5	Média	3,1
Cestas/gols no alvo	Média	1,7	Média	1,3
Recebeu passes dos companheiros	Média	5,8	Média	5,7
Passes para os companheiros	Média	5,6	Média	4,3
Inclusão	Total	61	Total	19
Excluído	Total	7	Total	4
Parcialmente	Total	6	Total	3

Total de questionários	Total	74	Total	26
------------------------	-------	----	-------	----

Fonte: desenvolvido pelo autor.

A sensação de inclusão dos meninas brancos nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado foi de 82,4%, enquanto a perspectiva sobre a exclusão foi de 9,5% e a de inclusão parcial de 8,1%, já no grupo dos meninos pretos e pardos a sensação de inclusão identificada foi de 73,1%, enquanto a perspectiva de exclusão dos estudantes foi de 15,4% e de inclusão parcial de 11,5%.

As ações do jogo de arremesso/chute ao alvo, realização de cestas e gols e de passes recebidos e feitos para os companheiros foram maiores no grupo dos meninos brancos, quando comparado com os meninos pretos e pardos. Porém, diferente das meninas pretas e pardas, os meninos pretos e pardos demonstraram maior sensação de exclusão quando comparados com os meninos brancos.

A seguir, são apresentadas narrativas dos estudantes que se sentiram incluídos nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado e a última narrativa do estudante Samuel, demonstra uma fala que ele manifestou se sentir excluído:

[...] Pois me passaram a bola muitas vezes. [...] (Henrique, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Fiz gol. [...] (Raul, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Recebi bastante a bola. Gostei muito. Fui totalmente incluído, sempre fazia passes. [...] (Renan, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Porque eu sempre passava a bola. [...] (Guilherme, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Em um jogo de handebol quando eu fazia um gol meu time comemorava e isso me fazia sentir incluído. [...] (Guilherme, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Fui incluído em todos os jogos, pois meus amigos passaram a bola para mim. [...] (Bernardo, diário de aprendizagem – basquetebol).

[...] Não, muito egoísmo para tacar no gol. Passaram mais a bola, mas não ligaram para mim em alguns momentos. [...] (Samuel, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

Assim como já foi relacionado em outros momentos do capítulo, a sensação de inclusão ou de exclusão no jogo foi novamente relacionada pelos estudantes com elementos da lógica interna das práticas sociomotrizes, como a interação entre companheiros e o fato de receber ou não passes/bola e conseguir realizar a pontuação do jogo, ou seja arremessar/chutar e acertar os alvos das partidas, fazendo cestas ou

gols, tais aspectos da identidade motriz dos jogos foram relacionados com elementos da Conduta Motriz relacional e afetiva.

De fato, a separação dos Marcadores Sociais de gênero e étnico-racial proporcionou identificar que mesmo dentro do mesmo Marcador Social, por exemplo, o étnico-racial, existem diferenças em suas percepções em suas sensações de inclusão, exclusão e parcialmente incluídos, pois, o ser humano não possui apenas um marcador social em sua identidade, mas todos são interseccionalmente manifestados em suas ações sociais de forma que evidenciam a totalidade de cada pessoa (Crenshaw, 2002, 2012). A origem étnico-racial impacta de forma conjunta com Marcador Social gênero e todos os outros na vida de uma pessoa, ser mulher na sociedade brasileira e preta ou parda são dois fatores de exclusão em nossa sociedade que ocorrem interseccionalmente em suas vidas, o que pode ser um dos motivos para compreender as diferenças nos resultados entre meninas pretas e pardas, meninas brancas, meninos pretos e pardos e meninos brancos (Crenshaw, 2002, 2012).

A mesma separação por gênero e étnico-racial dos dois Quadros anteriores é apresentada no Quadro 10 e 11, porém, agora sendo apresentados os resultados dos estudantes relacionados com os jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados).

Quadro 10: Participação de meninas brancas e meninas pretas e pardas nas ações dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados).

Jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) basquetebol, futsal e handebol				
Ações do jogo	Meninas brancas		Meninas pretas e pardas	
Tentativas arremesso/chute ao alvo	Média	3,8	Média	4
Cestas/gols no alvo	Média	1,8	Média	2
Recebeu passes dos companheiros	Média	4,9	Média	6,5
Passes para os companheiros	Média	5,3	Média	6,2
Inclusão	Total	40	Total	20
Excluído	Total	2	Total	0
Parcialmente	Total	6	Total	3
Total de questionários	Total	48	Total	23

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados), 83,3% das meninas brancas manifestaram se sentir incluídas, enquanto 12,5% responderam que se sentiram parcialmente incluídas e 4,2% se sentiram excluídas, enquanto no grupo das meninas pretas e pardas, 86,9% se sentiram incluídas, 13,1% parcialmente incluídas e nenhuma estudante se sentiu excluída. Os dois grupos de meninas, tanto as brancas, quanto as pretas e pardas ampliaram a sensação de inclusão nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) ao comparar com os jogos esportivos próximos do institucionalizado que foram apresentados no Quadro 8, além de ter reduzido de forma significativa a sensação de exclusão e parcialmente incluídas.

A ampliação da perspectiva das estudantes sobre a sua inclusão nos jogos ocorreu simultaneamente com o aumento em suas participações nas ações do jogo analisadas, ambos os grupos, também registraram aumento nas tentativas de arremesso e chutes, cestas e gols realizados e de interações com passes realizados e recebidos entre companheiros, o que pode ser um fator que tenha contribuído para a mudança em suas perspectivas de inclusão nos jogos reduzidos/simplificados ao comparar com os jogos esportivos próximos dos institucionalizados.

Ainda que os índices dos dois grupos de meninas tenham registrados aumentos nas ações dos jogos identificadas, as meninas pretas e pardas demonstraram um aumento maior em suas participações, além de ter realizado mais tentativas de arremesso e chutes, cestas e gols e passes feitos e recebidos para os companheiros se comparado com o grupo das meninas brancas, o que demonstra que os jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) foram espaços em que as alterações nos elementos da lógica interna proporcionaram mudanças efetivas na participação ativa das estudantes dos dois grupos, porém, com maior ênfase para as meninas pretas e pardas.

As narrativas a seguir, apresentam falas das alunas que se sentiram incluídas durante os jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados):

[...] Sempre recebi a bola no jogo, passam a bola. [...] (Dandara, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Porque passaram a bola para mim. [...] (Dandara, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois passaram a bola para mim. [...] (Cecília, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Achei legal. [...] (Helena, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Porque passamos várias vezes, foi muito legal. [...] (Isis, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois todo mundo participou. Legal, jogaria de novo. [...] (Alice, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Sim, encostaram nos jogadores do meu time. [...] (Cecília, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Sim, gostaria de jogar de novo. [...] (Isadora, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

As falas das estudantes demonstram predominância da sensação de inclusão durante a realização dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados), sendo a sua participação ativa relacionada com elementos da Conduta Motriz relacional e afetiva, de forma articulada com características da lógica interna dos jogos sociomotrizes. Os mesmos elementos da lógica interna, como receber ou passar a bola, arremessar, chutar ou fazer cestas ou gols, foram presentes nas análises realizadas anteriormente nesta e na categoria anterior da investigação na relação de inclusão dos estudantes com as práticas motrizes, o que demonstra uma constante incidência na sensação de inclusão dos estudantes com a sua participação nas ações dos jogos.

A alteração nos elementos da lógica interna demonstrou favorecer uma ampliação da participação das meninas pretas e pardas nas ações do jogo, evidenciando elementos que podem caminhar na direção da justiça curricular no ensino dos esportes na Educação Física Escolar (Neira, 2011). Esse aumento da participação das meninas pretas e pardas tende a contribuir com o empoderamento para/no ato de jogar destas meninas, o que contribui com ações sociais efetivas em sua vida de transformação em suas experiências nos jogos, ao ser ampliadas funções de destaca das meninas em geral, sobretudo das pretas e pardas, com o aumento dos seus arremessos, chutes e cestas e gols realizados.

O Quadro 11 apresenta os resultados das ações nos jogos dos meninos brancos e dos meninos pretos e pardos nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados).

Quadro 11: Participação de meninos brancos e meninos pretos e pardos nas ações dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados).

Jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) basquetebol, futsal e handebol				
Ações do jogo	Meninos brancos		Meninos pretos e pardos	
Tentativas arremesso/chute ao alvo	Média	5,2	Média	3,2
Cestas/gols no alvo	Média	2,9	Média	2,3
Recebeu passes dos companheiros	Média	6,9	Média	5,2
Passes para os companheiros	Média	7	Média	4,8
Inclusão	Total	43	Total	17
Excluído	Total	4	Total	3
Parcialmente	Total	1	Total	0
Total de questionários	Total	48	Total	20

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) 89,6% dos meninos brancos sinalizaram que se sentiram incluídos, enquanto 8,3% manifestaram se sentir excluídos e 2,1% parcialmente incluídos, no grupo dos meninos pretos e pardos, 85% dos estudantes se sentiram incluídos, 15% excluídos, nenhum estudante relacionou sensações de inclusão parcial. Em ambos os grupos dos meninos, as médias de inclusão foram ampliadas e da exclusão e parcialmente incluídos reduzidas ao comparar com o Quadro 9, que demonstra a sensação de inclusão dos meninos nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado.

As ações meninos nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) foram predominantemente maiores na maior parte dos itens analisados ao comparar as mesmas ações dos jogos esportivos próximos ao institucionalizado, que foram apresentadas no Quadro 9. Ao somar os quatro itens analisados dos meninos brancos, e mais quatro dos meninos pretos e pardos e comparar com os jogos esportivos próximos ao institucionalizado, foram identificados que dos oito itens, sete tiveram índices de ações nos jogos dos estudantes maiores nos jogos esportivos não institucionalizados, sendo apenas na ação receber passe dos companheiros, registrado número 0,5 maior na média, nos jogos esportivos próximos ao institucionalizado entre os meninos pretos e pardos.

As falas dos estudantes abaixo são de narrativas envolvendo sensações de inclusão nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados):

[...] Fui incluído em todos os jogos de 3x3, na quadra inteira, porque conhecia meus amigos e fui incluído. [...] (Bernardo, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Foi uma atividade divertida e todos se respeitaram. A regra do handebol deveria colocar uma menina e um menino, jogar um de cada vez e nunca ser a mesma pessoa, a menos que tenha ido todo mundo. [...] (Raul, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Todo mundo me passava a bola [...] (Raul, diário de aprendizagem – futsal).

[...] Gostei de jogar, porque fui incluído e fiz gols que fazia tempo que não fazia. [...] (Enzo, diário de aprendizagem – futsal).

[...] Incluído, amei jogar [...] (Ricardo, questionário basquetebol – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

Os registros mencionados anteriormente dos estudantes demonstram os elementos do jogo, como fazer um gol e receber a bola como parte de suas justificativas para a sua sensação de inclusão nos jogos, sendo, eles, articulados com dimensões da Conduta Motriz relacional e afetiva, demonstrando a relação constante entre a identidade motriz de uma prática sociomotriz com fatores sociais que são revelados nas interações relacionais.

O Currículo Cultural possui a ressignificação da vivência de uma prática motriz enquanto um de seus princípios, associado com a justiça curricular, as alterações na lógica interna dos jogos esportivos institucionalizados para os jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) foram suleados com intencionalidades educativas de ampliação da participação ativa e aumento da inclusão, os grupos de meninas pretas e pardas, meninas brancas, meninos pretos e pardos e meninos brancos, demonstraram índices maiores do que 80% em sua sensação de inclusão nos jogos reduzidos, e a ampliação de forma geral da participação dos estudantes nas ações dos jogos.

Logo, o aumento da inclusão e das ações dos jogos relatados pelos estudantes, podem indicar que ao alterar as regras com finalidades pedagógicas inclusivas do esporte institucionalizado na escola é uma estratégia para novos caminhos possíveis nas aulas de Educação Física Escolar, que sejam suleadas pelos princípios do Currículo Cultural (Neira, 2011). As alterações na lógica interna, em prol do aumento da participação dos alunos nas ações do jogo, sinalizaram influências importantes nas condutas motrizes deles, podendo contribuir com uma atitude

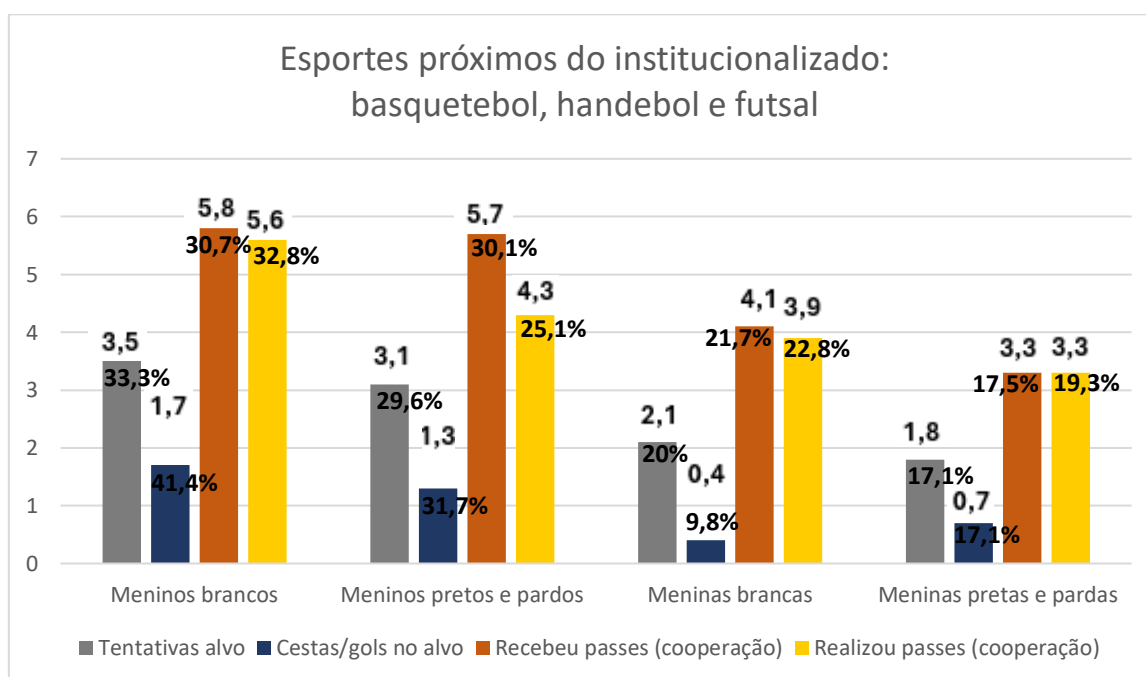
concreta em prol da ressignificação de desigualdades e não a manutenção delas, tais elementos são apresentados na próxima subcategoria.

