

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PERCURSOS FORMATIVOS DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A
PERCEPÇÃO SOBRE PRÁTICAS
EDUCATIVAS ENVOLVENDO LUTAS**

RODRIGO DA CRUZ OLIVEIRA

**Piracicaba, SP
2019**

PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PERCEPÇÃO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS ENVOLVENDO LUTAS

RODRIGO DA CRUZ OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. RENATA HELENA PIN PUCCI

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação**

**Piracicaba, SP
2019**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Renata Helena Pin Pucci (Orientadora)

Prof. Dr. Willer Soares Maffei – Unesp/Bauru

Profª. Dra. Pamela Roberta Gomes Gonelli - UNIMEP

Profª. Dra. Andreza Barbosa - UNIMEP (Suplente)

Profª. Dra. Renata C. O. Barrichelo Cunha – UNISAL (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Com amor, sou imensamente grato a todos que participaram desse momento da minha vida, em especial:

A minha namorada Mariana, que me inspirou a continuar lutando todas as vezes que pensei em desistir, que lutou comigo todos os dias desse mestrado e compartilhou as minhas angústias quando não mais conseguia suportar.

A minha mãe Paula e meu pai Elias, que me ensinaram a melhorar a cada dia e a não desistir dos meus sonhos e objetivos, que mesmo a distância cuidaram de mim, com muito carinho e amor.

A minha irmã Danielle, meu cunhado Rogerio e meu sobrinho Gabriel, que muitas vezes silenciaram o mundo para que eu pudesse estudar.

Ao meu sogro Valter, minha sogra Lourdes e minha cunhada Karina que além de me adotarem, nunca deixaram de acreditar que eu conseguiria, escutaram meus desabafos, me alojaram e cuidaram de mim.

As minhas queridas orientadoras:

Roseli Schnetzler, que me mostrou o que é o amor pela Educação e que depois de mais de 40 anos de profissão ainda é possível se emocionar diante da felicidade de ter formado bons professores.

Renata Cunha que, com o exemplo, me ensinou de fato o que é humildade, me ensinou que o percurso acadêmico não tem que ser um fardo pesado, mas sim uma luz esclarecedora, me ensinou que orientar é ter bons amigos.

Renata Pucci que de coração aberto me recebeu e teve a maior paciência do mundo para lidar com minhas dúvidas e angústias, além de me motivar a buscar mais conhecimentos e fazer o melhor possível com o tempo que temos.

Agradeço também a todos os professores e alunos que se tornaram meus amigos no programa de pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, principalmente pelas horas que passamos juntos nos últimos dois anos, estudando nas bibliotecas, almoçando juntos, dividindo as preocupações, angústias e também os momentos de felicidade e de muita luta por um país melhor e por uma educação de qualidade.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa, professora Dra. Pamela Gonelli e Dr. Willer Maffei pelas contribuições e correções desse projeto e por tanto me ensinarem.

Agradeço aos professores (as) da Associação Sia Hu de Kung Fu Tradicional – ASHKF, Viviane Menezes, Giancarlo Bazan, Lucas Kazuyuki, João Augusto e Edson Modesto que ainda caminham comigo todos os dias em uma relação de professor e aluno e muita amizade, carinho e respeito.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, por financiar essa pesquisa e acreditar que a ciência transforma vidas e por consequência o mundo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os percursos formativos e a percepção dos professores de Educação Física sobre as práticas educativas envolvendo as modalidades de Lutas nas escolas de educação básica da rede estadual paulista. A revisão de literatura indica que a prática pedagógica envolvendo Lutas na escola básica tem apresentado alguns dilemas decorrentes da forma como elas são desenvolvidas no âmbito da formação dos professores de Educação Física, indicando a necessidade de reflexões que possam valorizá-las como manifestações da cultura corporal. A Educação Física é uma disciplina escolar e a escola é um espaço e tempo privilegiado para o desenvolvimento da cultura, devendo garantir ao aluno o conhecimento corporal relacionado ao jogo, ginástica, esporte, dança e Lutas na dimensão cultural. Deste modo, a literatura também indica que a presença das Lutas nas escolas ocorre por caminhos diferenciados e quando existe, é ministrada por terceiros e desvinculada da disciplina de Educação Física Escolar, carregando aspectos, em sua maior parte, de desenvolvimento motor. Além disso, parte-se do pressuposto que as Lutas, apesar de historicamente terem um desenvolvimento independente do contexto da Educação Física Escolar, se constituem como um conteúdo que pode contribuir com a formação de professores e alunos. Para responder ao objetivo da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez (10) professores de Educação Física da rede pública estadual paulista da Diretoria de Ensino de Piracicaba. Os dados foram analisados com o olhar norteado pela perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente. Depreendeu-se das análises que no percurso formativo dos professores de Educação Física, todos tiveram algum contato com as Lutas, sendo assim, o que diferenciou o desenvolvimento ou não do conteúdo nas práticas escolares, foram as experiências formativas, sendo parte delas, as práticas escolares. A ausência do ensino de Lutas nas escolas, não ocorre apenas pela falta do conteúdo no percurso de formação inicial como na hipótese primeira desse trabalho, portanto, esse não é o principal motivo mencionado pelos professores sobre o que dificultou o desenvolvimento destas atividades no ambiente escolar. O percurso formativo dos professores é uma trajetória que não se dá em linha reta, e sim com muitas variáveis que estão relacionadas à própria formação do sujeito. Desse modo, contribuíram para o percurso do desenvolvimento profissional dos professores as experiências formativas, mais especificamente, quando, onde e como houve o contato com as Lutas, e se as experiências estavam próximas ou distantes dos aspectos da cultura corporal.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Física Escolar; Práticas Educativas; Lutas e Artes Marciais.

ABSTRACT

This research aims to analyze the developmental pathways and the perception of physical education teachers about the educational practices involving modalities such as fight in the primary education schools of the state. The literature review indicates that the pedagogical practice involving physical combat in elementary schools have presented some questionable dilemmas that are due to how these activities are developed upon the teacher's degree on Physical Education and indicate the need of a profound reflection on how they may value physical combat as a manifestation of body culture. Physical Education is a discipline where schools have the privilege of space and time to develop the body culture, and it must guarantee to all students the corporal knowledge about cultural dimension related to games, gymnastics, sports, dance, and fights. Thus, the literature also indicates that the presence of fights in schools occurs by different paths and when it does, it is touch by third parties, unrelated to the discipline of Physical Education School, carrying aspects, for the most part, of motor development. Also, it is assumed that the fights, although historically have an independent development of the context of Physical Education School, it is constituted as a content that can contribute to the training of teachers and students. In response to the objective of this research, there were conducted semi-structured interviews with ten (10) Physical Education teachers in the public-school system at Piracicaba Teaching Board – São Paulo. The data analyzed was guided by the Professional Development of Teaching. And it is concluded that all the teachers had some contact with the Fights in the formative course of the Physical Education, so it finds that the formative experiences make the difference on the development or not of the content in the school practices, being part of them, school practices. The deficiency of teaching Fights in the School System is not only due to the lack of content in the introductory training course, as mentioned in the first hypothesis of this work and it is not the main reason cited by teachers about what has hindered the development of these activities in the school environment. The teacher's trajectory does not happen in a straight line, but with many variables that are related to the own formation of the subject. Thereby, it is necessary to contribute with the trajectory of the development of teachers as formative experiences, more specifically, when, where and how the contact with the fights occurred, and whether if are close or distant experiences from the aspects of the body culture contribute to the professional development of the teachers.

Key-words: Teacher training; Physical School Education; Educational practices; Fights and Martial Arts.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos entrevistados	69
Quadro 2 - Experiências com Lutas	71

LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS

AM	Artes Marciais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEF-SP	Caderno de Educação Física do Estado de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFEF	Conselho Nacional de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CREF4/SP	Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região
DE	Diretoria de Ensino de Piracicaba
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EaD	Ensino a Distância
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
e-MEC	Sistema de Tramitação dos Processos de Regulação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
L	Lutas
MEC	Modalidades Esportivas de Combate
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
PCNP	Professora Coordenadora de Educação Física do Núcleo Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SESC	Serviço Social do Comércio
SPFE	Programa São Paulo Faz Escola
TRF-3	Tribunal Regional da 3ª Região
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA, LUTAS E CULTURA CORPORAL.....	16
1.1. Educação Física: histórico e influências	16
1.2. Educação Física Escolar e a Cultura Corporal	22
1.3. Lutas e Artes Marciais.....	26
1.4. Lutas, Conselho Nacional e Regional de Educação Física.....	31
CAPÍTULO 2 – PERCURSOS FORMATIVOS, CURRÍCULO E A RACIONALIDADE TÉCNICA.....	36
2.1. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente	36
2.2. Racionalidade Técnica no Percurso Formativo	39
2.3. São Paulo Faz Escola e os Cadernos do Estado	41
CAPÍTULO 3 – AS LUTAS NO PERCURSO FORMATIVO	50
3.1. Lutas na atuação docente, currículo e no desenvolvimento profissional	50
3.2. Os aspectos das Lutas no percurso formativo	55
3.3. Produção acadêmica: Educação Física Escolar e Lutas.....	58
CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1. Entrevistas	67
4.2. Caracterização dos professores entrevistados	68
4.3. Experiências com Lutas.....	70
4.4. Organização dos dados para análise.....	72
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL.....	74
5.1. Percurso formativo.....	74
5.1.1. A escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física	74
5.1.2. Características do curso de graduação	78
5.1.3. Características relacionadas a Lutas na graduação	84
5.1.4. Contribuições das disciplinas/outras experiências com Lutas para a formação	87
5.2. Atuação na educação básica – práticas educativas com lutas .	91
5.2.1. Currículo e propostas desenvolvidas	91
5.2.2. Dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das atividades e conteúdos.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108

Apêndice 1: Roteiro de Entrevista	118
Apêndice 2: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa	120
Apêndice 3: Declaração e autorização do local da pesquisa.....	122

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo analisar os percursos formativos e a percepção dos professores de Educação Física sobre as práticas educativas envolvendo as modalidades de Lutas nas escolas de educação básica da rede estadual paulista.