4.3. A Interseccionalidade nos jogos esportivos mais próximos às modalidades esportivas institucionalizadas e nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados)

Os elementos da lógica interna dos jogos esportivos com semelhanças às modalidades esportivas institucionalizadas e dos jogos esportivos não institucionalizados na relação com os Marcadores Sociais, foram, até aqui, analisados separadamente. Ao considerarmos a realidade concreta, na qual todos os acontecimentos culturais são manifestados de forma interseccional e geram constantes influências nas ações sociais, dentre elas, as condutas motrizes dos estudantes. A análise que será realizada nesta subcategoria reúne o movimento de articulação das práticas sociomotrizes propostas durante a investigação e dos Marcadores Sociais gênero e étnico-racial de forma interseccional.

Na Figura 10, apresentamos as informações sobre as relações entre os Marcadores Sociais de gênero e identidade étnico-racial nas práticas motrizes.

Figura 10: Comparativo entre a identidade étnico-racial nos jogos esportivos mais próximo das modalidades esportivas institucionalizadas



Fonte: desenvolvida pelo autor.

A análise interseccional dos dados da Figura 10, conforme a perspectiva proposta por Crenshaw (2002), revelou que os meninos brancos apresentaram os maiores índices de participação nas ações dos jogos que guardavam semelhança com modalidades esportivas institucionalizadas, como o basquetebol, o handebol e o futsal. Em seguida, vieram os meninos pretos, depois as meninas brancas, e, por fim, as meninas pretas e pardas. A discrepância da participação dos meninos brancos foi quase o dobro daquela registrada entre as meninas pretas e pardas, evidenciando desigualdades estruturais na apropriação das práticas motrizes escolares.

Essas disparidades não são meramente circunstanciais, mas refletem a permanência de hierarquias históricas baseadas nos Marcadores Sociais de gênero e étnico-racial. Como indicam Carneiro (2015) e Munanga (2004), os corpos pretos femininos foram sistematicamente silenciados dos espaços de poder, inclusive nos contextos escolares. A maior presença masculina branca nas práticas esportivas pode ser entendida à luz do privilégio estrutural que esse grupo social historicamente ocupou nos esportes. Durante a pesquisa, os próprios estudantes apontaram essas desigualdades ao construírem o a linha do tempo, demonstrando consciência crítica sobre os Marcadores Sociais que afetam diretamente a participação nos jogos.

No que diz respeito à identidade étnico-racial, os dados reforçam que os meninos brancos participaram mais ativamente das ações dos jogos do que os meninos pretos e pardos e o mesmo se repetiu entre as meninas. Essa lógica hierárquica de participação expressa o que Hall (2000) chama de construção identitária a partir da diferença, sujeitos oprimidos tendem a ocupar posições de menor visibilidade, inclusive nas práticas motrizes. Diante disso, torna-se urgente adotar, como defende Neira (2011), uma perspectiva do currículo cultural na Educação Física, comprometida com a valorização das culturas motrizes historicamente marginalizadas e com a promoção de uma justiça curricular que enfrente as desigualdades de gênero e étnico-racial presentes na sociedade e na escola.

As narrativas dos estudantes abaixo, demonstram registros de situações que eles se sentiram parcialmente incluídos ou excluídos, sendo elas:

[...] Me passaram a bola algumas vezes. [...] (Laila, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Sim, os meninos ficaram brigando comigo, porque eu não sabia jogar. [...] (Elisabeth, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Não deu certo, não me deixaram pegar a bola. [...] (João, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Não fiz nada. [...] (Cecília, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Ninguém me passou a bola, e eu senti excluída e só jogou entre os meninos, me senti triste [...] (Rebeca, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Ninguém passou a bola. [...] (Alice, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Não passaram a bola e etc. [...] (Isadora, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Não joguei e ninguém passou a bola para mim. [...] (Rebeca, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Sim, pois no 7x7 me senti mais excluída, na outra aula era 3x3 e fiquei mais incluída, pois passavam mais para mim. [...] (Cecília, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Quando nós jogamos na quadra inteira e sem regras sobre quem arremessa eu me senti bem mais excluída, pois quase não me passaram a bola. [...] (Laila, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Em alguns momentos dos jogos, porque tinha jogos que ninguém passava a bola para mim, em outros passavam. [...] (Maite, diário de aprendizagem – futsal).

[...] Quando não tinha regras me sentia excluída [...] (Isadora, diário de aprendizagem – futsal).

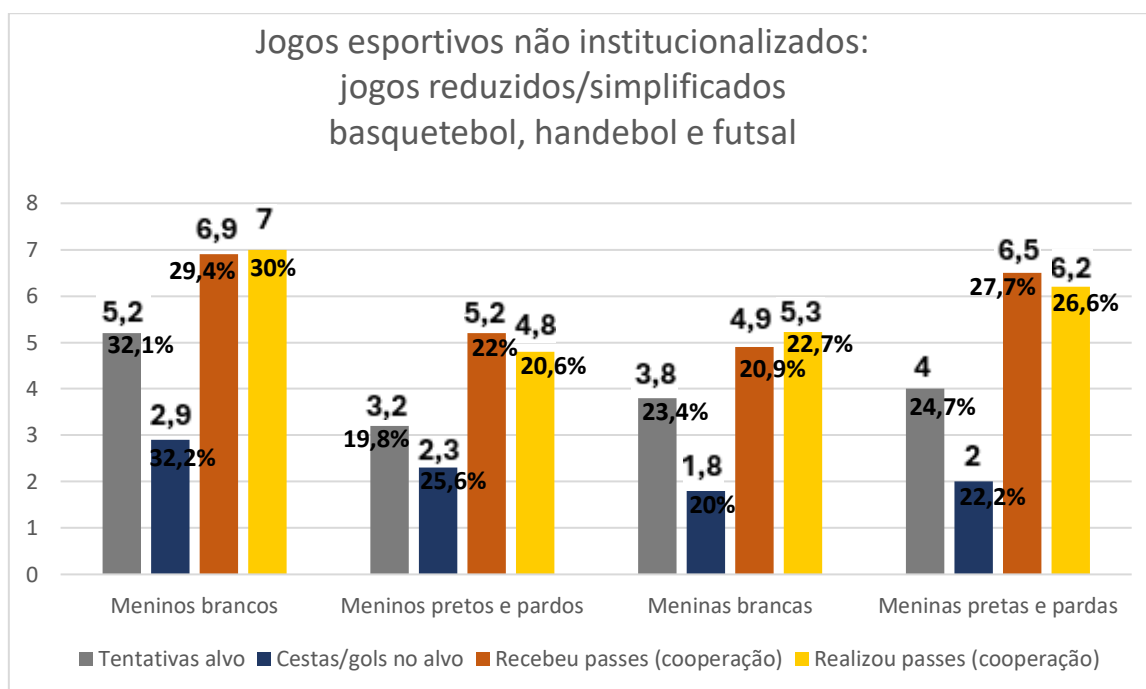
[...] Não me passaram a bola. [...] (Barbara, questionário handebol – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Só passaram a bola uma vez e ficaram me criticando. [...] (Lívia, questionário basquetebol – próximo ao esporte institucionalizado).

A sensação parcial de inclusão ou de exclusão foi relacionada pelos estudantes com dimensões da Conduta Motriz relacional e afetiva ao demonstrarem como exemplo em suas respostas situações de interação com outros participantes dos jogos, além da constante articulação com elementos da lógica interna, como algumas das ações dos jogos analisadas, receber ou realizar passes, conseguir ou não realizar cestas e chutes, o que demonstra o universal relacionado com a marca e pontuação dos jogos enquanto fator presente na sensação de inclusão dos estudantes.

A Figura 11 apresenta as mesmas informações da Figura 10, ao relacionar os Marcadores Sociais de gênero e étnico-racial, porém, o cruzamento interseccional das informações realizado na Figura 11 envolvem os resultados dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) de basquetebol, handebol e futsal.

Figura 11: Comparativo entre a identidade étnico-racial nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados)



Nos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) as quatro ações dos jogos analisadas foram maiores entre o grupo de meninos brancos. As demais ordens dos itens das ações do jogo foram: na tentativa de arremesso ou gol, em segundo, meninas pretas e pardas; terceiro, meninas brancas; quarto, meninos pretos e pardos. A efetividade de acertos no alvo, seja na cesta ou gol, encontramos a sequência dos grupos: em segundo, meninos pretos; terceiro, meninas pretas e pardas; quarto, meninas brancas.

Em relação aos itens que demonstram a interação de cooperação, manifestada na realização ou recepção dos passes, entre companheiros, sobre os passes que foram recebidos, em segundo, são as meninas pretas e pardas; em terceiro, meninos pretos e pardos; quarto, meninas brancas. Já sobre os passes realizados, as meninas pretas e pardas foram as segundas, seguidas das meninas brancas e por último, os meninos pretos e pardos.

As alterações na lógica interna, pautadas pelos princípios de inclusão, do currículo cultural, favoreceram o aumento da participação de todos os grupos de estudantes. O que sinaliza para a constatação de Hall (2013) sobre a cultura ser fluída, com ações sociais diferentes, é possível trilhar novos caminhos, como a ampliação da inclusão nos jogos esportivos.

A estabilidade dos dados relacionados com a predominância na participação masculina nos esportes próximos ao institucionalizado, não ocorreu totalmente nos jogos reduzidos/simplificados, ainda que tenha como primeiro os meninos brancos, a diferença para os demais grupos foi reduzida e a segunda e terceira colocação nos demais itens foi alternada.

Os resultados das ações dos jogos reduzidos/simplificados demonstraram índices de participação ativa em todos os grupos, porém, ainda com predominância da maior quantidade relacionada com meninos brancos, mas, as meninas pretas e pardas demonstraram ampliações significativas em suas ações dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados), quando comparadas com as mesmas ações dos jogos esportivos próximos ao institucionalizado, identificando nos resultados ampliação da participação ativa das meninas pretas e pardas nas aulas.

Ao compararmos os quatro itens das ações dos estudantes (de cada grupo meninos brancos, meninos pretos e pardos, meninas brancas, meninas pretas e pardas) nos jogos reduzidos/simplificados de basquetebol, handebol e futsal, com os esportes com maior proximidade aos institucionalizados que são apresentados nas Figuras 10 e 11, notamos que 15 ações do jogo foram ampliadas na comparação entre o mesmo grupo de estudantes, nos jogos institucionalizados e não institucionalizados.

A única ação do jogo que foi menor nos jogos reduzidos/simplificados, em comparação com os esportes semelhantes ao institucionalizado, foram os passes recebidos pelos meninos pretos e pardos, eles tiveram 0,5 menos passes recebidos em média nos jogos não institucionalizados, sinalizando para a redução da cooperação de outros estudantes com eles, em situações que possuem menos estudantes na escolha para quem passar, pois, os jogos reduzidos, são desenvolvidos com menos participantes.

As narrativas dos estudantes a seguir, demonstram registros em que são mencionadas sensações de inclusão pelos participantes do estudo:

[...] Passaram a bola, amei jogar. [...] (Samuel, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Fiz gol. [...] (Arthur, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Fiz gol. [...] (Raul, questionário handebol espaço de jogo, metade da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois sempre passei a bola [...] (Guilherme, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Passaram a bola, fiz gol. [...] (Isadora, questionário handebol espaço de jogo, 1/5 da quadra oficial – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Achei bem legal, quero jogar mais vezes. [...] (Enzo, questionário futsal – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Recebi a bola. [...] (Arthur, questionário futsal – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Jogaria de novo. [...] (Alice, questionário futsal – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Sim, amei, quero jogar de novo. [...] (Helena, questionário futsal – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Gostei, jogaria de novo da mesma forma. [...] (Vinícius, questionário futsal – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Gostei do jogo e joguei bastante, eu gostei muito. [...] (Rebeca, questionário futsal – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Pois fiz dois gols. [...] (Henrique, questionário futsal – jogos esportivos não institucionalizados, jogos reduzidos/simplificados).