O interesse pelas Lutas no percurso formativo de professores de Educação Física atende algumas motivações. A primeira relacionada ao meu percurso formativo, pois como professor de kung fu, formado aos 17 anos de idade em um projeto social, me engajei em dar continuidade naquilo que contribuiu com minha formação de vida e que poderia contribuir com a de outros, devido aos benefícios que a prática me trouxe. Por isso, busquei ampliar os horizontes, me empenhando em uma formação acadêmica em Educação Física e ministrando aulas de Kung Fu voluntariamente dentro de uma escola estadual do município de Sumaré – SP, na qual permaneço até os dias atuais.

Como dito, minha formação no Kung Fu também despertou o interesse em uma formação acadêmica que engajassem esse conhecimento já adquirido com a prática da modalidade. Com o passar dos anos, alguns alunos matriculados nesse projeto se tornaram professores, fazendo com que as necessidades formativas aumentassem e provocassem novas inquietações. Além disso, no percurso de minha formação acadêmica, os alunos do curso de licenciatura em Educação Física passaram a procurar as aulas de Kung Fu em busca dessas experiências formativas.

Após perceber que meus alunos no Kung Fu estavam se tornando professores na modalidade e que os meus amigos de turma na graduação em Educação Física procuravam as aulas de Kung Fu, com o objetivo de aprender a ensinar esses conteúdos nas escolas, ou seja, com sede de respostas e questionamentos que não me sentia apto a atender, procurei um curso de pós-graduação que tivesse um foco em formação de professores, além de acreditar que o curso alimentaria ainda mais minha vontade de buscar compreender a maneira como o curso de Educação Física trata do conteúdo de Lutas, principalmente no âmbito escolar.

Além de um interesse pessoal, ligado à experiência, o ingresso no mestrado, sobretudo no Núcleo Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas

Educacionais, proporcionou-me a oportunidade de conhecer, aprofundar e problematizar aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente.

Delimitando meu foco de interesse no percurso formativo de professores de Educação Física e o ensino/prática de Lutas, a revisão bibliográfica apontou a necessidade de compreender, a partir do ponto de vista dos próprios professores, como se deu sua formação relacionada às Lutas na licenciatura em Educação Física, podendo nos ajudar a problematizar o campo da formação e das práticas educativas nas escolas.

Parto do pressuposto que as Lutas, apesar de historicamente terem um desenvolvimento independente do contexto da Educação Física Escolar, constituem-se um conteúdo importante e que podem contribuir com a formação dos alunos. Essa afirmativa é defendida na literatura científica por Carreiro (2005), Lançanova (2006), Ferreira (2006), Nascimento e Almeida (2007), Correia e Franchini (2010), Rufino (2012), Gomes *et al.* (2013), Rufino e Darido (2015), Lopes e Kerr (2015), entre outros.

Parto também do princípio estabelecido por Daolio (2004, p.17) de que a Educação Física é uma disciplina escolar e que a escola é um espaço e tempo privilegiado para o desenvolvimento da cultura, devendo garantir ao aluno a “apreensão de conteúdos culturais, no caso, relacionados à dimensão corporal: jogo, ginástica, esporte, dança, luta”.

Silva e Sampaio (2012, p. 116) fazem um levantamento sobre os conteúdos que são trabalhados na Educação Física Escolar, demonstrando que apesar de haver sugestão de ações pedagógicas diferenciadas, os estudos mostraram que essas propostas pedagógicas “não têm atingido e se efetivado na prática”, contribuindo “para que exista uma tendência de monocultura corporal do movimento nestes contextos, centrada nos esportes”.

Esse aspecto de monocultura que os autores relatam representa uma limitação de acesso aos conhecimentos da cultura do corpo. Na concepção de So e Betti (2013, p.1), “a falta de consolidação e consensos acerca dos conteúdos próprios da Educação Física (jogo, esporte, ginástica, atividade rítmica/dança e luta) nos currículos escolares, gera, no nosso entendimento, práticas compreendidas como um ‘rola-bola’ nas aulas”.

[...] Não há, por parte da maioria dos professores, total clareza sobre as vantagens pedagógicas do movimento entendido como manifestações de aspectos sociais e culturais da humanidade e, de outro lado, o fato de ainda não haver consensos, nem entre pesquisadores/acadêmicos, e nem entre estes com os professores da escola, sobre quais conteúdos da cultura de movimento seriam mais adequados para serem ensinados: o jogo, esporte, atividade rítmica/dança, a ginástica e a luta (SO; BETTI, 2013, p.1).

So e Betti (2013), ao tratarem das Lutas na Educação Física escolar, relacionam os conteúdos entre pedagogia e currículo relatando que apesar de todas as mudanças e possibilidades teóricas-metodológicas, na prática escolar, os conteúdos predominantes ainda são os tradicionais. A presença das Lutas nas escolas é pequena, e, quando existe, é ministrada por terceiros e desvinculada da disciplina de Educação Física Escolar.

Silva e Sampaio (2012, p.115) entendem que isso se justifica pelo fato de que as experiências dos docentes de Educação Física e, portanto, sua identidade, estão fortemente relacionadas com o esporte. Além disso, a “formação inicial dos professores [está] pautada na matriz curricular esportivista e pedagogia tecnicista e [na] falta de domínio de conteúdos como a dança e lutas”.

Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013) relatam que entrevistaram 69 professores de Educação Física da rede pública da cidade de Pelotas/RS sobre a aplicação do conteúdo Lutas nas escolas. Os resultados foram que 91,3% não ensinavam as modalidades em suas aulas, porém, apenas 6,25% consideraram o conteúdo inadequado para o ensino. Quase todos, ou 97,1%, não sabiam quais modalidades fazem parte dos Jogos Olímpicos e 46,25% alegaram falta de instrução para ensinar os conteúdos, 20% relataram problemas com estrutura física da escola. No quesito violência, 8,7% dos professores alegaram que as práticas das modalidades são geradoras de violência, enquanto 31,9% relataram não contribuir com o aumento e 59,4% responderam depender da maneira como o professor aborda os conteúdos.

Del Vecchio e Franchini (2006) consideram que a dificuldade em tratar os conteúdos das lutas na escola deve-se, em grande parte, à formação do profissional de Educação Física que, em muitos casos, frequenta uma graduação deficiente em relação a esses conteúdos, restringindo-se a apenas uma modalidade (como o judô ou a capoeira, por exemplo), ou, às vezes, sequer havendo a presença desses conteúdos no ensino superior. Dessa forma, as Lutas geralmente são aplicadas

apenas (e isso quando são) pelos profissionais que tiveram vivências com esta temática durante suas vidas, independente de terem tido aulas de lutas ou não em sua formação (RUFINO; DARIDO, 2011, p.2).

A revisão de literatura indica que a prática pedagógica envolvendo Lutas na escola básica tem apresentado alguns dilemas decorrentes, provavelmente, da forma como elas são desenvolvidas no âmbito da formação e do desenvolvimento profissional docente dos professores de Educação Física, indicando a necessidade de reflexões que possam valorizá-las como manifestações da cultura corporal. Diante desse cenário, a presente pesquisa vem agregar conhecimento às discussões realizadas na área ao analisar os percursos formativos e buscar compreender a percepção dos professores de Educação Física sobre as práticas educativas envolvendo as modalidades de Lutas.

O primeiro capítulo contextualiza a Educação Física, a Educação Física Escolar e a cultura corporal, além das Lutas e Artes Marciais. O segundo capítulo aborda o desenvolvimento profissional e a formação, também o currículo e a racionalidade técnica no percurso formativo dos professores.

O terceiro capítulo aborda as lutas no percurso formativo, assim, discute o conteúdo na atuação docente, no currículo e no desenvolvimento profissional docente. Além disso, aborda a produção acadêmica relacionada à Educação Física Escolar e o posicionamento e classificação das Lutas de acordo com os estudos (GOMES, 2008; ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009; GOMES et al., 2010; RUFINO; DARIDO, 2011; GOMES et al., 2013; CARNEIRO; PÍCOLI; SANTOS, 2015; FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016).

O quarto capítulo descreve o percurso metodológico deste trabalho, explicitando os procedimentos da revisão bibliográfica, da pesquisa de campo com as entrevistas semiestruturadas e a caracterização dos professores entrevistados, além de trazer o mapeamento relacionado às experiências dos professores com Lutas.

O capítulo cinco apresenta a análise das transcrições das entrevistas semiestruturadas, sistematizando os dados em duas vertentes, a primeira está relacionada à formação dos professores e segue da seguinte maneira: a escolha pelo curso de Educação Física, as características do curso, as disciplinas relacionadas às Lutas, as contribuições dessas disciplinas e outras experiências formativas no percurso formativo. A segunda vertente abrange a atuação na educação básica e a

percepção dos professores sobre as práticas educativas com Lutas, a discussão sobre o currículo e algumas propostas e as dificuldades acerca do desenvolvimento profissional relacionado às Lutas. Por fim, encerra-se o texto com as Considerações Finais.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA, LUTAS E CULTURA CORPORAL

A formação da Educação Física é composta por várias influências e proposições históricas que fizeram e ainda fazem parte de seu desenvolvimento como atividade e como profissão. O interesse no conhecimento deste desenvolvimento faz parte de um esforço de compreensão sobre as transições pelas quais a área passou e que as influenciaram até os dias atuais. Do mesmo modo, ocorre com as Artes Marciais e as Lutas

Este capítulo sistematiza os resultados do levantamento bibliográfico a respeito do histórico, influências e proposições da Educação Física, da Educação Física Escolar na perspectiva da Cultura Corporal e das Lutas e Artes Marciais.

1.1. Educação Física: histórico e influências

As principais correntes europeias do século XVIII e XIX que influenciaram a Educação Física brasileira carregavam características que eram marcas de uma realidade social, por isso, os objetivos de se praticar uma atividade física naquele contexto conduziram à formação da Educação Física brasileira carregando também essas marcas e influências, ou seja, atender as necessidades do Estado.

Segundo Salomão (2013) e Reis e Dodô (2014), das correntes que influenciaram a Educação Física no Brasil, cinco se destacam, são elas: a corrente alemã, a nórdica, a sueca, a francesa e a inglesa. Na corrente alemã, os exercícios físicos passaram a fazer parte da educação escolar com dois objetivos, no primeiro, com caráter pedagógico, o foco era a educação do povo e no segundo, a defesa da pátria através da formação de corpos fortes e saudáveis. Guts-Muths¹ foi considerado o “Pai da Ginástica Pedagógica”. Para ele, essa atividade deveria ser organizada pelo Estado e ministrada todos os dias e para todos. “A Escola Alemã se baseou nas ciências biológicas para transformar a ginástica em um meio de

¹ Johann Christoph Friedrich Guts Muths - Pedagogo alemão que, no final do século XVIII, publicou uma das obras fundadoras da ginástica alemã: *Gymnastik für die Jugend* (Ginástica para a Juventude) (QUITZAU, 2012).

educação em massa capaz de atender às necessidades do Estado” (REIS; DODÔ, 2014, p.1).