[...] Fiquei incluído, porque passaram a bola e fiz ponto. [...] (Arthur, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Eu gostei do jeito que nós jogamos, em duplas com os cones, redes e gols. Eu gostei muito de todos, pois fui incluído em todos. [...] (Gustavo, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Me senti incluído em todos os jogos, foram jogos diferentes e mesmo assim fui incluído. [...] (Vinícius, diário de aprendizagem – handebol).

[...] No handebol falaram que eu fui o melhor goleiro e fiquei muito feliz. [...] (Francisco, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Me senti incluído totalmente nos dois, na quadra inteira e 3x3 [...] (Gustavo, diário de aprendizagem – handebol).

[...] Incluído quando pegava a bola no basquete [...] (Francisco, diário de aprendizagem – basquetebol).

[...] Quando passavam a bola para mim em todos os jogos. [...] (Francisco, diário de aprendizagem – futsal).

[...] Passar a bola para todos antes de fazer o ponto [...] (Francisco, diário de aprendizagem – basquetebol).

Assim como nas categorias e subcategorias anteriores, os estudantes demonstram em suas narrativas se sentir incluídos ao participar ativamente das ações dos jogos, o que foi ampliado durante a realização dos jogos esportivos não

institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados), tais elementos são relacionados sobretudo com fatores da lógica interna, que compreendem o universo do saber fazer.

No contexto de um currículo cultural, é fundamental que o desenvolvimento do saber fazer, isto é, dos conhecimentos motrizes em relação aos esportes, seja articulado ao saber sobre, ele envolve o conhecimento crítico acerca das origens, sentidos e usos socioculturais dessas práticas (González; Bracht, 2012). Essa articulação possibilita que os estudantes também reflitam sobre o saber ser, construindo uma postura ética e consciente diante das relações de poder, das disputas de significados e das desigualdades presentes nas manifestações esportivas (Neira, 2011).

A abordagem interseccional contribui para que a Educação Física transcenda a mera reprodução técnica e instrumental dos esportes, assumindo um papel pedagógico que valoriza os contextos culturais, identitários e históricos que permeiam as práticas motrizes (Neira, 2011). As narrativas a seguir dos estudantes são situações em que existem indícios do desenvolvimento do saber sobre, refletindo no saber ser que demonstra princípios de uma Educação inclusiva associada aos esportes pelas falas dos estudantes:

[...] Achei incrível, muito explicativo. [...] isso é injusto, meninas também podem jogar. [...] (Isadora, diário de aprendizagem – livro “Leila menina”).

[...] Todos temos o mesmo direito. [...] (Larissa, diário de aprendizagem – livro “Leila menina”).

[...] O livro é bem importante e educativo. [...] (Enzo, diário de aprendizagem – livro “Leila menina”).

[...] Eu achei bem interessante e educativo, ensinou muitas coisas. [...] (Helena, diário de aprendizagem – música “Respeita as mina”).

[...] Acabar com o machismo [...] (Cecília, diário de aprendizagem – música “Respeita as mina”).

[...] Joguei com pessoas novas esportes que não jogava [...] (Barbara, diário de aprendizagem – festival).

[...] Acho muito legal, pois pode ser misto. [...] (Maite, diário de aprendizagem – festival).

[...] Porque eu fiz gols e passei a bola. Pois todos arremessaram. [...] (Henrique, diário de aprendizagem – festival).

[...] Gostei bastante, porque fui incluído em todos os momentos, participei nos jogos e me diverti. [...] (João, diário de aprendizagem – festival).

A análise das práticas motrizes no contexto escolar, especialmente nos jogos esportivos não institucionalizados como os jogos reduzidos/simplificados de basquetebol, handebol e futsal, revela dinâmicas de poder, exclusão e reconhecimento profundamente atravessadas por Marcadores Sociais como gênero e identidade étnico-racial.

Conforme aponta Hall (2013), a cultura é um espaço de lutas simbólicas, em que significados são produzidos e negociados. No ambiente dos jogos esportivos, esses significados se materializam em quem é autorizado a agir, a se destacar ou a cooperar. Observa-se, por exemplo, que os meninos brancos são os mais acionados e os que mais tentam e convertem ações ofensivas, revelando uma centralidade simbólica no jogo, sustentada por padrões históricos de privilégio. Tal configuração sugere que o esporte escolar ainda reproduz estruturas normativas que privilegiam certos Marcadores Sociais, sobretudo o gênero masculino e a origem étnico-racial branca.

A Praxiologia Motriz, assentada nos estudos de Parlebas (2008b), permite compreender práticas sociomotrizes como um sistema de comunicação motriz entre companheiros e de contra comunicação motriz entre Adversários, tais interações e tomadas de decisões são condicionadas pela lógica interna da tarefa motriz e pelas relações socioculturais presentes na lógica externas. Ao analisar os indicadores de cooperação (passes), nota-se que as meninas pretas e pardas, embora menos destacadas nas ações de finalização, apresentam altos índices de cooperação, tanto em passes realizados quanto recebidos, superando, inclusive, os meninos pretos e pardos e as meninas brancas. Isso evidencia que essas alunas constroem formas alternativas de protagonismo e pertencimento ao jogo, desafiando as expectativas hegemônicas de invisibilidade impostas a elas (Munanga, 2004).

Nesse sentido, a leitura crítica dos dados reforça a necessidade de pensar os jogos não como espaços neutros, mas como constantes interações sociais, permeadas por relações de poder, reconhecimento e resistência (Neira, 2011). Como aponta Silva (2000), a escola é uma instância de produção de subjetividades, e as práticas motrizes nela veiculadas podem tanto reforçar exclusões quanto criar possibilidades de transformação. A alta participação cooperativa das meninas pretas pode ser lida como um ato de reexistência, uma vez que subverte a lógica do apagamento histórico desses corpos no campo esportivo.

É imprescindível que os docentes e currículos de Educação Física assumam uma postura crítica e decolonial, promovendo práticas motrizes que valorizem a diversidade e desafiem a reprodução de hierarquias motrizes. A leitura de dados como os apresentados no gráfico das Figuras 10 e 11 não servem apenas à análise estatística, mas à promoção de debates pedagógicos sobre quem coopera, quem é acionado, quem assume protagonismo e quem é silenciado nas interações presentes nas ações dos jogos esportivos próximos aos institucionalizados e dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados). Trata-se, portanto, de reconhecer o jogo como um espaço educativo para a disputa de sentidos e para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos (Neira, 2011).

Ao propor novos jogos, foram oferecidas oportunidades para o desenvolvimento de todos os estudantes, pois, ter uma participação menor ou maior, não é algo explicado biologicamente, mas, sim, pelas oportunidades ou ausências de acessos culturais durante a vida, jogos que possuem princípios inclusivos, podem favorecer o desenvolvimento motriz dos estudantes.

Nos jogos reduzidos/simplificados, entre os meninos, foram manifestados apenas duas situações de exclusão, do mesmo estudante, o aluno Ricardo, que é do grupo dos estudantes pretos e pardos, foi o único menino que se sentiu excluído nos jogos de basquetebol, handebol e futsal não institucionalizados, o que demonstra que mesmo com as alterações, com a finalidade de ampliar a inclusão nos jogos, outros fatores da interseccionalidade estiveram presentes nas práticas motrizes, pois, elas envolvem a totalidade cultural, para além dos elementos da lógica interna.

Ao comparar as ações dos jogos esportivos próximos do institucionalizado e dos jogos esportivos não institucionalizados, identificamos narrativas dos estudantes que demonstram suas perspectivas relacionadas ao saber fazer e o saber sobre, de tais práticas motrizes, que permitem realizar reflexões sobre compreensão dos estudantes que vivenciaram os jogos sociomotrizes durante a investigação:

[...] Acho que poderia ter a regra de passar a bola para todos. [...] (Laila, questionário futsal – próximo ao esporte institucionalizado).

[...] Gostei do final, quando as meninas conseguiram jogar. [...] (Maite, diário de aprendizagem – livro “Leila menina”).

[...] Eu achei certo elas terem feito o protesto. [...] (Helena, diário de aprendizagem – livro “Leila menina”).

[...] Uma vez um menino xingou uma menina só por ela não acertar na rede. [...] (Elisabeth, diário de aprendizagem – livro “Leila menina”).

[...] A música quis dizer que temos que respeitar as meninas. [...] Muito bom, pois ela quis respeito. [...] (Larissa, diário de aprendizagem – música “Respeita as mina”).

[...] O Jesse era parecido comigo e ele ganhou, gostei. [...] (Renan, diário de aprendizagem – filme “A luta pela igualdade”).

[...] O filme mostrou que as pessoas não gostavam dele só por causa da sua cor e que isso é errado. [...] (Dandara, diário de aprendizagem – filme “A luta pela igualdade”).

[...] Quando ele chegou para estudar, os colegas dele tratavam ele com racismo e nas Olimpíadas não queriam dar parabéns para ele depois de ganhar, não achei certo, ele ganhou e mereceu, a cor da pessoa não importa [...] (Cecília, diário de aprendizagem – filme “A luta pela igualdade”).

[...] Foi muito legal e divertido ver a nossa socialização com outras turmas. [...] (Dandara, diário de aprendizagem – festival).

[...] Pois me diverti muito, passavam a bola para mim [...] (Elisabeth, diário de aprendizagem – festival).

As narrativas dos estudantes revelam de forma sensível, como os jogos esportivos próximos do institucionalizado e não institucionalizado não funcionam apenas como práticas motrizes, mas também como espaços simbólicos nos quais se expressam relações de poder, conflitos, preconceitos e possibilidades de transformação (Marques, 2019). Em uma perspectiva suleada pelo Currículo Cultural, como propõem Neira (2011), as experiências pedagógicas devem ir além do desenvolvimento motriz (saber fazer) e incluir reflexões críticas (saber sobre) que permitam aos estudantes compreenderem sua inserção nas práticas esportivas a partir de Marcadores Sociais como gênero e identidade étnico-racial, construindo, assim, um saber ser comprometido com a justiça e o respeito à diversidade cultural.

Os relatos evidenciam que os conflitos não se restringem à dinâmica do jogo, mas dizem respeito a comportamentos excludentes que atingem, sobretudo, meninas e estudantes pretos e pardos. Situações como o não-passe da bola, insultos, empurrões ou críticas à habilidade motriz são experiências marcadas por opressões históricas e estruturais. As falas das meninas, como “só meninos poderiam jogar” ou “xingaram só por não acertar a rede”, ilustram como o machismo ainda estrutura as relações nos jogos, mesmo em espaços pedagógicos.

Do mesmo modo, quando estudantes relatam identificação com personagens pretos discriminados em filmes como “A luta pela igualdade”, ou quando afirmam que “a cor da pessoa não importa”, demonstram um deslocamento do olhar normativo para

uma compreensão crítica da exclusão. Essas manifestações constituem, portanto, aprendizagens significativas sobre o lugar social dos sujeitos nas práticas motrizes escolares, com ações sociais que de transformação e não de reprodução da cultura (Neira, 2016).

Ao mesmo tempo, os relatos trazem sinais de resistência e transformação, quando os estudantes defendem o respeito às meninas, o direito à participação igualitária, o valor do protesto ou a rejeição ao preconceito étnico-racial, demonstram que as práticas motrizes escolares, se mediadas criticamente pelos princípios do currículo cultural, podem ser também espaços de construção de cidadania contra desigualdades, preconceitos e injustiças sociais.

Nessa perspectiva, o Currículo Cultural amplia o sentido das aulas de Educação Física ao reconhecer que o esporte não é neutro e que nele se projetam disputas por reconhecimento e pertencimento (Neira, 2011, 2016). Formar estudantes capazes de jogar, pensar sobre os jogos esportivos e outras práticas motrizes e se posicionar diante das injustiças nele vividas é tarefa essencial de uma Educação Física Escolar comprometida com a transformação social.

Como pesquisador e professor de Educação Física Escolar, reafirmo meu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, a quem deixo meu profundo agradecimento por terem participado da pesquisa e, com suas vivências e interações, possibilitado a reflexão sobre outras formas de ensinar os esportes nas aulas. Ao longo da investigação, foi possível construir, junto a eles, caminhos que rompem com o paradigma da concepção técnico-tradicional do ensino esportivo, historicamente pautado pela reprodução dos modelos institucionalizados.

A experiência com os jogos esportivos não institucionalizados, organizados de forma intencional e fundamentados pelos princípios do Currículo Cultural, especialmente a justiça curricular, demonstrou que é possível aumentar de maneira significativa a participação ativa dos estudantes nas aulas. Essa ampliação não ocorreu de forma neutra: ela esteve diretamente relacionada ao reconhecimento e à valorização das diferenças, particularmente dos Marcadores Sociais como gênero e identidade étnico-racial, que atravessam interseccionalmente as práticas motrizes e as relações escolares.

Ao substituir o ensino dos esportes próximos ao institucionalizado, por jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados), foi possível com a

mudança em suas lógicas internas, criar condições para que estudantes historicamente excluídos das vivências esportivas pudessem participar de forma mais efetiva, significativa e autônoma das ações dos jogos. Esse movimento permitiu que as aulas se tornassem espaços de escuta, acolhimento e ressignificação, favorecendo não apenas o desenvolvimento motriz, mas, sobretudo, o reconhecimento de que a cultura pode ser alterada com novas ações sociais, favorecendo novas experiências nas vivências dos jogos esportivos aos estudantes nas aulas de Educação Física Escolar.

O estudo aponta para a possibilidade de articulação entre os conhecimentos da Praxiologia Motriz e os princípios do Currículo Cultural, ancorados nos Estudos Culturais, como base para a construção de uma Educação Física mais justa, democrática e inclusiva (Hall, 2013; Neira, 2011; Parlebas, 2008b). Tal articulação oferece caminhos para que a área reconheça e valorize a diversidade presente nas práticas motrizes, considerando os diferentes saberes e experiências dos estudantes.

Ao final deste capítulo, reafirmo que o ensino dos esportes pode ser ressignificado com novas ações sociais de transformação e não de reprodução cultural. Essa alteração exige currículos que não aceitem, de forma ingênua, as exclusões sociais, uma vez que tais exclusões não são “naturais”, mas sim construídas culturalmente (Silva, 2000, 2017). Assim como foram historicamente desenvolvidas interações sociais marcadas pela exclusão, é possível estabelecer novas disputas de poder em favor da inclusão, da participação ativa e do respeito às diferenças (Hall, 2000, 2013). Espero que as reflexões aqui apresentadas possam colaborar com outros docentes em seus cotidianos escolares e que esta investigação contribua para ampliar a participação de estudantes que, por diversos motivos relacionados tanto à lógica das práticas motrizes quanto aos Marcadores Sociais, tendem a se envolver menos nas ações motrizes dos jogos.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo não têm a pretensão de encerrar os debates sobre o ensino dos esportes, mas buscam projetar possibilidades para problematizá-lo no contexto da Educação Física escolar. Os diversos dilemas identificados ao longo da pesquisa constituem convites à abertura de novas investigações, ao aprofundamento teórico-prático dessa proposta e ao fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça curricular e com a inclusão social nas aulas de Educação Física, além de apresentar que a Praxiologia Motriz é

um conhecimento valioso para compreender a lógica interna das práticas motrizes e realizar alterações coerentes e assertivas nas práticas motrizes em prol do desenvolvimento das intencionalidades pedagógicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta tese representa, para mim, mais do que o encerramento de um trabalho acadêmico: simboliza a culminância de um percurso de aprendizagem, transformação pessoal e compromisso ético com a Educação Física Escolar. Ao longo da investigação, procurei contribuir com a superação do paradigma técnico, articulando os conhecimentos da Praxiologia Motriz com os Estudos Culturais e os princípios do Currículo Cultural. Esse movimento teórico-metodológico permitiu vislumbrar possibilidades concretas para ressignificar o ensino dos esportes na escola.

Os resultados evidenciam que os conhecimentos da Praxiologia Motriz ainda que não sejam pedagógicos, quando compreendidos para além de uma abordagem classificatória ou meramente instrumental, podem favorecer a compreensão das práticas pedagógicas, o que contribuiu com a coerência e assertividade das alterações na lógica interna, em prol das finalidades educacionais, de forma consciente e planejada. Neste estudo, foram demonstradas possibilidades de articulação entre a lógica interna das práticas motrizes e os princípios do Currículo Cultural, favorecendo o desenvolvimento de propostas educativas mais inclusivas e que valorizam a ampliação da participação ativa dos estudantes nas práticas motrizes.

Ressalta-se, ainda, a valorização de um processo formativo no qual os estudantes possam se empoderar dos saberes sobre, do saber fazer e do saber ser, de maneira interseccional e integrada às suas experiências, o que significa não negar as vivências das práticas motrizes, mas, promover elas de forma ressignificada nas aulas, a justiça curricular, que é um dos princípios do Currículo Cultural, balizadora para sular as alterações na lógica interna dos jogos esportivos não institucionalizados realizados nas aulas.

Por isso, refletir sobre as finalidades da Educação Física implica questionar quais valores queremos construir com os estudantes, tanto dentro quanto fora da escola. A compreensão da lógica interna das práticas motrizes, um dos pilares da Praxiologia Motriz, não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como um

recurso valioso para reconfigurar os modos de ensinar, especialmente no que diz respeito à inclusão e à valorização da diversidade, sempre associado com princípios pedagógicos.

A pesquisa revelou que, ao modificar intencionalmente aspectos da lógica interna dos jogos esportivos, aproximando-os dos jogos esportivos não institucionalizados, com simplificação de regras, redução do número de participantes e reconfiguração do espaço, do tempo e dos alvos, houve um aumento significativo na participação dos estudantes, especialmente daqueles historicamente excluídos das aulas de Educação Física. Entre esses grupos, destacou-se o maior engajamento nos jogos esportivos não institucionalizados, sobretudo das meninas, em especial das estudantes pretas e pardas, cujas ações se intensificaram em comparação com os jogos esportivos mais próximos da forma institucionalizada.

De fato, o processo reafirmou a importância do docente no processo de ensino e aprendizagem, ao tomar decisões conscientes sobre a lógica interna das práticas motrizes, suleadas pelos princípios do Currículo Cultural, pode desafiar modelos tradicionais excludentes e abrir espaço para práticas que enfrentem desigualdades de gênero, étnico-raciais e outras formas de exclusão social. Essa experiência ampliou minha visão como professor e pesquisador, fortalecendo meu compromisso com uma Educação Física antirracista, não sexista, crítica e dialógica, que reconhece os saberes dos sujeitos e ressignifica os modos de ensinar do saber sobre, saber fazer que pode contribuir com o saber ser dos estudantes.

Nota-se, contudo, as limitações deste estudo uma vez que foi realizado em contextos específicos e com recortes temáticos definidos, não sendo possível esgotar a complexidade das questões de gênero, étnico-raciais e de inclusão nas práticas motrizes escolares. No entanto, a pesquisa abre caminhos para futuras investigações que explorem essas temáticas nos esportes e em outros contextos escolares com diferentes modalidades, como lutas, danças, ginásticas, jogos tradicionais, práticas de aventura e outras formas de prática motriz, ampliando o diálogo entre Praxiologia Motriz, Currículo Cultural e os Estudos Culturais.

Optar por caminhos que não reproduzem a lógica dominante dos esportes é também um ato de resistência. Significa apresentar outras práticas motrizes, capazes de fomentar transformações culturais nas aulas. Ensinar esportes de maneira ressignificada impacta não apenas o modo como os estudantes se relacionam com as

práticas motrizes, mas também a forma como compreendem a cultura, seus valores e suas identidades. Como nos lembra Stuart Hall (2013), a cultura é fluida e pode ser ressignificada.

Diante dos desafios enfrentados pelo ensino dos esportes na escola, é possível, como propõe Neira (2016), “navegar” por novos destinos, em que os esportes assumam finalidades educativas comprometidas com a inclusão, com o enfrentamento de preconceitos e com a valorização de diferentes grupos sociais.

Sinto-me feliz em compartilhar esta tese com docentes, pesquisadoras, pesquisadores e pesquisador@s, que, como eu, acreditam na importância da Educação Física Escolar como espaço de transformação. Espera-se que este trabalho ofereça subsídios teóricos, pedagógicos, didáticos e metodológicos para o desenvolvimento de práticas motrizes mais inclusivas, que promovam a participação ativa de todos os estudantes, especialmente daqueles que, por razões ligadas ao desenvolvimento motriz ou aos Marcadores Sociais de gênero e identidade étnico-racial, historicamente têm sido silenciados.

Minha trajetória como professor foi profundamente marcada pelos aprendizados construídos ao longo da pesquisa, das leituras e, sobretudo, pelas interações com os estudantes, com quem aprendi imensamente. Refletir sobre como contribuir para uma Educação Física Escolar mais inclusiva tem sido um desafio constante, tanto na minha prática docente quanto nas investigações que realizo. Esse compromisso envolve desde uma análise crítica das práticas motrizes até a ampliação da participação ativa dos estudantes, promovendo a compreensão dos contextos culturais que atravessam suas identidades e os diferentes Marcadores Sociais.

Embora seja um caminho desafiador, trata-se de um passo fundamental na direção de uma sociedade mais justa, uma sociedade em que todas, todos e todes possam conviver com dignidade. A Educação Física, ao considerar princípios como os direitos humanos, a inclusão e o enfrentamento aos preconceitos, pode e deve ocupar um lugar de destaque na formação crítica e ética dos sujeitos escolares.

Que esta tese sirva de convite para que mais docentes, pesquisadoras, pesquisadores e pesquisador@s explorem e ampliem essas possibilidades, construindo, de forma coletiva, uma Educação Física que valorize a diversidade, enfrente as exclusões históricas e proponha vivências motrizes ressignificadas,

orientadas pelos princípios do Currículo Cultural e pelo compromisso com uma escola verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 113, p. 39-50, 2001.
- ANDREANI, F.; MORAES, A. G.; CAVALIERE, B.C.; FERREIRA, L. A. Os esportes coletivos na escola: reflexões sobre as atividades curriculares desportivas. **Rev. bras. ciênc. mov**, p. 186-189, 2019. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/9551>> Acesso em: 13 out. 2023.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.
- ANDRÉ, M.; E. D. A. Estudo de caso e a formação de professores. In: André, M. E. D. A. (Org.). **Pesquisa em Educação: novos caminhos para a formação docente**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDUEZA, J.; LAVEGA, P. Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 213-227, 2017.
- BAPTISTA, M. M. Estudos Culturais: o quê e o como da investigação. Carnets. **Revue électronique d'études françaises de l'APEF**, n. Première Série-1 Numéro Spécial, p. 451-461, 2009.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BETTI, M. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, v. 20, n. 2, p. 84-92, 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTOLETO, M. A. C. A ginástica artística estudada a partir da ótica da Praxiologia Motriz: reflexões preliminares. In: RIBAS, J. F. M. (Org.) **Jogos e esportes: fundamentos da Praxiologia Motriz**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p.125-144.
- BORTOLETO, M. A. C.; RIBAS, J. F. M.; SARAÍ, J. R. A Praxiologia Motriz e suas contribuições ao debate científico da Educação Física. **Revista Conexões**, v. 18, p. e020032-1, 2020.
- BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.136-153.
- BRACHT, V. A Educação Física no ensino fundamental. **Anais I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>> Acesso em: 02 fev. 2022.

BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, U. R. "A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 11-37, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30158>> Acesso em: 03 fev. 2022.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. IN: BRANDÃO, CR e STRECK, DR (Org). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, p. 1, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Terceira versão. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf> Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL **"Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores"**, Conselho Nacional do Ministério Público, Brasília, DF – 2014. Disponível em:

<http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf> Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL; CEDH - **Caderno de Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)** (2022) Censo Demográfico: tabelas. Prévia da população dos municípios com base nos dados do Censo Demográfico 2022 coletados até 25/12/2022. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=resultados>> Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394, de 20 de DEZEMBRO DE 1996. 1996/2021. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Ministério da Saúde (BR); Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, v. 150, n. 112, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN: Educação Física**. Secretaria de Educação, – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em: 28 mar. 2022.

BRITO, M. O. **Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada**. 2017. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

BUTLER, J. **Regulações de gênero**. Cadernos pagu, p. 249-274, 2014.

CAPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. de O. L.; GONÇALVES, C. A. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais**. Organizações Rurais & Agroindustriais, Lavras, v. 5, n. 1, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2015.

COSTA, M. C. V.; SILVEIRA, R. M. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte. N. 23 (maio/ago. 2003), p. 36-61, 2003.

CRENSHAW, K. W. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Painel: Cruzamentos de raça e gênero. Ação Educativa, 2012.

CRENSHAW, K. W. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, p. 538–554, 1989.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: www.dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011 Acesso em: 15 dez. 2023.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

DUSSEL, E. D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Edições Loyola, São Paulo, 1977. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/8241/1/filo6.pdf> Acesso em: 08 set. 2024.

ESCOSTEGUY, A. C. Os Estudos Culturais. In: HOHLFELDT, A.; MARTINHO, L. C.; FRANÇA, V. V. (Orgs.). **Teorias da comunicação. Conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FABRI, E. I. **Narrativas e histórias em quadrinhos**: Reflexões sobre o preconceito e exclusão nas práticas corporais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/22f96d15-8f00-4e6a-97cd-be0a0cd1eade/content> Acesso em: 29 julho. 2023.

FAGUNDES, F. M; FRIEDRICH, E. I; ROSA, A. M. U; DIAS, O. F; DAMIAN-SILVA, S; ZANINI, U. T.; FOLLMANN, N. Produção de Conhecimento em Praxiologia Motriz no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Kinesis**, santa Maria, Dossiê CEFD 50 anos, p.1-16, 2020.

FANON, F. **O fato da negritude. Estudos pós-coloniais**: Uma antologia. V . 15, n. 32, p. 2-40, 1952.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o "novo" em Educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre , v. 33, n. 1, p. 119-134, mar. 2011.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. **Educação física escolar e praxiologia motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, L. F.; BARROS, J. L. C.; BRUZI, A. T.; FREUDENHEIM, A. M. Direitos Humanos, Esporte e Educação Física: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 3, p. 113-123, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/194556> Acesso em: 22 mar. 2022.

FORO DE TERESINA, **Podcast de política da revista do Piauí**. Produzido pela Rádio Novela. Com os jornalistas Fernando de Barros e Silva; Ana Clara Costa e o sociólogo Celso Rocha de Barras, 2024. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/radio-piaui/foro-de-teresina/> Acesso em: 08 set. 2022.

FRANCHI, S. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar. **Motrivivência**, n. 40, p. 168-177, 2013.

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. FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (Org.) **Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais**. editora CRV, v. 22, 2016.

FREITAS, M. J. D. de. **Gênero e sexualidade: práticas discursivas no cotidiano escolar**. 2017. Tese Doutorado (Doutorado em Ciências) PPG em Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50459> Acesso em: 15 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 52. ed. Rio 2015a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, p. 38, 1980.