Na corrente nórdica, a disciplina de Educação Física foi introduzida como parte da educação escolar de forma obrigatória pela primeira vez na Dinamarca, no ano de 1808, com a criação do “Instituto Civil de Ginástica”. Essa corrente fortificou as ideias pedagógicas da corrente alemã e se desenvolveu sob grande influência também da corrente sueca.

Na corrente sueca, havia uma preocupação com a saúde e com as situações de vícios pela qual a sociedade passava, principalmente o alcoolismo e a tuberculose. O foco principal não era apenas militar, mas sim “pedagógico e social”. O método ginástico foi utilizado para melhorar a autoestima do povo que havia sofrido na guerra contra a Rússia, assim, a atividade também auxiliava na recuperação ou regeneração de soldados. “Levando em consideração os princípios estabelecidos dentro das ciências biológicas, Ling² criou exercícios livres sem aparelhos, de execução fácil e estética, além de saltos no cavalo, cambalhotas, jogos ginásticos, patinação e esgrima” (REIS; DODÔ, 2014, p.1).

A escola francesa de ginástica foi influenciada pelas correntes alemãs e suecas, levava em consideração questões utilitaristas, patrióticas, de caráter moral e foi a que mais influenciou os estabelecimentos brasileiros. Seus objetivos iniciais no Brasil eram marcados por aspectos militares e de desenvolvimento de força muscular, sendo fundado, em 1918, o “Instituto de Ginástica para o Exército”, em 1922, o “Centro Militar de Educação Física” e, posteriormente, no ano de 1929, essa corrente foi introduzida nas escolas pelos próprios militares.

Assim, ao longo da história, além das correntes europeias, a Educação Física brasileira foi caracterizada por projetos que sempre buscavam a superação das proposições anteriores, sendo algumas, os “Métodos Ginásticos”, “Método Esportivo Generalizado”, “Método Esportivo” e por último e mais atual, a associação do termo “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento”, entre outros, com a Educação Física (MAFFEI, 2010).

² Pehr Henrick Ling (1776–1839) - Idealizador do método sueco de ginástica elaborou a divisão em quatro partes. A primeira “Ginástica Pedagógica ou Educativa”, a segunda, “Ginástica Militar”, a Terceira, “Ginástica Médica e Ortopédica” e a quarta, Ginástica Estética (REIS; DODÔ, 2014, p.1).

Durante a introdução dos métodos ginásticos no Brasil, “Marinho (S/D) descreve a abordagem de exercícios de marcha, corrida, salto, lançamentos, lutas, esgrima, utilização de pesos e halteres, ginástica de aparelhos, remo, ciclismo, natação e salvamento e desportos coletivos” (apud REIS; DODÔ, 2014, p. 1). Esses métodos foram sistematizados e introduzidos no país, objetivando a Educação Física em alguns contextos, sendo, a princípio, o higienismo, o capitalismo e o militarismo. O primeiro (higienismo) visava a saúde e fortalecimento corporal, a formação de um homem livre de doenças e apto às novas concepções capitalistas e militaristas, devendo ser mais forte, mais ágil e saudável. No segundo caso, o capitalismo, ainda atrelado ao higienismo, visava a preparação física para trabalhos manuais, capaz de impulsionar o processo de industrialização. No último, os exercícios eram fundamentados nas necessidades militares e na formação do patriotismo (REIS; DODÔ, 2014). Neste ponto, entrava também em questão outro aspecto, a Eugenia, onde a Educação Física era responsável por selecionar e separar os fisicamente “incapazes” e “fracos” dos “fortes” e “capazes”, assim, naquela época, mulheres e pessoas em condição de deficiência eram excluídos das práticas das atividades físicas (SALOMÃO, 2013).

A corrente de ginástica Inglesa disseminou para Europa e para o mundo uma ginástica incorporada de práticas pedagógicas e sociais e, posteriormente, consegue a união entre várias nações para a realização dos jogos olímpicos, a partir daí chamado de jogos olímpicos modernos. Pierre de Fredey, ou como era conhecido “o Barão de Coubertin”, foi o responsável por esse feito em 1896. A partir desse momento, a Educação Física passa a incluir os esportes como um de seus elementos (SALOMÃO, 2013).

Os Jogos Olímpicos Modernos foram responsáveis por uma grande propagação do Esporte pelo mundo, além disso, a participação nos jogos agregou o sentimento de representação nacional e muitos países utilizaram este valor para angariar prestígio político internacional (SIGOLI; ROSE JUNIOR, 2004, p. 112).

Após o fim da segunda guerra mundial, o mundo se divide em dois grandes blocos antagônicos. No primeiro, encontra-se a União Soviética e o bloco socialista, no outro lado, encontram-se os Estados Unidos e o bloco capitalista. “Estes dois países protagonizaram nas décadas de 60, 70 e 80 a Guerra Fria caracterizada pela disputa ideológica e estratégica dos blocos conflitantes” (SIGOLI; ROSE JUNIOR,

2004, p. 112). Nesse período, o esporte é utilizado como arma ideológica na disputa política. Assim, “os campos e ginásios esportivos se transformaram em locais de batalha e os Jogos Olímpicos foram palco de uma disputa política que culminou com os boicotes dos Jogos de Moscou, em 1980 e Los Angeles, em 1984” (SIGOLI; ROSE JUNIOR, 2004, p. 112).

No Brasil, essa propagação dos esportes ganha força e é denominada como “Educação Física Desportiva Generalizada” se tornando uma base teórico-metodológica para Educação Física brasileira com o propósito de renová-la no país e, apesar de sua maior divulgação no período da guerra fria, a “Educação Física Desportiva Generalizada” já era discutida e constituída na França, por volta de 1940, pelo Institut National des Sports e introduzida no Brasil com a publicação do livro intitulado “Récréation et Éducation Physique Sportive”, de autoria de Listello, Crenn, Clerc e Schoebel. Esse método tinha como características quatro princípios básicos que, segundo seus autores, eram: Educação Física para todos; Educação Física orientada; Prevenção do mal e aproveitamento das horas livres (CUNHA, 2014). Seu principal divulgador, Listello, esteve em terras brasileiras por doze vezes, entre 1952 e 1980. Em 1979, a obra de Listello é traduzida pelo professor da USP Antonio Boaventura da Silva e seus colaboradores. O livro intitulado como “Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer” parece uma adaptação do livro de Listello à realidade brasileira, publicado quase duas décadas antes, em Francês (CUNHA, 2014). Na época, outros autores importantes da área como Inezil Penna Marinho e Alfredo Gomes de Faria Jr. também divulgaram e descreveram a Educação Física Desportiva Generalizada, “como eles mesmos denominam, como um importante método em voga que visa o desenvolvimento integral dos alunos através de formas de trabalho coletivas” (CUNHA, 2014).

No livro de Listello, o professor divide a Educação Física da França em três períodos, o primeiro, até o ano de 1900, o segundo, de 1900 a 1945 e o terceiro, depois de 1945. Este último é caracterizado pela introdução dos esportes na Educação Física, fase conhecida como “Método Esportivo”.

Para Betti (1991, p. 97), o objetivo deste método era a iniciação dos alunos nos diferentes esportes, ou seja, o rendimento esportivo era o objeto norteador para aptidão física e compreensão do corpo, assim, os conteúdos restringiam o movimento e o próprio conhecimento sobre e para o corpo, reduzindo-os apenas aos códigos esportivos (NUNES DIAS, 2010).

No Brasil, esse período é marcado pela ditadura militar (década de 60, 70 e 80), por isso, sob essa influência, o “Método Esportivo” inseria a ênfase na reprodução de movimentos, ou seja, o professor assumia um papel de treinador e o aluno o papel de atleta. Devido a esta característica, aumentam-se significativamente as pesquisas relacionadas a este campo, colocando as questões pedagógicas apenas como uma discussão didática, ou seja, “como fazer, como ensinar, como treinar” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 24).

Durante este período, a introdução do esporte na área escolar se intensifica. Nesse contexto, é introduzida a ideologia de segurança nacional, na qual as instituições difusoras de conhecimento são as que mais sofrem. As universidades, escolas e igrejas se tornam ambientes de repressão, professores e alunos são perseguidos, expulsos e presos, acusados de conspiração e de promover a desordem social. “A política educacional, do período, para todos os níveis de ensino tinha como um dos seus principais eixos contribuir com o controle político ideológico” (BATISTA; GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 3).

Preocupados com a resistência que os estudantes vinham fazendo ao regime, os governantes além de reprimi-los pela força, utilizaram-se do esporte como uma forma de desmobilização e alienação. Nas universidades enquanto os diretórios acadêmicos eram fechados, as atléticas eram incentivadas, e a participação esportiva passava a substituir a política (BATISTA; GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 4).

Após o final da ditadura militar em 1985, por consequência a eleição de um presidente civil em 1986, se torna possível o estudo de reconhecimento da real situação educacional no Brasil. Este é um período retratado por Betti (1991) e Resende (1995) como uma “crise” na Educação Física. Os debates se intensificam em torno das propostas pedagógicas que tentam compreender qual o papel da Educação Física, principalmente a escolar.

“Nesse contexto de discussão e mudanças, surgem novas ideias para a Educação Física a partir da colaboração de brasileiros que regressavam de cursos de pós-graduação em Educação Física no exterior” (MAFFEI, 2010, p. 52). A partir dos projetos propostos neste período, alguns pensamentos ganham destaques com relação a outros, entre eles, a discussão sobre “cultura”, cultura corporal, cultura corporal de movimento etc.

Também no mesmo período, o Coletivo de Autores³ (1992) divulgou a cultura corporal como uma metodologia de ensino para a Educação Física, levantando questões sobre o componente curricular da Educação Básica, referindo-se à cultura expressa por meio dos jogos, danças, esportes, ginásticas, *Lutas* etc. A partir desta referência, a discussão sobre o corpo e o movimento ganham maior redimensionamento pedagógico, estabelecendo vínculos com a cultura, assim, outras discussões são levantadas, inclusive sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (NUNES DIAS, 2010).