GALVÃO, N. C. **Ensinar e aprender voleibol a partir de um diálogo entre as teorias da Praxiologia Motriz e dos Estudos Culturais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.^a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. Pesquisa Social (Org.). **Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2002.

GOMES, C. M. **Gênero como categoria de análise decolonial**. Civitas-Revista de Ciências Sociais, v. 18, p. 65-82, 2018.

GONZÁLEZ, F. J., BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos Esportes Coletivos**. Vitoria: UFES, núcleo de Educação Aberta e a distância, 2012.

GRANJA, U. S. O. **Conflictos y Educación Física a la luz de la Praxiologia Motriz: estudio de caso de um centro educativo de primaria**. Tesis de doctorar, Universitat de Lleida/Espanha, 2011. Disponível em: <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/53637#page=1>> Acesso em: 02 fev. 2022.

GRANJA, U. S. O. LAVEGA, P. Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física. (Towards a motor conflicts transformation in Physical Education). **Cultura_Ciencia_Deporte.**, v. 9, n. 25, p. 43-55, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1630/163030447006.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2022.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. Educação & Realidade, 22 (2). 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>> Acesso em: 20 jan. 2024.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 12.^a Edição. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo horizonte: editora UFMG, 2. ed. 2013.

HALL, S. **Identidade cultural e diáspora**. Comunicação & Cultura, n. 1, pág. 21-35, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes. p. 7-72., 2000.

HERNÁNDEZ-MORENO, J. **Análisis de las estructuras del juego deportivo**. 2. ed. Barcelona: Inde Publicaciones, 1998.

LAGARDERA OTERO, F.; LAVEGA P. **Introducción a La praxiología motriz**. Barcelona, Espanha: Ed. Paidotribo, 2003.

LAVEGA, P. Classificação dos jogos, esportes e as práticas motrizes. In: RIBA, S, J. F. M. (Org.) Jogos e esportes: fundamentos da Praxiologia Motriz. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p.81-104.

LAVEGA, P.; RIBAS, J. F. M.; MARIN, E. C.; SOUZA, M. S. **Os jogos tradicionais no mundo: associações e possibilidades**. Licere. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 14, n. 2, 2011.

LAVEGA, P. LAGARDERA, F.; MARCH, J.; ROVIRA, G.; ARAUJO, P. C. Efeito da cooperação motriz na vivência emocional positiva: perspectiva de gênero. **Movimento**, v. 20, n. 2, p. 593-618, 2014.
Acesso em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/38120>>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 1.^a ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, E. C.; RIBAS, J. F. M. (Orgs.). **Jogo Tradicional e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MARQUES, R. G. V. **Comunicação e contracomunicação no basquetebol: uma perspectiva de análise baseada na Praxiologia Motriz**, Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, 2013.

MARQUES, R. G. V. **Conflitos nas aulas de Educação Física Escolar: Reflexões assentadas na Pesquisa-ação e na Praxiologia Motriz**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, 2019. Disponível em:
<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183091>> Acesso em 20 fev. 2022.

MARQUES, R. G. V.; RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. Conflitos em jogos de futsal e de handebol: reflexões praxiológicas. **Conexões**, v. 18, p. e020018-e020018, 2020a. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659303>>
Acesso em: 02 abr. 2022.

MARQUES, R. G. V.; RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. Práticas motrizes no currículo oficial do estado de São Paulo no ensino médio: Uma análise praxiológica preliminar com base no CAI. **Acciónmotriz**, n. 25, p. 91-104, 2020b. Disponível em:

<<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/157>> Acesso em: 10 abr. 2022.

MARQUES, R. G. V.; LIMA, B. S. A.; NERY, H. B.; ALI, A. F.; MELENDES, L. D.; VIDOTTI, A. G.; ALVES, F. D.; FERREIRA, L. A. Jogos tradicionais enquanto conhecimento escolar à luz da praxiologia motriz. in. SILVA, C. B.; ASSIS, A. S. F. (org.) **Vivências didáticas: metodologias aplicadas em ensino e aprendizagem**, v. 5, Editora Publicar, 2021a. Disponível em: <<https://editorapublicar.com.br/vivencias-didaticas-metodologias-aplicadas-em-ensino-e-aprendizagem-volume-5>> Acesso em: 23 mar. 2022.

MARQUES, R. G. V.; ZAGHI, F. H. L. S.; DIANA, F.; ALVES, F. D. Reflexões preliminares sobre a unidade temática esportes na base nacional comum curricular. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 3, p. 1-13, 2021b. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisaescolar/article/view/3370>> Acesso em: 01 abr. 2022.

MARQUES, R. G. V. **Articulações entre os princípios dos Direitos Humanos com os jogos sociomotrizes de cooperação**. Especialização (Educação em Direitos Humanos), Universidade Federal de São Paulo, (UNIFESP/São Paulo, 2022).

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, F. Y. dos S. A Capoeira e o Huka-huka nas aulas de Educação Física: diálogos sobre uma escola plural através das lutas de matriz africana e indígena. **Revista Programa Conexões /UFPA On-line**. – Vol. 3, Belém/ PA, 2018.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira, 2004.

NEIRA, M. G. Educação Física Cultural: carta de navegação. **Movimento**, v. 12, n. 02, p. 82-103, 2016.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276 – 304, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>> Acesso em: 12 fev. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 671-685, 2011.

NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. **Cultura corporal**: diálogos entre Educação física e lazer. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009. Acesso em: 21 fev. 2023

NEVES, M. R. **O currículo cultural de Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.48.2019.tde-28112018-160249. Acesso em: 2023-04-30.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural de Educação Física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n. 3, p. 108-124, 2019.

OBSERVATÓRIO da Discriminação Racial no Futebol. Relatório anual da discriminação racial no futebol 2023. **Observatório da Discriminação Racial no Futebol**, Museu da UFRGS. Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2024. 125 p.: il., fots. 7.º Relatório da Discriminação Racial no Futebol. Observatório da Discriminação Racial no Futebol, Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PROEXT Disponível em: <https://ludopedio.org.br/biblioteca/relatorio-da-discriminacao-racial-no-futebol-2023/> Acesso em: 14 abr. 2024.

OLIVEIRA, R. V.; RIBAS, J. F. M.; DARONCO, L. S. E. A manifestação de emoções em jogos informais e formais de voleibol no contexto escolar. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, pág. 211-230, 2017. Acesso em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p211>

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 17 mar. 2022.

PARLEBAS, P. Didática e lógica interna dos jogos e dos esportes. In: KUNZ, Elenor (Org.) **Didática da Educação Física 4**: Educação Física e esportes na escola. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2016, p.109-128.

PARLEBAS, P. Jargão e linguagem científica. In: RIBA, S, J. F. M. (Org.) **Jogos e esportes**: fundamentos da Praxiologia Motriz. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008a, p.19-44.

PARLEBAS, P. **Jeux, Sports et sociétés**: lexique de praxéologie motrice. Institut du sport et de l' éducation physique, editora, INSEP-Éditions, Paris, 1999.

PARLEBAS, P. **Juego deporte y sociedad**: léxico de praxiología motriz. Tradução: Fernando González del Campo Román, com revisão conceitual dos professores, Dr. Francisco Lagardera Otero e Pere Lavega, Barcelona: Paidotribo, 2008b.

PARLEBAS, P. "Passé présent et futur de la Praxéologie Motrice". **Acciónmotriz**, n. 31, p. 9-19, 2023. Disponível em: <<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/256>> Acesso em: 14 jan. 2023.

PARLEBAS, P. Cap: A la conquista de nuevos dominios. In: Org. Pierre Parlebas. Tradução: Raúl Martínez de Santos. **La aventura praxiológica**: Ciencia, acción y Educación Física., 2017.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educacion fisica moderna**. Andalucia, Unisport Andalucia, 1987.

PARLEBAS, P. Une Pédagogie des compétences motrices. **Acciónmotriz**, n. 20, p. 89-95, 2018. Disponível em: <<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/117/113>> Acesso em: 15 set. 2022.

PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & sociedade**, v. 17, p. 18-25, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/YWZKDkyF5zBjQvhjJZkdK7m/?lang=pt&format=html> Acesso em: 18 nov. 2023.

RIBAS, J. F. M. **Contribuições da Praxiologia Motriz para a Educação Física Escolar**: ensino fundamental. 2002. 226f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

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**, v. 26, p. e26008, 2020.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz e a Didática da Educação Física. In: KUNZ, E. (Org.) **Didática da Educação Física 4**: Educação Física e esportes na escola. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2016, p.129-152.

RIBEIRO, D. **O Povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, p. 64-73, 2003.

ROCHA, R. **Leila menina**. São Paulo: Moderna, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5.^a edição, tradução e direitos de publicação em língua portuguesa da editora Penso editora LTDA. 2013.

SANTOS, C. K. (nome artístico, Kell Smith). **Respeita as mina (música)**. Álbum Girassol. Gravadora, Universal Music Publishing Group, 2018.

SANTOS, M. H. S. **Formação, saberes e práticas**: experiências no contexto da pesquisa-intervenção com professores de Educação física da rede pública de Sergipe. 2021. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/15919>> Acesso em: 28 de dez. 2023.

SARAVÍ, J. R. A praxiologia motriz: presente, passado e futuro. Entrevista com Pierre Parlebas. **Movimento**, v. 18, n. 1, jan./mar. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/27065>> Acesso em: 13 nov. 2022.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. p.71-99.1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes. p. 73-102., 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, C. P. **Diversidade Cultural**: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física Escolar 2022. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, 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.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura. **Carta Internacional da Educação Física**, da Atividade Física e do Esporte. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por> Acesso em: 15 mar. 2022.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, a.III, n.5, 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>> Acesso em: 22 fev. 2022.

VIEIRA, K. **O que é interseccionalidade?** Publicado Youtube. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wlghuxxsdyC>> Acesso em: 01 nov. 2023.

VIEIRA, O. V. **A gramática dos Direitos Humanos**. B. Cient. ESMPU, Brasília v. 2, n. 09, 2002.

WOODWARD, K. Cap. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes. v. 15, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGHI, F. H. L. S. **Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz**: aproximações iniciais a partir de um curso de formação. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Fernando Donizete Alves.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar/São Carlos) – Programa de Pós-graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, _____ de _____ de 2022.

O/a menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa de doutorado “CONTRIBUIÇÕES DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ E DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA O ENSINO DOS ESPORTES NA ESCOLA”, que será realizada pelo professor da turma, que também é doutorando em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/São Carlos), sob orientação do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Nesta pesquisa, pretendemos analisar diferentes formas de ensinar os esportes que são realizados com companheiros e adversários simultaneamente, por exemplo, o voleibol, basquetebol, handebol, futsal e quais ações metodológicas podem ser realizadas nas aulas para ampliar a participação ativa/inclusiva dos estudantes, reduzindo possíveis situações de exclusão que podem ocorrer no ensino dos esportes. A pesquisa pode favorecer aos estudantes participantes reconhecer novas maneiras de jogar os esportes de forma inclusiva, o que pode colaborar com o seu aprendizado sobre os esportes e também valores como o respeito entre os estudantes ao refletir sobre situações de exclusão e possíveis alternativas para ampliar a participação, o que poderia reduzir tais exclusões.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a possibilidade de compreender diferentes estratégias sobre o ensino dos esportes na escola, o que pode favorecer identificar diferenças na participação dos estudantes durante as aulas de aulas de Educação Física relacionadas com os esportes.

Como benefício deste estudo, temos a expectativa de que os participantes da pesquisa e também outros estudantes e professores possam identificar estratégias de

ensino em que o ensino dos esportes na Educação Física Escolar seja desenvolvida de uma forma inclusiva e com uma participação ativa dos estudantes, reduzindo situações de exclusão, além, dos estudantes reconhecerem os esportes de forma crítica em nossa sociedade e identificar diferentes formas de jogar que não apenas a institucionalizada/oficial.

As aulas de Educação Física serão desenvolvidas pelo professor de Educação Física da turma, também pesquisador responsável pelo estudo. As atividades que serão desenvolvidas com o seu/sua filho/a, caso concorde, serão diferentes formas de jogar os esportes com companheiros e adversários, rodas de conversa, diário de aprendizagem, assistir vídeos sobre esportes, escrever narrativas de histórias e posteriormente criar uma história em quadrinhos (desenhos) sobre os esportes, encenações sobre situações que ocorrem nos esportes, questionário com perguntas sobre sua participação nas aulas, debates/seminários e fanzines, sendo atividades já previstas para o ensino dos esportes nas aulas regulares, que também serão utilizadas como parte da pesquisa.

O/a senhor/a poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do estudante há qualquer momento que quiser da pesquisa. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é atendido/a nas aulas de Educação Física ou em qualquer outra atividade da escola, sendo o estudante garantido o direito as aulas regulares da mesma maneira, podendo ele escolher se deseja ou não participar da pesquisa.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Em caso destas ocorrências, o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

Os resultados finais da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

A identificação do/a menor não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas para fins da pesquisa, sem nenhuma identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa iremos respeitar os direitos do ser humano de acordo com a resolução n.º 466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a senhor/a.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo/a menor _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do/s responsável

Assinatura pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Rodrigo Gonçalves Vieira Marques

Fone: (14) 9-88157804 E-mail: rodrigomarques.edf@hotmail.com

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar/São Carlos) – Programa de Pós-graduação em Educação

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Bauru, _____ de _____ de 2022.