Daolio (2004) e Betti (2007) relatam que, a partir das décadas de 1980 e 1990, o conceito “socio-cultural” passou a ser introduzido na Educação Física. Assim, nessa perspectiva de “cultura corporal de movimento” a expressão “intencionalidade” surge com força, associada ao aspecto de reflexão *sobre e para* o movimento. Para Betti (1991), Daolio (2004), Pimenta (2009) e Maffei (2010), a cultura corporal traz a concepção de que o professor de Educação Física não trabalha apenas com esportes em si, ou apenas com a pluralidade dos gestos motores, ou seja, o movimento humano está carregado de intencionalidades e influências sociais. Contudo, é importante explicar que o termo “intencionalidade” não é usado aqui apenas com uma conotação *utilitarista*, no sentido de obter, de modo consciente e previamente planejado, alguma vantagem de ordem “prática” com alguma ação (BETTI, 2012). Maffei (2010) relata que o trabalho escolar, a partir desse novo conceito, é construir elementos culturais que buscam uma transformação que supre as necessidades individuais e coletivas.

Para Moura (2010, p. 4), “o papel da cultura é de transformar o corpo tanto em seus aspectos biológicos, quanto nos seus aspectos psicológicos, estéticos, éticos e conceituais”. Deste modo, as experiências que passamos no decorrer da vida proporcionam mudanças nos hábitos, maneira e costumes em diferentes épocas e regiões.

Portanto, essas modificações reafirmam que o corpo é a expressão da cultura, por ser o corpo a via de linguagem intermediária dessas mudanças,

³ Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez. Este livro tem se tornado uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, configurando-se como leitura imprescindível aos que atuam com a Educação Física escolar (SOUZA JUNIOR et al., 2011, p. 392).

através de gestos, movimentos e atitudes. De maneira que os corpos se constroem e se reconstroem e expressam as criativas articulações entre cultura e natureza (MOURA, 2010, p. 4).

Dentro desta perspectiva, para Zylberbeg (2000), a cultura corporal tem sido transformada em mercadoria, dificultando a sua compreensão como expressão individual, sofrendo constantemente influência midiática que determina um corpo moldado pela estética, consumo, enaltecimento de desempenho etc. Deste modo, a cultura corporal, compreendida assim, propõe e impõe modelos culturais para o corpo e suas funções. O modelo imposto pela cultura nessa perspectiva midiática é chamado pela autora, em determinado momento, como “o mito”. “O modelo do mito divulga a ideia de que existe um modelo a ser copiado, desconsiderando-se que cada indivíduo tem suas peculiaridades” (ZYLBERBEG, 2000, p.13). Para a autora, este fato desconsidera a maneira própria que cada indivíduo tem de criar movimento, assim, se copia o drible do Ronaldinho ou o último golpe do filme Karatê kid, entre outros. São movimentos estereotipados que levam as pessoas a repetirem padrões por acreditarem que irão obter a mesma performance, o mesmo resultado e a mesma história de fama e fortuna, desconsiderando a potencialidade individual. “Assim, age a espetacularização da imagem, a ascensão do esporte na mídia, a cultura do consumo, a indústria cultural da beleza, interferindo na compreensão da cultura corporal das pessoas como expressão individual” (ZYLBERBEG, 2000, p.11).

Deste modo, discutiremos a seguir a Educação Física Escolar na perspectiva da cultura corporal. Falando sobre esta nomenclatura (cultura corporal), vale esclarecer que a respeito da expressão utilizada neste trabalho, assumo a posição de Celante (2000, p. 60) quando menciona que DAOLIO (1995), a exemplo de BETTI (1992), “prefere não fazer distinção entre alguns termos, tais como cultura corporal, cultura motora, cultura física, uma vez que todos eles parecem exprimir um único conceito, quando sugerem o papel da Educação Física escolar”, também não é o objetivo deste trabalho discutir cada uma dessas terminologias.

1.2. Educação Física Escolar e a Cultura Corporal

No século XVIII inicia-se o movimento e a preocupação sobre a inclusão das práticas de atividades físicas nos currículos escolares, isso ocorre, inicialmente, pelo

momento de construção e consolidação do que é chamado de uma “nova sociedade”, no caso, a sociedade capitalista. A preocupação e o cuidado com o corpo surgem por força de interesse sobre o processo produtivo, ou seja, esses cuidados preconizavam aumentar e manter as cadeias produtivas, aumentando assim os lucros das minorias mais ricas. Insere-se aí, a formação do hábito com a higiene voltada para essa força de trabalho que era também tratada como mercadoria, ou seja, os mais pobres. Deste modo, os cuidados com o corpo incluíam: “tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos - que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, vistos exclusivamente como fator higiênico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35). A partir desse período, a preocupação com o corpo ganha destaque. “Para essa nova sociedade, tornava-se necessário ‘construir’ um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.34).

Juntamente com essa nova concepção de sociedade, surge o movimento ginástico europeu, o qual discutimos no primeiro tópico. Sendo assim, “desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36). As associações livres de ginásticas surgem e são difundidas a nível mundial, porém, a prática dessas atividades não se destinava às populações escolares, sendo necessárias adaptações.

Na forma de associações livres, essas Escolas de Ginástica alemãs difundem-se para outros países da Europa e da América e pressionam a inclusão da ginástica, considerada como educação física, no ensino formal de todos os países que já dispunham daquela forma de difusão do saber, ou seja, sistemas nacionais de ensino e escolas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35)

No Brasil, a Educação Física Escolar é sistematizada sob a influência desses movimentos Europeus chamados de “Ginásticas” como já foi descrito no tópico anterior. Sua introdução nas escolas brasileiras esteve associada a essas práticas higienistas e também às instituições militares, voltadas para instrução militar e física (ROCHA, 2008). Para Rocha (2008), o movimento “ginástico/educação física” foi um dos primeiros relacionado à exercitação física na escola, consequências do movimento de institucionalização do ensino formal que ocorreu no Brasil entre 1860 e

1930, portanto, essas atividades viriam se tornar mais tarde uma disciplina escolar, assim como ocorreu na Europa. Reforçando que as escolas europeias que mais influenciaram o Brasil foram a Francesa e a Sueca. Em especial, no ano de 1929 uma comissão formada por civis e militares elaborou um anteprojeto que adotava a escola francesa como referência para a Educação Física brasileira e, apesar das diversas críticas sobre este feito, foi a metodologia que se enraizou dentro das escolas brasileiras (CUNHA, 2014).

Para Paiva (2004, p. 65):

É porque se torna uma disciplina escolar que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar “o corpo” (PAIVA, 2004, p. 65).

O “educar o corpo” como é tratado, não representa ausência de discussões pedagógicas na área, apesar de assim parecer em um primeiro momento, existe sim uma maior preocupação com o desenvolvimento da aptidão física e esportiva reforçada por estudos sobre os aspectos biológicos, porém, as discussões pedagógicas estavam presentes na educação física e na educação física escolar desde sua inserção no Brasil, mesmo que tenha herdado as influências das áreas da saúde e militar (BRACHT,1999).

Para Cunha (2014), ocorreu neste período um processo que a autora chama de “racionalização dos costumes”, onde as escolas assumiram a tarefa de transformar “aquele corpo doente, fraco e despreparado em cidadãos civilizados disciplinados e sadios, prontos para contribuir com o progresso nacional” (CUNHA, 2014, p. 3).

Para Moura (2010, p. 4):

O corpo se constrói e influencia a transformação de seu comportamento em função das adaptações de outros comportamentos para sua melhor convivência. Neste contexto, é impossível encontrar um corpo desvinculado da cultura, isto é, um “corpo livre”, porque ninguém sobrevive sozinho e nem tem possibilidade de evolução da espécie sem a influência histórico-cultural (MOURA, 2010, p.8).

Deste modo, mesmo que em certos momentos carregados de intenções políticas, militares e outras, o ambiente escolar, por si, proporcionou transformação

cultural. Ao estudar a maneira como o corpo se relaciona com o mundo (corporeidade) no contexto educacional, a autora afirma que: “Estas práticas são capazes de (re) significar o conhecimento que os alunos possuem sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca de forma lúdica, prazerosa, participativa e interativa” (MOURA, 2010, p. 4). No contexto escolar, as experiências de movimento, juntamente com o conhecimento do próprio corpo na perspectiva da cultura, contribuem “aumentando a compreensão, a valorização e consciência diante das diferenças de costumes, hábitos, raças, religiões e etnias” (MOURA, 2010, p.24).

Na perspectiva da cultura corporal, Daolio (1998, p. 113) explica que "uma mesma modalidade esportiva, mundialmente codificada com regras e técnicas definidas por uma confederação, é praticada com estilos diferentes, porque os significados a ela atribuídos pelos diversos grupos são diferentes". Sendo assim, para Zilberberg (2000) a introdução do esporte no ambiente escolar não ocorre do mesmo modo que em ambientes externos, logo, a referência que se tem de espaço físico, material, estrutura de jogo, bola, roupas, gestos técnicos, competições e outras padronizações do esporte, perdem o sentido.

Jogar basquete remete a maioria das pessoas a uma quadra com medidas padronizadas, tabela com altura oficial, bola, regras, roupas, gestos técnicos, competição e possivelmente um vencedor. É preciso romper com esta visão. É neste sentido, que se busca questionar como um maior número de crianças pode jogar voleibol, não apenas imitando o jogo desenvolvido na quadra oficial, com uma bola de aproximadamente 1/2 kg, com uma rede a mais ou menos 3m de altura, tendo que repetir os mesmos fundamentos executados por adultos (ZYLBERBERG, 2000, p.22).

Para o autor, “uma dança é individual mesmo quando dançado em grupo. Não basta repetir os mesmos movimentos com a mesma música que duas pessoas nunca dançam iguais. Essa é uma das ‘ilusões de ótica’ do espetáculo” (ZYLBERBERG, 2000, p.22). Deste modo, a apropriação dos conteúdos da cultura corporal dispõe sua intencionalidade para “o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de ‘significações objetivas’” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.41). Assim, o aluno se apropria do conteúdo e atribui um sentido próprio às atividades, porém, a atividade tem um significado socialmente constituído e nem sempre coincide com a expectativa do aluno. “Em face delas, ele desenvolve um ‘sentido pessoal’ que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a

realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.41).

Neste sentido, se somos individuais, a realização do movimento será à maneira de cada um. Baseado em Daolio (1998) e Zylberberg (2000), essa é a visão de atividade cultural corporal ou de movimento que será referencial deste trabalho. Portanto, ainda seguindo essa mesma linha de raciocínio dos autores:

Acredito que se a cultura corporal é produção cultural, e está sendo controlada pela indústria do consumo, a atuação da instituição acadêmica deve se dar no sentido de interferir na realidade, contribuindo com suas ideias na superação de preconceitos existentes e da alienação pública (ZYLBERBERG, 2000, p.25).

1.3. Lutas e Artes Marciais

A expressão Artes Marciais (AM) ou Lutas (L) não tem uma origem datada e nem um local específico de surgimento, já a terminologia “Modalidades Esportivas de Combate” (MEC) é uma expressão classificada como moderna, introduzida a partir da institucionalização dos esportes.

Rufino e Darido (2011) relatam que, independente da nomenclatura, elas são parte da “cultura corporal”. Qualquer uma das três expressões é utilizada para representar vários tipos de manifestações corporais e abriga uma gama de modalidades que contém originalmente contextos históricos singulares.

A evolução dos movimentos corporais acompanhou o desenvolvimento humano e sua necessidade de sobrevivência (PIMENTA, 2009).

De acordo com Maffei (2010, p.57),

o processo de subsistência fez com que, ao longo do tempo, o ser humano buscasse suprir as suas necessidades físicas e biológicas (alimentação, vestuário, aquecimento) a partir dos próprios limites do corpo, utilizado na pesca, na caça, para se locomover na água, para lutar e se defender. Fez, também, com que o homem se preocupasse com o corpo, embora em certas fases da humanidade parecesse que esse cuidado passou despercebido. [...] A convivência em grupo teria feito o ser humano elevar a preocupação com o corpo, não apenas com funções utilitaristas, resultando em conhecimento e produção de estudos e saberes sobre o corpo.

Assim, no ato de lutar, os movimentos corporais foram sistematizados e classificados, transformando-se em modalidades. Deste modo, a expressão “Artes

Marciais” e “Lutas” passou a representar as diversas modalidades que se desenvolveram em épocas e lugares diferentes.

Reid e Croucher (1990, p.24) relatam que a história das AM/L foi transmitida oralmente por muitos séculos e que os primeiros indícios de “crescimento” e “disseminação” foram dotados de mitos. Vários fragmentos desta história são da literatura tradicional chinesa e indiana e os principais indícios apontam o “surgimento entre o século V a.C, quando começaram as manufaturas de espadas em grande quantidade na China, e no século III d.C., em que os exercícios nos quais baseiam-se as Artes Marciais foram descritos pela primeira vez”.

Acevedo, Gutierrez e Cheung (2011) apontam a China e a Índia como berços para esse surgimento, devido aos achados arqueológicos já encontrados nesses países e por serem consideradas civilizações milenares. Os autores relatam sobre essas explorações realizadas na China, onde encontraram ferramentas e armas feitas de pedras, ossos ou chifres, estas que foram utilizadas como facas, pontas de lanças ou instrumentos de multiuso. Essas jazidas arqueológicas são do período paleolítico (1,7 milhão - 10.000 a.C.). Os autores descrevem também sobre outros achados que datam por volta de 30.000 a.C., sendo pontas de flechas encontradas na província de Shaanxi, na China. Esses artefatos são de períodos extremamente antigos e evidenciam que o ser humano luta por sua sobrevivência desde a pré-história.

No período Paleolítico ou Neolítico, não havia escolas que ensinassem técnicas de caça ou de guerra. O aprendizado era baseado na vivência da atividade e na observação, por isso nossos antepassados transmitiam informações de uma forma oral de geração para geração no contexto da atividade ou através de uma simbologia como, por exemplo, as danças imitativas. Era comum, nesta época, que as tribos fizessem rituais com significados religiosos ou de caráter utilitarista. Essas tribos, em alguns desses rituais, dançavam imitando os animais, pois acreditavam que atrairiam a caça para o seu território (ACEVEDO; GUTIERREZ; CHEUNG, 2011).

As danças imitativas contribuía também para o fortalecimento do corpo e muitos de seus movimentos evidenciam algumas posturas físicas que caracterizam algumas modalidades pertencentes à classificação das Artes Marciais ou Lutas, como o kung fu e o karatê por exemplo. Diversos estilos de Artes Marciais ou Lutas ainda praticam exercícios que são imitativos aos movimentos dos animais. Esses

movimentos, em dias atuais, são chamados de kati, kata, forma, taolu⁴, são adaptações dos movimentos dos animais ao corpo humano com objetivo de fortalecimento, concentração, condicionamento físico, aprimoramento técnico, combates etc. Este é um fator que pode ter contribuído para o desenvolvimento de muitos estilos, porém não é fator único. Deste modo, não é uma afirmação de que a dança é o fator principal de desenvolvimento e criação das Lutas ou Artes Marciais, mas, sim, que os registros das pinturas em cavernas que demonstram as danças imitativas mostram características e posturas semelhantes aos de algumas modalidades.

Santos (2011, p.23) afirma outro fator importante nesse desenvolvimento. Na antiguidade Chinesa, "[...] dominar uma arte de guerra era mais do que preocupação com a saúde ou com alquimia da longevidade; saber defesa pessoal era garantia de obter as chances de se permanecer vivo por mais tempo".

O ser humano luta pela sua sobrevivência desde a pré-história, ora com animais, que os colocavam em risco, ora entre a própria espécie, por territórios, caças e risco de morte. Deste modo, ao longo dos séculos desenvolveram-se métodos e técnicas para guerra, sendo este o principal fator para o desenvolvimento sócio/político das modalidades enquadradas nas Artes Marciais e Lutas.

No que diz respeito às nomenclaturas, Correia e Franchini (2010) definem o termo "Lutas" como sendo "polissêmico", ou seja, quando o termo tem variação de sentido, não somente utilizado para explicar combates corpo a corpo, mas também utilizado em outras representações como, por exemplo, lutas sociais, lutas pelo direito da mulher etc.

Cazetto (2009, p.33) sugere que os termos lutas ou artes marciais podem ser empregados com uma divisão, sendo "Lutas" um termo que designa as práticas ocidentais e "Artes Marciais" referenciando as práticas orientais, não sendo estas somente para combate.

Rufino e Darido (2011, p.4) relatam que "esta divisão de nomenclatura de acordo com ocidente e oriente, lutas e artes marciais, respectivamente, é uma forma

⁴ Kati, Kata, Forma, Taolu etc. – é uma sequência de ataque e defesa realizada individualmente com as mãos livres ou armadas, tem o objetivo de aperfeiçoamento físico e mental. Pode ser imitativo aos animais ou não. "A finalidade das Formas também relaciona-se à conservação da tradição e cultura da modalidade, como um meio dos praticantes conhecerem as técnicas mais antigas, já não utilizadas com a modernidade" (GOMES, et al., 2010, p. 222).

interessante de distinguir estes dois termos”. Contudo, os autores indagam que se o termo “Marciais” é originário da palavra “Marte”, que corresponde ao Deus romano da guerra, “como que ela pode referir-se às práticas orientais?”

Carneiro, Pícoli e Santos (2015, p.727) destacam que:

etimologicamente, a estrutura simbólica da palavra arte marcial tem origem na mitologia romana. Nessa sociedade, o termo “marcial” fazia referência ao “deus da guerra sangrenta”, representado pelo planeta Marte que, muito provavelmente, recebeu essa alcunha em razão de sua tonalidade avermelhada, que era, naquela cultura, associada à violência. Desse modo, o termo pode ser compreendido como sinônimo de Arte da Guerra.

O termo “Artes Marciais” refere-se a “Arte de Guerra e Luta”, tanto no oriente quanto no ocidente, porém, no oriente este termo é representado por outros termos como “wushu”, na China, e o “bu-shi-do”, no Japão (LANÇANOVA, 2006). O autor relata que nas Artes Marciais orientais, os ensinamentos não são apenas gestos motores, tem ênfase no estado mental e espiritual do praticante e que, ao chegarem ao ocidente, estes métodos perdem esta ênfase e passam a ter aspectos competitivos e de defesa pessoal.

Gomes et al. (2013) relatam não terem encontrado uma definição clara na literatura. Os termos parecem ser diferentes, porém, são utilizados como sinônimos e essa confusão é devido aos conceitos terem se desenvolvido em situações culturais e históricas diferentes. Rufino e Darido (2011, p.7) relatam que talvez não seja possível uma definição exata dos termos. “Elas são um fenômeno tão dinâmico, tão múltiplo e tão plural que defini-las seria uma forma de limitar o entendimento”.

As Artes Marciais e as Lutas se assemelham com relação ao “combate corpo a corpo”, “esforço”, “conflito”, “o subjulgamento”, “pugnas entre forças armadas”, “regras” etc., porém, as Artes Marciais têm um conteúdo a mais relacionado com as “maneiras”, “habilidades” e “valores” que, ao chegarem ao ocidente, passam a ter um caráter competitivo mais evidenciado e, por isso, a utilização do termo Modalidades Esportivas de Combate (LANÇANOVA, 2006). Essa terminologia também é compreendida do mesmo modo por Correia e Franchini (2010) e Turelli (2008)

Lançanova (2006, p.12) descreve os termos da seguinte maneira:

Entende-se que “luta” é um termo que pode ser empregado de forma geral a todo combate entre dois ou mais indivíduos, dotados estes de treinamento especial para luta ou não. Arte marcial é um termo mais

abrangente, utilizado para definir um conjunto de conhecimentos com finalidade de combate entre guerreiros ou militares. É uma forma de lutar que foi aprimorada visando melhor desempenho contra um adversário. As artes marciais não compreendem somente um apanhado de técnicas (golpes com as mãos, pés etc.), mas também um conjunto de filosofias e tradições de combate.

A expressão “Modalidades Esportivas de Combate” (MEC), como é tratada por Franchini e Del Vecchio (2011), são formas “esportivizadas” das Lutas e das Artes Marciais. Essa “esportivização” é um processo que ocorreu na passagem dos jogos aos esportes, começando nas grandes escolas reservadas à burguesia (SOUZA JUNIOR; SANTOS, 2010). Essa característica contribuiu com a formação de esferas administrativas durante a revolução industrial, formando-se instituições oficializadas, por exemplo, as associações esportivas, federações e confederações.