Você está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa de doutorado “CONTRIBUIÇÕES DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ E DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA O ENSINO DOS ESPORTES NA ESCOLA”, que será realizada pelo professor da turma, que também é doutorando em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/São Carlos), sob orientação do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

Nesta pesquisa, pretendemos analisar diferentes formas de ensinar os esportes que são realizados com companheiros e adversários simultaneamente, por exemplo, o voleibol, tênis com duplas, basquetebol, handebol e futsal e quais ações metodológicas podem ser realizadas nas aulas para ampliar a participação ativa/inclusiva dos estudantes, reduzindo possíveis situações de exclusão que podem ocorrer no ensino dos esportes. A pesquisa pode favorecer aos estudantes participantes reconhecer novas maneiras de jogar os esportes de forma inclusiva, o que pode colaborar com o seu aprendizado sobre os esportes e também valores como o respeito entre os estudantes ao refletir sobre situações de exclusão e possíveis alternativas para ampliar a participação, o que poderia reduzir possíveis exclusões durante as aulas relacionadas com os esportes.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a possibilidade de compreender diferentes estratégias sobre o ensino dos esportes na escola, o que pode favorecer identificar diferenças na participação dos estudantes durante as aulas de aulas de Educação Física relacionadas com os esportes.

Como benefício deste estudo, temos a expectativa de que os participantes da pesquisa e também outros estudantes e professores possam identificar estratégias de ensino em que o ensino dos esportes na Educação Física Escolar seja desenvolvida

de uma forma inclusiva e com uma participação ativa dos estudantes, reduzindo situações de exclusão, além, dos estudantes reconhecerem o esporte de forma crítica em nossa sociedade e identificar diferentes formas de jogar que não apenas a institucionalizada/oficial.

As aulas de Educação Física serão desenvolvidas professor de Educação Física da turma, também pesquisador responsável pelo estudo. As atividades que serão desenvolvidas com o seu/sua filho/a, caso concorde, serão diferentes formas de jogar os esportes com companheiros e adversários, rodas de conversa, diário de aprendizagem, assistir vídeos sobre esportes, escrever narrativas de histórias e posteriormente criar uma história em quadrinhos (desenhos) sobre os esportes, encenações sobre situações que ocorrem nos esportes, questionário com perguntas sobre sua participação nas aulas, debates/seminários e fanzines, sendo atividades já previstas para o ensino dos esportes nas aulas regulares de Educação Física, sendo o registro das atividades utilizados realizadas pelos estudantes utilizado como dados da pesquisa.

Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação há qualquer momento que quiser da pesquisa. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é atendido/a nas aulas de Educação Física ou em qualquer outra atividade da escola, sendo o estudante garantido o direito as aulas regulares da mesma maneira, podendo escolher se deseja ou não participar da pesquisa.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Em caso destas ocorrências, o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

Os resultados finais da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

A identificação do/a menor não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas para fins da pesquisa, sem nenhuma identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa iremos respeitar os direitos do ser humano de acordo com a resolução n.º 466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a senhor/a.

Fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Eu _____
aceito participar do trabalho.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Rodrigo Gonçalves Vieira Marques

Fone: (14) 9-88157804 E-mail: rodrigomarques.edf@hotmail.com

Apêndice C – Questionário dos esportivos próximos aos institucionalizados e não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) de handebol, basquetebol e futsal.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

ESCOLA				
Componente Curricular: Educação Física				
Prof. Rodrigo Gonçalves Vieira Marques				
UNIDADE: Esportes – handebol, basquetebol e futsal				
Nome:		5.º ano		Data:
1. Durante o jogo, quantos chutes/arremessos você realizou ao gol/cesta? Circule a opção abaixo.				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais vezes.
2. Durante o jogo, quantos gols/cestas você realizou? Circule a opção abaixo.				
Não realizei.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais vezes.
3. Durante o jogo, quantos passes você recebeu de seus companheiros? Circule a opção abaixo.				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais vezes.
4. Durante o jogo, quantos passes você realizou para os seus companheiros? Circule a opção abaixo.				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais vezes.
5. Como você se sentiu no jogo?				
☐ Incluído totalmente. ☐ Excluído totalmente. ☐ Incluído em alguns momentos do jogo e excluído em outros momentos do jogo. Justifique sua resposta:				
6. Durante o jogo, existiram conflitos entre você e seu companheiro e/ou com os adversários? Se sim, quais?				
☐ Sim. ☐ Não.				
7. O que você achou do jogo de uma forma geral? Gostaria de voltar a jogar da mesma forma ou possui sugestões de como pode ser alterado? Justifique sua resposta pensando se ela aumentaria ou reduziria a participação ativa/inclusiva sua e dos demais colegas da turma nos jogos propostos.				

Apêndice D – Questionário dos jogos esportivos não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados) de tênis

ESCOLA				
Componente Curricular: Educação Física				
Prof. Rodrigo Gonçalves Vieira Marques				
UNIDADE: Esportes – tênis regras adaptadas sem resultado (final do jogo por tempo)				
Nome:		5.ºC	– Data:	
1. O que você achou de jogar tênis com o final do jogo sendo por tempo? Você jogaria novamente desta forma?				
2. Sobre o saque, você acertou a bola na quadra adversária quantas vezes? Circule a opção desejada.				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais.
3. Sem contar o seu saque, quantas vezes você rebateu a bola que foi lançada pelos adversários?				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais.
4. Como você se sentiu no jogo? ☐ Incluído totalmente. ☐ Excluído totalmente. ☐ Incluído em alguns momentos do jogo e excluído em outros momentos do jogo. Justifique sua resposta:				
5. Durante o jogo, existiram conflitos entre você e seu companheiro e/ou com os adversários? Se sim, quais? ☐ Sim. ☐ Não.				
6. O que você achou do jogo de uma forma geral? Gostaria de voltar a jogar da mesma forma ou possui sugestões de como pode ser alterado? Justifique sua resposta pensando se ela aumentaria ou reduziria a participação ativa/inclusiva sua e dos demais colegas da turma nos jogos propostos.				

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Apêndice E – Questionário sobre os jogos de tênis, esportes com maior proximidade dos esportes institucionalizados

ESCOLA				
Componente Curricular: Educação Física				
Prof. Rodrigo Gonçalves Vieira Marques				
UNIDADE: Esportes – tênis regras adaptadas com resultado				
Nome:			5.ºC – Data:	
Tênis regras adaptadas				
1. Quem venceu a partida?				
2. Qual o resultado dos sets?				
3. Qual o resultado dos games?				
4. Sobre o saque, você acertou a bola na quadra adversária quantas vezes? Circule a opção desejada.				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais.
5. Sem contar o seu saque, quantas vezes você rebateu a bola que foi lançada pelos adversários?				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais.
6. Como você se sentiu no jogo? ☐ Incluído totalmente. ☐ Excluído totalmente. ☐ Incluído em alguns momentos do jogo e excluído em outros momentos do jogo. Justifique sua resposta:				
7. Durante o jogo, existiram conflitos entre você e seu companheiro e/ou com os adversários? Se sim, quais? ☐ Sim. ☐ Não.				
7. O que você achou do jogo de uma forma geral? Gostaria de voltar a jogar da mesma forma ou possui sugestões de como pode ser alterado? Justifique sua resposta pensando se ela aumentaria ou reduziria a participação ativa/inclusiva sua e dos demais colegas da turma nos jogos propostos.				

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Apêndice F – Questionário sobre os jogos de voleibol, esportes próximos aos institucionalizados e não institucionalizados (jogos reduzidos/simplificados)

ESCOLA				
Componente Curricular: Educação Física				
Prof. Rodrigo Gonçalves Vieira Marques				
UNIDADE: Esportes – voleibol próximo ao esporte institucionalizado e voleibol não institucionalizado (jogos reduzidos/simplificados)				
Nome:		5.ºC	Data:	
1. Qual o resultado do jogo?				
2. Durante o jogo, quantos toques/passas (levantamento, manchete, etc) você realizou? Circule a opção abaixo.				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais vezes.
3. Durante o jogo, quantos pontos você realizou? Circule a opção abaixo.				
Não realizei.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais vezes.
4. Durante o jogo, quantos passes você recebeu de seus companheiros (você recebeu a bola de seus companheiros)? Circule a opção abaixo.				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais vezes.
5. Durante o jogo, quantos passes você realizou para os seus companheiros (você passou a bola para seus companheiros)? Circule a opção abaixo.				
Nenhuma vez.	1 ou 2 vezes.	3, 4 ou 5 vezes.	6, 7,8 ou 9 vezes.	10 ou mais vezes.
6. Como você se sentiu no jogo?				
☐ Incluído totalmente. ☐ Excluído totalmente. ☐ Incluído em alguns momentos do jogo e excluído em outros momentos do jogo. Justifique sua resposta:				
7. Durante o jogo, existiram conflitos entre você e seu companheiro e/ou com os adversários? Se sim, quais?				
☐ Sim. ☐ Não. Justifique sua resposta:				
8. O que você achou do jogo de uma forma geral? Gostaria de voltar a jogar da mesma forma ou possui sugestões de como pode ser alterado? Justifique sua resposta pensando se ela aumentaria ou reduziria a participação ativa/inclusiva sua e dos demais colegas da turma nos jogos propostos.				

Fonte: desenvolvido pelo autor.

Apêndice G – Diário de aprendizagem dos estudantes sobre o festival.

Componente Curricular: Educação Física

Diário de Aprendizagem dos Estudantes sobre o Festival

Nome: _____ Ano escolar: _____ Data: _____

1. Quais modalidades você escolheu?

1. _____
2. _____

2. Sobre a sua participação nos jogos, responda:

- a) Gostei de participar dos jogos.
- b) Não gostei dos jogos.
- c) Gostei de participar em alguns momentos e não gostei de outros momentos dos jogos.

Justifique (porque/comente).

3. Sobre a sua participação nos jogos, responda sobre a sua participação e dos seus colegas (outros estudantes):

- a) Existiu cooperação entre os companheiros durante os jogos.
- b) Não existiu cooperação entre os companheiros durante os jogos.
- c) Existiu cooperação entre os companheiros em alguns momentos e em outros não nos jogos.

Justifique (porque/comente)

4. Em relação ao festival de esportes, assinale com “X” se você gostaria de participar novamente do festival ou não.

- a) Gostaria de participar novamente do festival.
- b) Não gostaria de participar novamente do festival.
- c) Gostaria de participar novamente, mas, tenho sugestões para organizar de outra forma,

Comente quais sugestões ou o que você gostaria que fosse diferente. Justifique (o porquê/comente).

Apêndice H – Diários de aprendizagens dos estudantes com registros de momentos da investigação

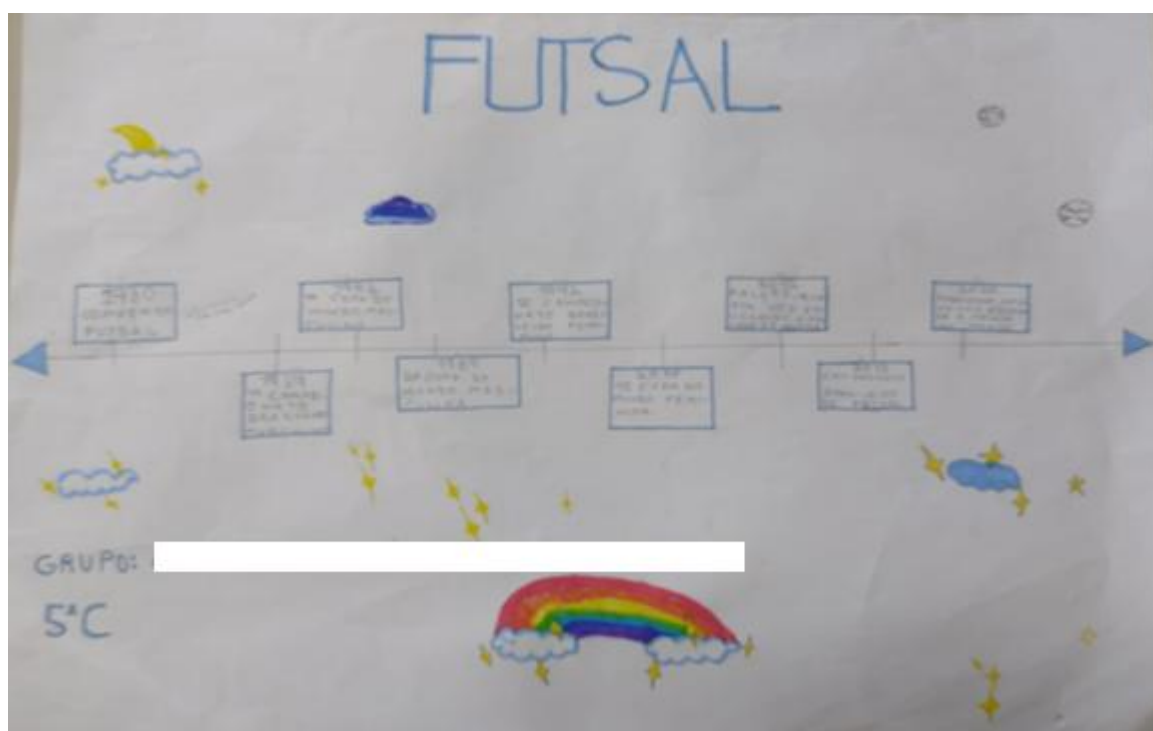
1. Durante o livro “Leila menina” (Ruth Rocha), as meninas foram proibidas de jogar e chamadas de “ruins”, isso já aconteceu com você ou presenciou alguma situação semelhante com outros colegas de turma?
2. Qual a sua opinião sobre o protesto organizado por “Leila” e suas amigas para reivindicar o direito de participar dos jogos de futebol nas aulas de Educação Física de sua escola?
3. A situação de não poder jogar, ser chamado de ruim, separar meninos de meninas, responda se já ocorreu na escola ou em outros lugares.
4. Você considera importante a mensagem que a música “Respeita as mina”, da cantora Kell Smith passou? Explique a sua resposta.
5. Você considera importante a mensagem que o filme “A luta pela igualdade” passou? Explique a sua resposta.
6. Sobre o jogo que você acabou de realizar, aconteceram situações que você gostou no jogo e que fizeram você se sentir incluído? Explique a sua resposta.
7. Sobre o jogo que você acabou de realizar, aconteceram situações que você não gostou no jogo e que fizeram você se sentir excluído? Explique a sua resposta.
8. Pensando em aumentar a inclusão nos jogos esportivos nas aulas de Educação Física da sua turma, quais sugestões você possui para melhorar a sua participação e dos demais colegas?