Essa difusão acaba desencadeando a “febre” pelo rendimento e eficiência, num movimento tratado por Lopez (2002) como “esporte, elite, espetáculo e consumo”. Dentro desta perspectiva, as artes marciais e as lutas passam a ser consumidas também como modalidades esportivas competitivas, deixando à margem os valores e os conceitos de formação cultural, pois havia pressa em formar alunos, conquistar troféus, fama e dinheiro (LOPEZ, 2002).

Neste trabalho, as Lutas (L), Artes Marciais (AM), Modalidades Esportivas de Combate (MEC) e outras nomenclaturas relacionadas, serão tratadas do mesmo modo que Rufino e Darido (2011, p.7), quando relatam que talvez não seja possível uma definição exata dos termos.

Podemos classificar algumas modalidades específicas que fazem parte das AM/L com as mais variáveis características. Deste modo, Ferreira (2006, p.39) descreve algumas: “as chamadas artes orientais: Kung Fu, Tai-Chi-Chuan, Karatê, Judô, Jiu-jitsu, Aikido, Tae-Kwon-Do, Jet-Kune-Do, Kendo, entre outras. Também existem aquelas consideradas ocidentais como: o Boxe, a Esgrima, o Kick-Boxe etc.”. Qualquer uma das expressões são utilizadas para representar vários tipos de manifestações corporais que abrigam uma gama de modalidades que contém originalmente contextos históricos singulares e, apesar da apresentação de algumas das modalidades consideradas específicas, existem também as chamadas lúdicas.

Portanto, todas serão tratadas como “cultura corporal” ou “cultura corporal de movimento”, do mesmo modo que os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e Caderno de Educação Física do Estado de São Paulo - CEF-SP)

na área de Educação Física as definem. Esses documentos e as disciplinas dos cursos de graduação vêm utilizando com maior frequência estas duas expressões: “Lutas” e “Artes Marciais” para representarem todas as modalidades, lúdica ou específica.

Esta pesquisa não focaliza nenhuma modalidade específica de Luta ou Arte Marcial, uma vez que está interessada no percurso formativo de professores de Educação Física do ponto de vista da cultura corporal de movimento. Assim, optamos pela utilização da nomenclatura Lutas para representar todas as modalidades relacionadas, sejam elas lúdicas ou específicas, representando assim, as Artes Marciais, as Modalidades Esportivas de Combate e outras formas de expressão como Jogos de Lutas.

A expressão “luta” ao aparecer no singular durante o percurso deste trabalho, representa o ato da atividade física, ou seja, “lutar com o outro”. No plural, “Lutas” representam as diversas modalidades existentes como citado no parágrafo anterior.

Além disso, outro argumento que justifica o uso apenas da nomenclatura “Lutas” neste trabalho é exposto por Gonçalves Junior (2009, 701), que opta por utilizar a expressão Lutas, pois as expressões Artes Marciais ou Esportes de Combate, “possuem raiz na filosofia ocidental cartesiana, vinculada a uma visão dicotômica (o corpo e a mente separados no Ser e ainda Este do mundo)”. A Expressão “Luta” se relaciona ao contexto do mundo em outras representações que não apenas gestos motores, remete-as aos aspectos culturais na qual o autor chama atenção, por exemplo, a “luta do povo africano e afro-brasileiro em busca de liberdade e afirmação de sua corporeidade [...]” (GONÇALVES JUNIOR, 2009, p.701).

1.4. Lutas, Conselho Nacional e Regional de Educação Física

Iniciamos essa discussão levantando como as Lutas se relacionam com os órgãos de fiscalização profissional da Educação Física, sistema CONFED – Conselho Nacional de Educação Física e CREF – Conselho Regional de Educação Física.

O primeiro fato que precisa ficar esclarecido é que os órgãos de fiscalização da profissão de Educação Física, sistema CREF/CONFEF, não são responsáveis pela fiscalização das modalidades de Lutas específicas, embora ao longo das últimas duas décadas, houve diversas tentativas judiciais em incrementar as modalidades. Não somente as Lutas, mas também a Dança e a loga.

No Brasil, a regulamentação das profissões ganha força entre as décadas de 1940 e 1960, nessas três décadas são regulamentadas aproximadamente 30 profissões, porém, na Educação Física isso ocorre muitas décadas depois, no ano de 1998 (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009).

O surgimento de uma classe média em ascensão fez com que aumentasse o número de profissionais liberais da época, com isso, surge também a necessidade de um controle das profissões. A saída foi inserir uma fiscalização e um controle dentro dos Estados.

“Com o fortalecimento do Estado, leis foram criadas para construir uma estrutura administrativa eficiente e centralizadora que pudesse controlar a formulação e aplicação de medidas trabalhistas, industriais e sociais” (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p.277).

Deste modo, ao regulamentar as profissões, a legislação que garantia benefícios aos trabalhadores também é a que exercia controle político e administrativo, restringindo a autonomia tanto sindical quanto dos profissionais liberais. “A regulamentação de uma profissão é um processo notadamente influenciado pela política de controle estatal dos trabalhadores” (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p.277).

O caminho da regulamentação das profissões apresenta características que nós, educadores físicos, já conhecemos: (a) nunca é consensual, até porque necessita de uma lei que a institua; (b) reserva o direito de exercício profissional; (c) propõem formas de ingresso e pagamento a partir de um diploma; (d) expõe o corporativismo porque o exercício da profissão é fiscalizado pela própria classe e não pela sociedade a quem cabe servir; (e) permite críticas, pelo caráter cartorialista, devido ao pagamento de taxas regulares e a tão famosa reserva de mercado, em que só os afiliados à classe podem exercer a profissão (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p.278).

Além desses argumentos mencionados, havia uma outra justificativa que ganhava força, era a de que os profissionais da Educação Física já estavam subordinados ao Ministério da Educação – MEC, porém, a instituição não fiscalizava

os profissionais bacharéis, apenas os licenciados, por isso, a necessidade de um órgão de fiscalização propriamente da área. Outro argumento, é que seria uma forma de acabar com profissionais que atuavam no mercado de trabalho sem uma formação na área, além de proteger a qualidade das aulas na Educação Física, já que muitos profissionais que atuavam na área não tinham formação. Assim, somente os registrados nos órgãos poderiam atuar, submetidos a fiscalização.

O Projeto de Lei nº 330-c que regulamenta a profissão é aprovado e transformado, posteriormente, na Lei 9696/98. Com isso, algumas modalidades ficam de fora, como a Dança e as Lutas, por exemplo (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p.279).

No outro lado da história, havia os que não concordavam com essa regulamentação da profissão, assim, um dos argumentos apresentados era que ser regulamentado não era sinônimo de aumento de qualidade na atuação profissional e sim dever-se-ia melhorar a formação com autonomia. Além disso:

Partindo de uma matriz teórica marxista, a união dos trabalhadores para combater o capital tornar-se-ia mais difícil com a regulamentação, já que assim cada área específica se volta para resolver os problemas de seu grupo, criando formas internas de perpetuação do poder que tendem a dificultar o desenvolvimento da consciência de classe (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p.281).

A Resolução CONFEF nº046/2002 demonstra e amplia as áreas de intervenção na qual o profissional, para poder atuar, deveria obter o registro no órgão fiscalizador, alegando que as manifestações da atividade física devem evitar que a ginástica, dança, esportes, artes marciais, ioga, musculação, dentre outras, “se transformem em riscos ou prejuízos de natureza física, moral ou social para crianças, jovens, adultos e idosos, além de se evitar a possibilidade do desenvolvimento de comportamentos duvidosos” (CONFEF, 2002).

O documento reforça que as atividades deverão ser conduzidas por profissionais com formação e habilitados no CONFEF/CREF.

Para melhor posicionamento frente ao Documento aqui apresentado, cabe destacar o entendimento de que o atleta, profissional ou amador, é aquele que possuindo habilidade reconhecida, tem o esporte como arte ou ofício, da qual tira, ou não, o seu sustento, podendo, inclusive, manter vínculo empregatício conforme a CLT. Dessa forma, conforme o conceito de profissão regulamentada, como especifica a Lei nº 9696/98, o atleta não é considerado Profissional de Educação Física ou do desporto. Este

entendimento é extensivo aos atletas de lutas e de artes marciais, bem como, aos dançarinos e bailarinos (CONFEEF, 2002).

Logo após a implantação da Resolução CONFEEF nº 046/2002, que amplia a atuação profissional, os profissionais de Dança se posicionaram contra os órgãos fiscalizadores, sob o argumento de que eles não têm competência para “legislar, fiscalizar, orientar e emitir normas sobre outra categoria profissional que não está agregada por lei à sua área” (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p.285).

A consequência é o Projeto de Lei 7370/02 que impede o Sistema CONFEEF/CREF de fiscalizar os profissionais de Dança, Lutas e Artes Marciais, loga e Capoeira. Esse fato eleva as tensões entre profissionais de Educação Física, que dizem serem capazes de trabalhar essas modalidades e os especialistas destas modalidades, que alegam incapacidade por parte dos profissionais da Educação Física (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009).

As artes marciais (*karatê, judô, tai chin chuan* etc.) embora naturalmente envolvam movimentação corporal, não são atividades próprias do profissional de educação física. Antes de ser atividade corporal, as artes marciais e a *Yoga* possuem ensinamentos que refletem culturas milenares (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p.287).

A disputa judicial entre os órgãos de fiscalização da Educação Física e as modalidades vinculadas as Lutas/Artes Marciais ainda permanecem nos dias vigentes. Uma das últimas decisões no estado de São Paulo foi uma ação civil pública, ajuizada no ano de 2003, que vedou a exigência de registro no CONFEEF/CREF para trabalhadores sem formação em Educação Física que são profissionais das Lutas/Artes Marciais. A ordem judicial foi expedida em 2011 pelo Tribunal Regional Federal da 3º Região (TRF-3) e a ação transitou em julgado em março de 2017. A partir desta data, o CREF4/SP ficou impedido de fiscalizar ou registrar profissionais das Lutas/Artes Marciais.

Segundo decisão da apelação cível nº 0010212-74.2003.4.03.6105, publicada em 24 de agosto de 2012, no inciso IV do relatório, a Desembargadora Federal da Procuradoria Geral da República da 3º Região, Regina Costa, transcreve:

A Resolução CONFEEF n. 46/2002, extrapolou os limites da lei, trazendo indevida restrição à liberdade de trabalho, ofício ou profissão de não graduados em Educação Física, como os instrutores de dança, capoeira, ioga e artes marciais, e dos estabelecimentos dedicados exclusivamente a

essas atividades, com violação do princípio da reserva legal (CR/88, arts. 5º, XIII e 22, XVI) (BRASIL, 2012).