Apêndice I – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados,
confeccionada pelos estudantes (futsal, rúgbi, futebol, voleibol, tênis, handebol e basquetebol)



Fonte: acervo pessoal do autor.

**Apêndice J – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados,
confeccionada pelos estudantes, futsal**



Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice K – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, rúgbi



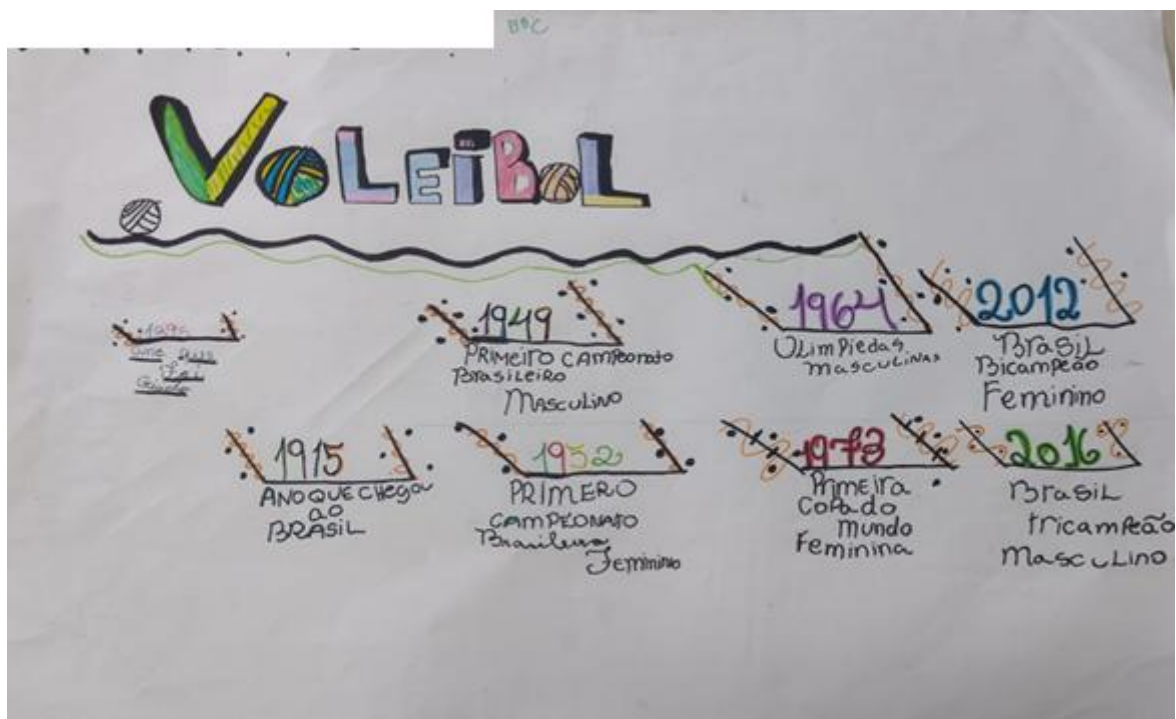
Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice L – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados,
confeccionada pelos estudantes, futebol



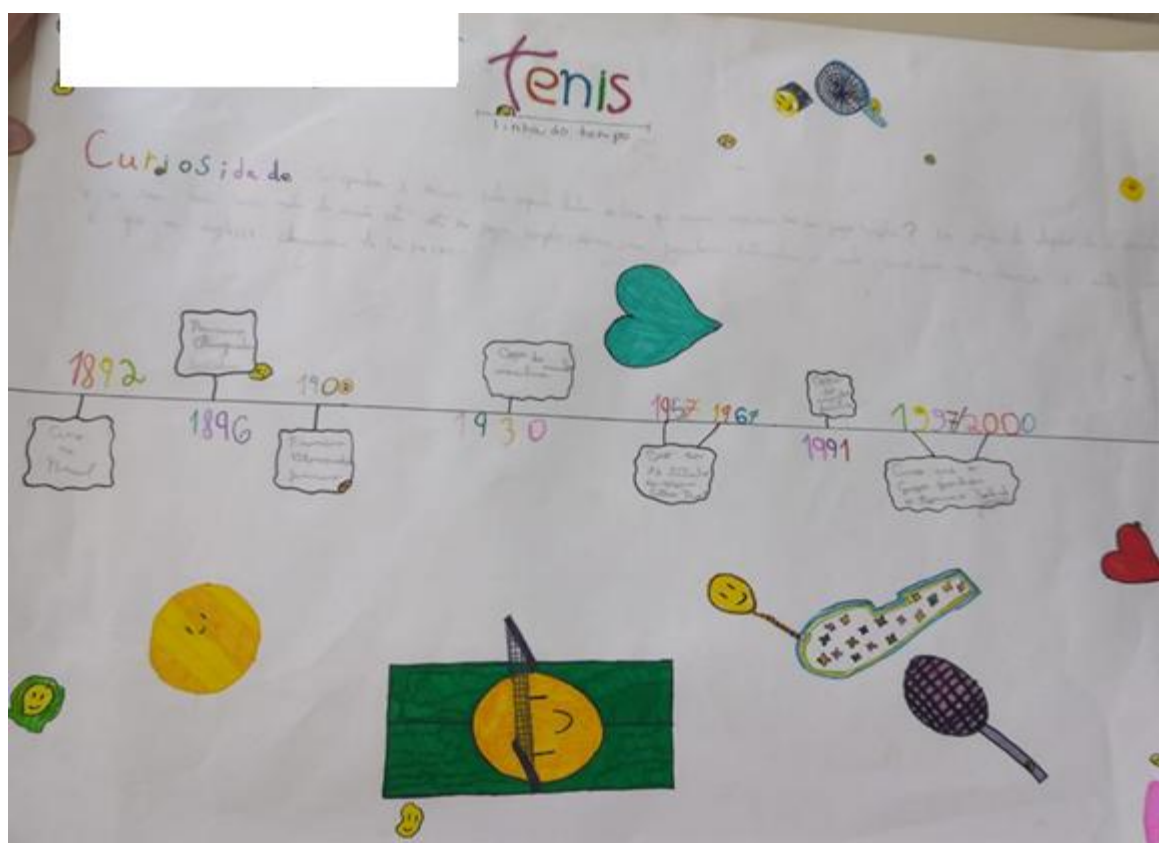
Fonte: acervo pessoal do autor.

**Apêndice M – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados,
confeccionada pelos estudantes, voleibol**



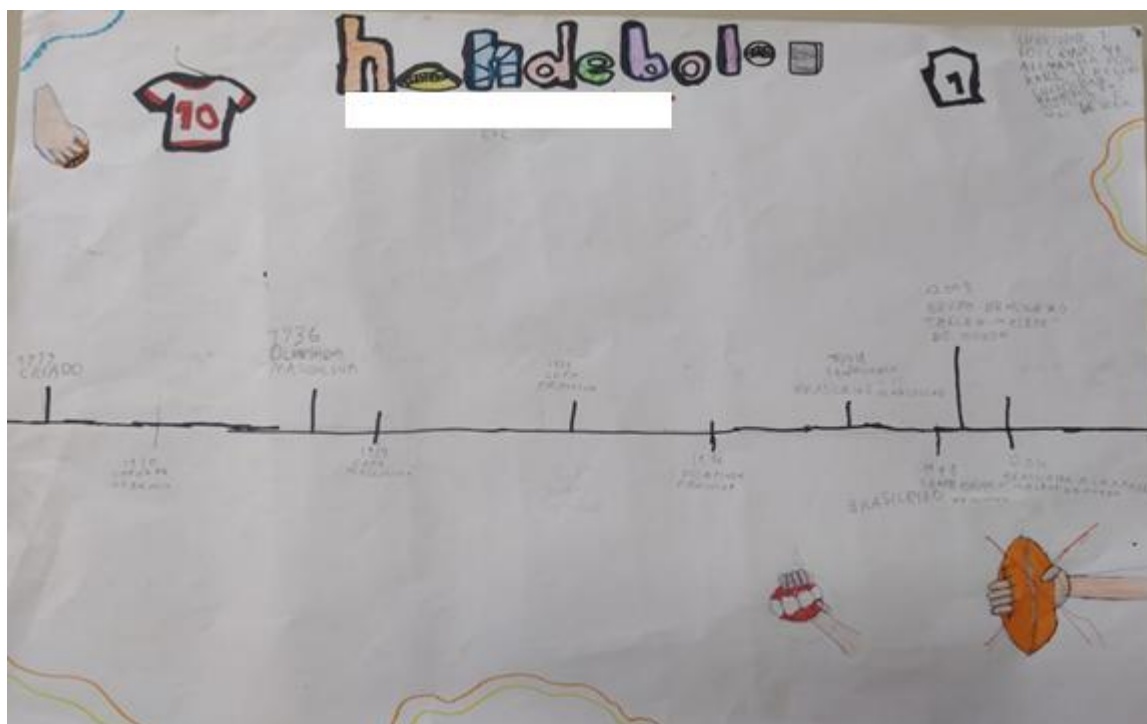
Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice N – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, tênis



Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice O – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados, confeccionada pelos estudantes, handebol



Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice P – Linha do tempo reflexiva dos esportes institucionalizados,
confeccionada pelos estudantes, basquetebol



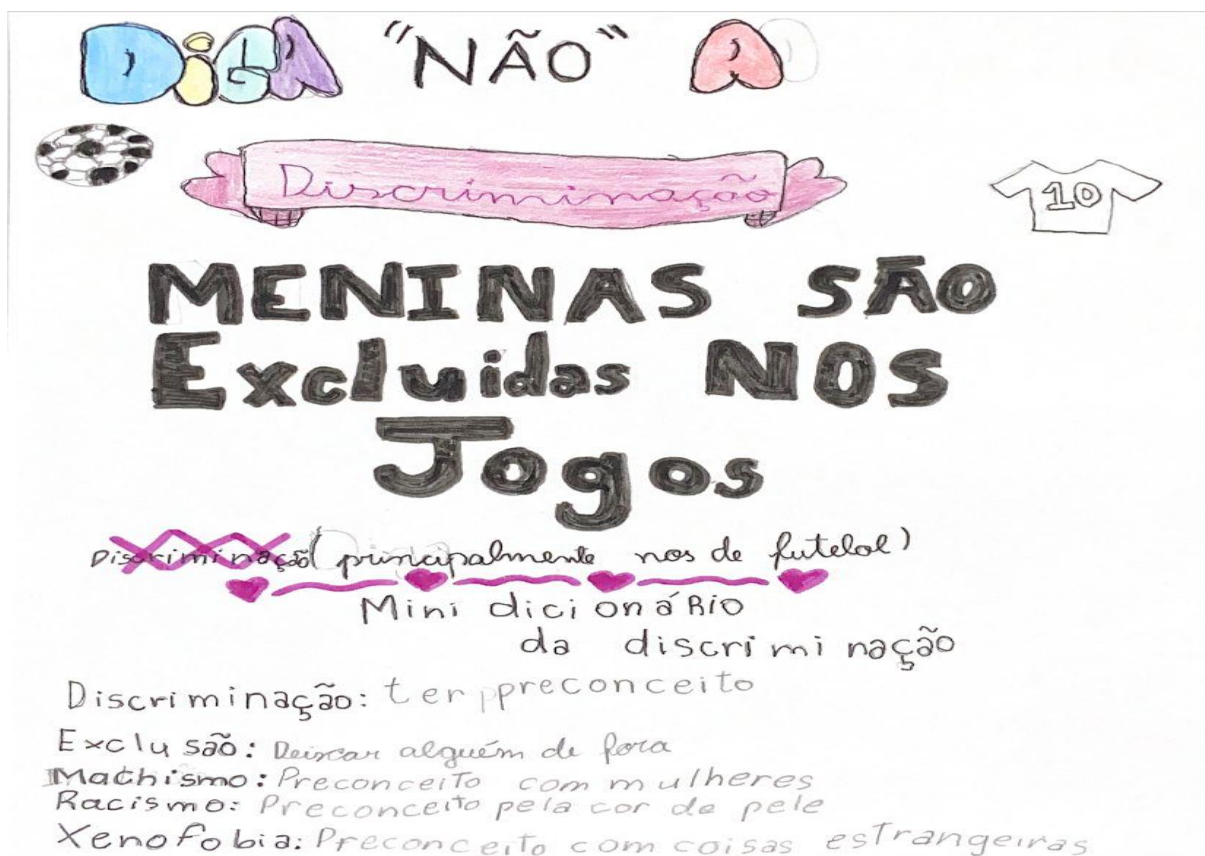
Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice Q – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 1.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice R – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 2.



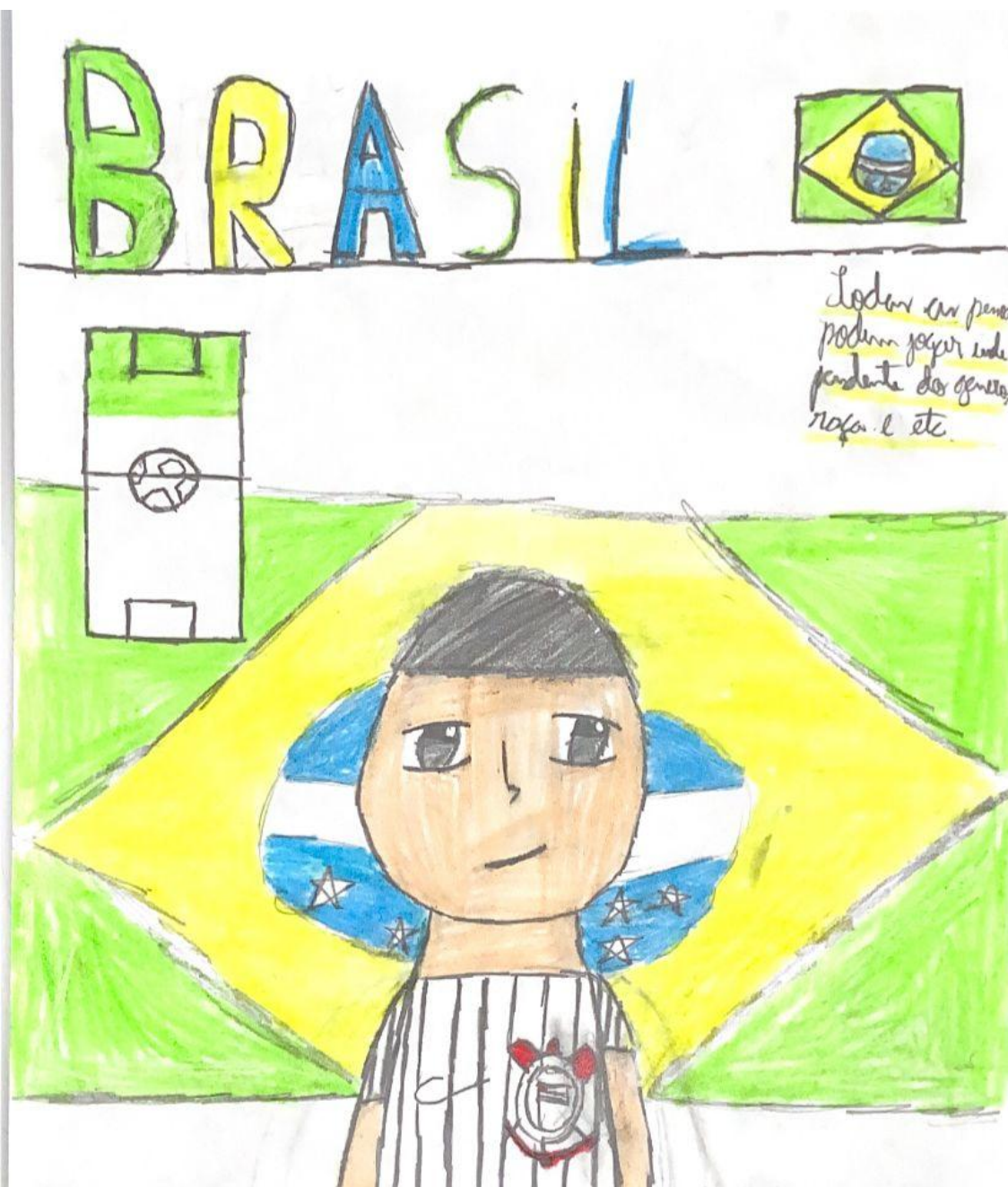
Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice S – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 3.

Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice T – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 4.

Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice U – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 5.

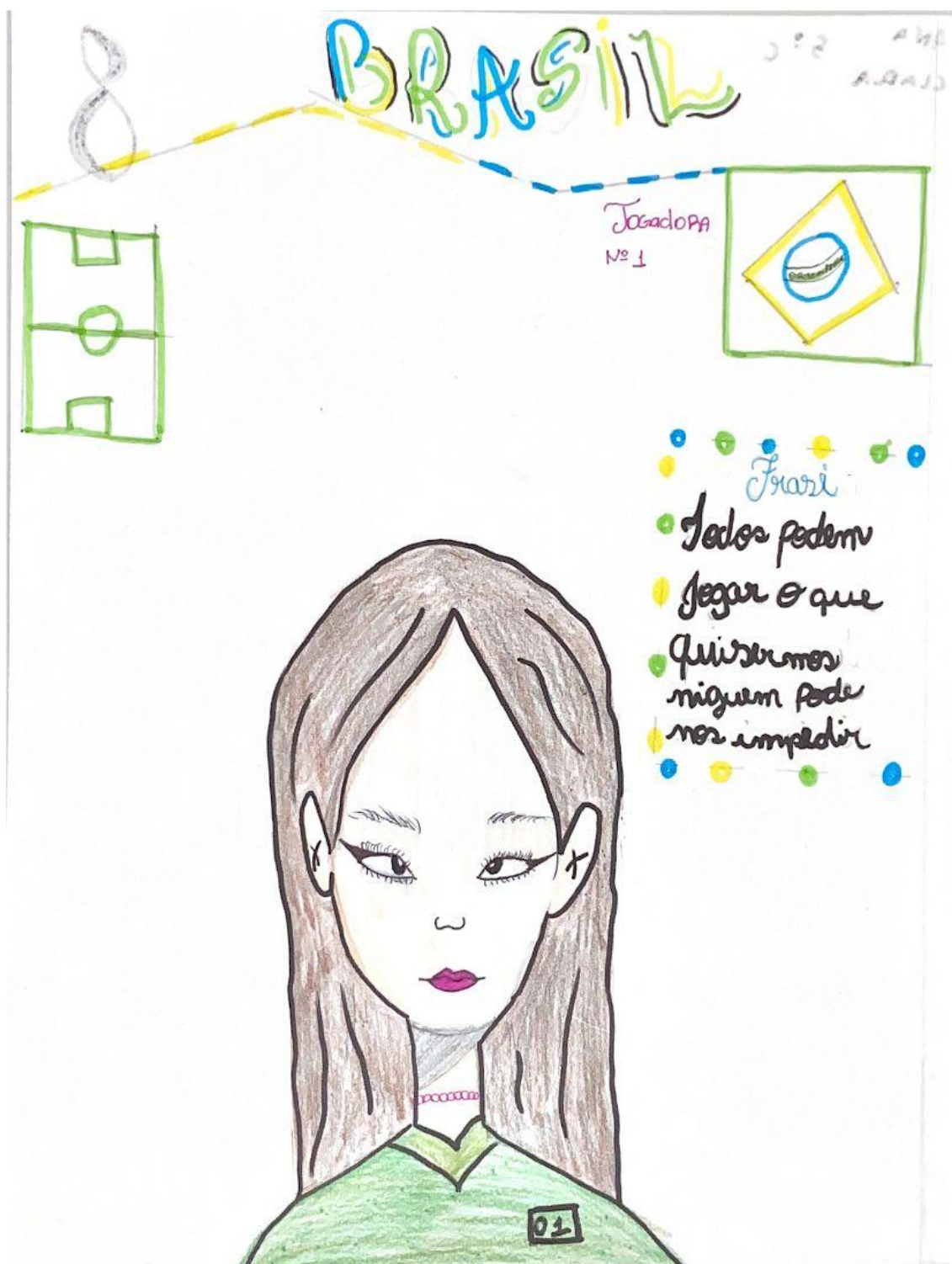
Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice V – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 6.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice W – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 7.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Apêndice X – Figurinhas reflexivas dos estudantes sobre os Marcadores Sociais 8.



Fonte: acervo pessoal do autor.

PRECONCEITO NOS

ESPORTES

MACHISMO:

O machismo não pode ocorrer no futebol.

Frase

TODA MULHER TEM
O DIREITO DE
FAZER O QUE
QUIZER

RACISMO:

O racismo tem várias formas de ser feita verbalmente e fisicamente etc...

Frase

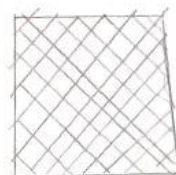
MINHA COR É
NEGRA SIM,
E TENHO MUITO
ORGULHO DE
MIM MESMA

LGBTQIA+:

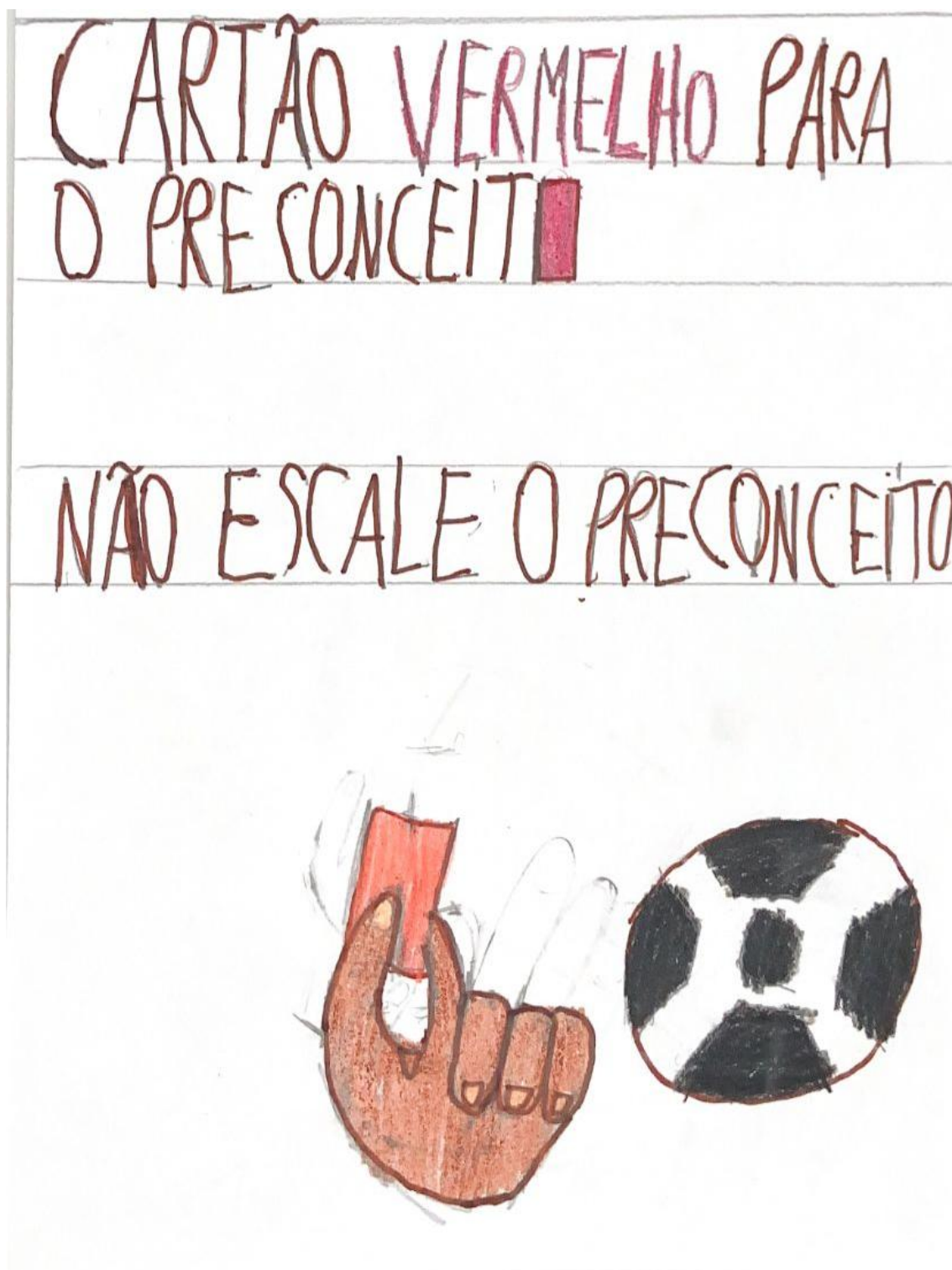
Minha sexualidade não importa para nem um homem!

Frase

MINHA SEXUALIDADE
NÃO DEFINE MINHA
PESONALIDADE!



Fonte: acervo pessoal do autor.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Cartão VERMELHO para o preconceito.

Você acha que mulheres podem jogar futebol?.

Se você falou que não, você está muito errado(a). Pois mulheres podem jogar futebol sim! Não só as mulheres como negras, crianças, idosas e adultos.

Curiosidade

O Irã e o Catar não permitem mulheres assistir jogos de futebol, LGBTQIAT, mesmo e entre outras coisas.



Fonte: acervo pessoal do autor.