Vimos que os profissionais das Lutas, atualmente, não são fiscalizados pelo sistema CONFEF/CREF. Assim, cada uma das modalidades de Lutas se posiciona de maneira autônoma, funcionando como associações e, em alguns casos, fiscalizadas por suas próprias Federações e Confederações. Assim como no sistema CONFEF/CREF da Educação Física, o vínculo a essas instituições (federações etc.) não garante um controle de qualidade no ensino.

Em suma, as lutas são defendidas pela literatura científica e por documentos do governo como PCNs e CEF-SP, como uma ferramenta educacional importante no desenvolvimento da Educação Física Escolar, porém, são independentes e não fiscalizadas pelos órgãos da Educação Física que gerenciam a atuação profissional nas escolas. Isso significa, na prática, uma contradição atrelada à relação de poder e essa é uma tensão que demanda estudos mais aprofundados e que provavelmente ainda vai gerar muitas discussões e disputas.

CAPÍTULO 2 – PERCURSOS FORMATIVOS, CURRÍCULO E A RACIONALIDADE TÉCNICA

Inicialmente, este capítulo discutirá a formação e o desenvolvimento profissional docente e de maneira sucinta, segue discutindo a racionalidade técnica no percurso formativo e o programa São Paulo Faz Escola.

A literatura científica da área da Educação Física Escolar discutiu ao longo das últimas décadas, incessantemente, a formação de professores e as políticas dessa formação. Assim, a atuação do professor também é considerada parte do desenvolvimento profissional docente, logo, discutir a atuação nos remete a discussão acerca dos currículos, da racionalidade técnica e as teorias positivistas.

2.1. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Iniciamos este tópico problematizando o Desenvolvimento Profissional Docente. Assim, Marcelo (2009) explica esse conceito justificando que este supera a separação entre formação inicial e continuada, tendo em vista que o termo “desenvolvimento” representa uma continuidade e, por consequência, acaba representando melhor o professor enquanto profissional de ensino. Diante do exposto, o autor menciona outras nomenclaturas que são utilizadas na literatura científica como: “formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação” (MARCELO, 2009, p.9).

Não é o objetivo deste trabalho discutir cada uma dessas nomenclaturas apresentadas, nos concentraremos em expor as especificidades dos conceitos de “Formação” e “Desenvolvimento Profissional Docente” (DPD).

Na discussão acerca da formação de professores, encontramos na literatura da área, uma maneira mais generalista de discutir a formação, com as seguintes delimitações temporais: formação inicial e formação continuada, sendo a primeira aquela experienciada nos cursos de licenciatura e a segunda vivenciada no percurso profissional do professor. Deparamo-nos, também, com a discussão da formação a partir da perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente, concebido como um

processo contínuo que visa a melhoria das práticas dos professores, incluindo a formação do docente no âmbito formal e não-formal no intuito de contribuir para mudanças na educação dos alunos, suas famílias e comunidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Neste esteio, olhar pelo viés do desenvolvimento profissional significa considerar a história, as experiências e o percurso profissional percorrido na trajetória de vida dos professores, ampliando o espectro da formação para além da formação escolarizada, considerando as experiências múltiplas que os constituíram ao longo da vida.

Falar em termos de desenvolvimento profissional não é, portanto, equivalente a falar em termos de formação. A introdução deste conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores. Ao se valorizar o seu desenvolvimento profissional, eles deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autônomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias (PONTE, 1994, p.3).

Dois maneiras de olhar para formação inicial e continuada são destacadas na revisão de literatura feita por Roldão (2017). Na primeira, seria uma visão mais clássica sobre a formação, essa que atendia a determinadas representações da função profissional de sua época. Nesse caso, a formação inicial é predominante, sendo a etapa chave na construção da formação profissional e essa será complementada no percurso profissional que se constituirá como formação continuada. Por outro lado, na segunda, as teorizações sobre os saberes docentes, as práticas reflexivas, conhecimento profissional, entre outros, reflete as novas exigências aos profissionais de ensino, assim a formação é um processo “contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional - sendo formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada” (ROLDÃO, 2017, p. 194). Ainda segundo a autora, “esse confronto de duas perspectivas não pode ser olhado de forma dicotômica nem redutora, como tende a acontecer, com a inevitável associação ideológica ao 'pedagogicamente correto' ou não” (ROLDÃO, 2017, p. 194).

A literatura segue discutindo a formação e o DPD, além dos ciclos da carreira docente, as dimensões do desenvolvimento profissional e muitos outros fatores que influenciam o “aprender a ensinar”. Portanto, para Mizukami et al. (2006), a formação inicial é apenas uma etapa do processo formativo e que não tem por objetivo formar

um profissional completo. Para Cavaco (1991), a formação do professor também não finaliza logo após a conclusão do curso, ela prossegue ao longo da carreira e, assim, o ambiente escolar também se torna um espaço formativo, levando o professor a diversos momentos de sua carreira que influenciarão na sua formação, ou seja, a formação dos professores está carregada de fatores influenciados por suas relações sociais e culturais. Nesse sentido, o conceito de formação fica muito próximo do DPD, mesmo assim, essa nova perspectiva de investigação sobre a docência, é diferente do conceito de formação, pois sugere-se que a “formação” pode ser baseada em cursos que não oferecem uma relação com o cotidiano e com as práticas profissionais. Para Fiorentini e Crecci, (2013, p.11), “o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação”. Desse ponto de vista, os autores mencionam que:

O termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar –, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12).

Segundo Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional, assim como o de formação tem se modificado ao longo da última década, com o objetivo de compreensão sobre a maneira e os processos de aprender a ensinar. Ainda para o autor, o DPD ocorre a longo prazo com diferentes tipos de experiências e oportunidades “planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009, p.7).

Levando em consideração essas relações sociais e culturais mencionadas, Fiorentini e Crecci (2013) apontam que é possível articular os problemas e desafios da formação e do DPD com o desenvolvimento do currículo escolar. Porém, na forma como os currículos de formação docente estão estruturados ou no fazer pedagógico, “evidencia-se, ainda hoje, o paradigma hegemônico, a racionalidade técnica ou tecnológica (instrumental) nos cursos de Educação Física” (RINALDI, 2008, p.186). Portanto, segue-se discutindo esse percurso formativo diante dessa concepção da racionalidade técnica e a autonomia dos professores sobre o conteúdo a ser ensinado e também sobre as formas de se ensinar.

2.2. Racionalidade Técnica no Percorso Formativo

Partimos do pressuposto de que as licenciaturas ainda seguem um modelo de currículo positivista, voltado mais para um curso de bacharelado do que para uma licenciatura e, apesar de diversos autores estudando esses fatores (SCHNETZLER; ARAGÃO, 2000; CUNHA, 2011; MAFFEI; VERARDI; PESSOA FILHO, 2016), as mudanças são processadas lentamente e assim, a racionalidade técnica permanece predominante na formação e, possivelmente, no percurso do desenvolvimento profissional dos professores, reforçando que ambos os conceitos fazem parte das experiências formativas dos professores nas escolas do ensino básico. Contreras (2002) explica a racionalidade técnica como uma solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimento teórico e técnico. Instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos para justificar os efeitos e resultados.

Habermas (1984) apud Contreras (2002) chama de “Empírico-Analítico” de interesse constitutivo que é o técnico, ou seja, a ação sobre os objetos para obter deles os resultados desejados usando determinadas metodologias como: domínio de procedimentos; funcionamento do grupo em sala de aula; técnicas de manejo; técnicas de avaliação; controle etc.

Dentre os professores que investigam essa formação instrumentalizada de ensino e a prática reflexiva, destacam-se Donald Schön, Kenneth Zeichner, Angel Pérez Gómez, Antônio Nóvoa, José Contreras, entre outros (RINALDI, 2008). Não é o objetivo deste texto aprofundar no tópico sobre a racionalidade técnica, apenas superficialmente apresentar como uma característica marcante nos modelos de ensino/aprendizagem do Brasil.

Ainda seguindo a linha de raciocínio dos autores acima mencionados, compreende-se que os processos formativos e o desenvolvimento profissional docente estruturam-se sob a concepção da racionalidade técnica. A formação e a atuação do professor são pautadas na apropriação prévia dos conhecimentos, geralmente impostos a eles (não escolhidos por eles) e, posteriormente, na aplicação, distantes das práticas reais dos professores, além do controle e das prestações de contas com as cobranças por resultados.

O interesse desse estudo, por abranger a formação inicial e continuada de professores, suas experiências e atuação nas escolas, considera as contribuições que o olhar mais amplo da abordagem do desenvolvimento profissional docente proporciona.

Compreendemos que, “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*” (ROLDÃO, 2007, p.94). Deste modo, seguiremos adiante tratando sobre a atuação dos professores dentro da racionalidade positivista.

Embora a maioria dos professores assinalem a “indisciplina” como o problema mais significativo em sala de aula, os estudos de Cavaco (1991), Rodrigues e Esteves (1993) e Krug et al. (2013) demonstram que o problema não é apenas esse e que o professor passa por diversas outras dificuldades, como solidão, angústia, estresse, sobrecarga cognitiva, domínio do conteúdo, imposição do currículo e outros. Além de tudo isso, ficam presos à transição de ser um ex-aluno e se tornar professor, deste modo, costumam utilizar da imitação como estratégia docente nas fases iniciais (CORREA, 2013).

O nosso sistema de ensino induz o professor ao isolamento, além de inserir um sentimento de vigilância constante, atribuídos ainda com a cobrança por resultados satisfatórios que, caso não atingidos, a culpa por todos os fracassos será sempre do professor e nunca atribuídos a um currículo, à estrutura das licenciaturas, à racionalidade técnica em que todos são formados ou a uma concepção positivista de ensino (CORREA, 2013). Para Fiorentini e Crecci (2013, p.13), “o desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução e de ampliação das possibilidades de atuação dos professores”. Para tanto, os professores precisariam de condições para sua atuação e desenvolvimento profissional. Por exemplo, Fiorentini e Crecci (2013, p.15) mencionam que o Ministério da Educação (MEC) propõe uma perspectiva de desenvolvimento profissional, “na qual professores e gestores se engajem em estudos coletivos, na avaliação dos resultados e no planejamento pedagógico dentro das próprias escolas nos horários dedicados à jornada extraclasse”.

Apesar dessas orientações oficiais, o estudo de Fiorentini e Crecci (2012) aponta que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), institucionalizado na rede estadual paulista desde o final da década de 1980, tornou-se um espaço controlado burocraticamente pelos gestores

escolares, sendo geralmente obrigados a reportar, às diretorias de ensino, relatórios, por exemplo, sobre o desempenho de alunos nas avaliações externas. Logo, as políticas vinculadas às avaliações e aos testes têm comprometido o desenvolvimento profissional dos professores que ficam à mercê de uma política de prestação de contas, em detrimento da realização de estudos que tomam a prática de ensinar como objeto de reflexão e investigação (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 15).

Além do HTPC, outro fator que está associado ao controle e a essas políticas de prestação de contas, são os currículos. Os currículos foram inseridos nas escolas Paulistas em abril de 2008, quando os professores receberam 28 cadernos distribuídos a cada bimestre. Sobre a inserção dos currículos Rocha (2014, p.19) relata: “parte de meus colegas se colocava duramente contrária ao material, expondo e justificando suas opiniões acerca da perda de autonomia na escolha dos conteúdos e condução das aulas”. Porém, o autor também demonstra que, por outro lado, o material foi bem aceito por seus colegas: “outros se posicionavam favoráveis ao material e apontavam aspectos positivos para as aulas de suas disciplinas” (ROCHA, 2014, p.20).

Reforçando que não é o objetivo deste tópico discutir a introdução dos currículos ou fazer levantamentos sobre o HTPC, porém, ao tratar da atuação dos professores, esse é um tema que surge em meio às discussões. Portanto, seguindo a linha proposta por este trabalho, trataremos a atuação do professor vinculada ao currículo, especificamente aos cadernos do Estado de São Paulo e o programa São Paulo Faz Escola – SPFE.

2.3. São Paulo Faz Escola e os Cadernos do Estado

O São Paulo Faz Escola – SPFE é um programa centralizador que propõe um mesmo material para toda a rede estadual paulista, justificando que a má qualidade do ensino está relacionada com a autonomia do planejamento pedagógico e a autonomia do professor em seu trabalho solitário de definição de conteúdo. Além disso, a preocupação com a má formação dos professores e a pouca disponibilidade de tempo para elaboração do planejamento das aulas justificaria os baixos rendimentos escolares (CATANZARO, 2012).

Para Barros (2014), o profissional não “perde” tempo elaborando o planejamento dos conteúdos das aulas, porém perde a autonomia ao não o fazer e, com isso, perde a possibilidade de trazer identidade à escola, além de perder a relação professor-aluno que surge das necessidades dos educandos.

A autora chama atenção para a necessidade de maiores investigações sobre as escolhas dos professores com relação a seguir ou não o material proposto pelo Estado, ou seja, o docente “cumpre o material porque crê que ele é realmente bom para os alunos? Ou cumpre apenas para que os alunos apresentem bom desempenho nessas avaliações e sua escola alcance o bônus?” (BARROS, 2014, p. 111). Além disso, a outra pergunta que podemos colocar é se alguém consultou a opinião dos alunos sobre esse material?

Segundo Catanzaro (2012, p. 19), “os cadernos produzidos para a proposta curricular foram elaborados por meios de convites realizados pela Fundação Vanzolini a profissionais ligados às universidades estaduais”.

De acordo com a justificativa oficial escrita pela coordenadora geral da proposta Maria Inês Fini, o Governo do Estado e a Secretaria de Educação criaram o SPFE como forma de remediar a ineficiência das escolas diante da política de descentralização educacional, na qual a LDB garantia a autonomia das escolas na preparação de seus projetos pedagógicos, mas que, diante dos baixos rendimentos dos alunos da rede estadual, entendeu-se que essa medida não era suficientemente boa para a qualidade da educação em São Paulo (CATANZARO, 2012, p. 112).

Segue, portanto, a distribuição desse material, de maneira estratégica, reforçando a visibilidade dentro das escolas e deste modo, “impondo ou lembrando aos professores, ao menos a cada dois meses, sua existência, seus prazos e retomando a implicação de sua adoção ou não, já que os conteúdos são diretamente atrelados à avaliação do Saesp” (CATANZARO, 2012, p. 22). Reforçando que também surgiram outras formas de avaliação ao longo das últimas décadas, por exemplo, temos a Prova Brasil e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Essas avaliações têm por objetivo a busca por resultados, mas será que as melhorias no índice de desempenho dessas avaliações representam uma melhoria na qualidade do aprendizado? (CINTO, 2012). Assim, sob pressão, a utilização do planejamento pronto é cobrada por coordenadores e pelos alunos que têm a suas versões do material, dificultando a autonomia do professor.

Por outro lado, Freitas (2011) afirma que em sua pesquisa de campo, os professores demonstraram outra perspectiva sobre o currículo e sobre essa perda de autonomia, pois, mesmo os professores experientes, tiveram que adequar o material para o seu uso, ressignificando sua prática. Deste modo, reconhecem que o conhecimento vindo do currículo é imposto, porém, os motivou a buscar novos conhecimentos. “Na percepção dos professores, a utilização da proposta curricular mudou suas práticas e trouxe maior valorização da área pelos demais atores da comunidade escolar” (FREITAS, 2011, p.128). Pensando na área de Educação Física Escolar, o currículo passa a sugerir diversas outras modalidades que antes não eram trabalhadas nas escolas, pois o que prevalecia eram os aspectos da monocultura.

Contreras (2002) afirma que, ao seguir prescrições externas, os professores também perdem a sua autonomia, se submetendo às imposições e controle. Para o autor, o currículo é um modelo que insere hierarquia de subordinação do aprendizado da teoria à prática, assim, utilizá-lo seria assumir a racionalidade técnica como modelo de profissionalidade e por consequência, assumir uma concepção “produtiva” de ensino. Entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos pré-determinados é querer possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa a ser educada.

Embora os professores entrevistados por Freitas (2011, p.128) assumam e reconheçam “a imposição para o uso da proposta e se sintam pressionados a aplicá-la, também as consideram necessária para mudanças na sala de aula e para a proposição de novos princípios para o seu trabalho”. Contreras (2002) discorda e relata que para realizar um bom trabalho, é necessário inicialmente que os professores aceitem sua responsabilidade sobre o ensino e questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino para transformar o conhecimento teórico, prático e acabar com as práticas de dominação de seu trabalho.

O currículo sem movimentos produz processos formadores de sujeitos “sábios de um livro só”. Isso lembra os movimentos religiosos. A verdade se torna algo duro, sólido e único. É proibido pensar. Para que pensar se já existe um livro, uma teoria, uma meta, um padrão de conhecimento, uma única verdade que administra as nossas vidas? Dessa forma podemos refletir sobre o “controle do professor”. Em meio a estas análises não está descartado o fato de que esses sujeitos podem estabelecer uma relação de

dependência com o currículo e com os materiais, ao mesmo tempo em que, algo de disruptivo sempre acontece (CINTO, 2012, p.86)

A Educação Física se apresenta no currículo no âmbito de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, ou seja, sua relação está ligada diretamente com o corpo, “porque é por ele que podemos ter contato com as linguagens e com o mundo. Portanto, por ele recebemos e trocamos os sentidos com o mundo. Pelo corpo é que vivemos os processos de subjetivação” (CINTO, 2012, p.103).

Diante de todo raciocínio exposto, como as Lutas se apresentam no currículo? E como os professores se posicionam sobre os conteúdos apresentados?

Nos PCNs (BRASIL, 1998) a Educação Física é defendida como cultura corporal, dentro desse ambiente estão divididos nas subcategorias: os esportes, as atividades rítmicas, os jogos e as Lutas, ou seja, aqui já não estão classificadas como esporte, mas, sim, como parte da cultura corporal.

As Lutas, por sua vez, podem migrar no sentido dos esportes, ganhando características esportivizadas, como é o caso das modalidades que se tornaram olímpicas. Assim, passam a ser divididas por categorias de peso, sexo, idade e graduação, buscando manter uma condição de igualdade na competição (CARNEIRO; PÍCOLI; SANTOS, 2015). Por outro lado, podem migrar também em outro sentido, em direção aos jogos, atividades de lazer etc. Num terceiro movimento, elas podem ser inseridas até mesmo nas atividades rítmicas e de ginásticas como as recentes modalidades chamadas “Body Combat”, “Pa-kua ritmo”, “Piloxing” etc.

Rufino e Darido (2011) buscam discutir a classificação no sentido de as modalidades de Lutas serem ou não esportes e a separação desses conteúdos no âmbito da Educação Física Escolar, porém, independente desse posicionamento, os autores esclarecem que as Lutas possuem importância e devem ser ensinadas nas escolas durante as aulas de Educação Física, consolidando como um importante conteúdo da cultura corporal.

O trabalho de Carneiro, Picolo e Santos (2015) se limita no entendimento sobre as transformações da “luta marcial” para a “luta esportiva”, entretanto, no âmbito da Educação Física, as modalidades relacionadas são tratadas também de outras formas, não somente pensadas para competição ou para guerra, mas também como ferramentas de auxílio educacional. Assim, dentro do âmbito da cultura

corporal podem ser tratadas como “jogos lutas”, atividade rítmica etc. “O jogo de faz de conta e a Luta são formas de expressão e comunicação e, portanto, conhecimentos que possibilitam a experiência de diferentes formas de pensamento, linguagem, fantasia e interação entre as crianças” (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016, p.138).

Gomes et al. (2013) tratam as modalidades como jogos, principalmente no âmbito escolar: “Acreditamos ainda que nos anos iniciais do ensino fundamental é possível aprender as lutas por meio de jogos que enfatizem os elementos das lutas” (GOMES et al., 2013, p. 314). Em suma:

não há consensos na literatura uma vez que transitam na área diversas acepções distintas, algumas limitando a compreensão apenas ao que corresponde ao combate e à oposição entre duas pessoas, outras trazendo sentidos mais filosóficos e holísticos ao entendimento dessas práticas (GOMES et al., 2013, p. 308).

Uma outra discussão sobre as Lutas refere-se às formas como elas podem ser ensinadas. Isso gerou uma discussão metodológica que fez surgir maneiras de classificá-las e organizá-las para um melhor entendimento e para o seu ensinamento.

“Um aspecto comum que se encontra na literatura é a classificação dos tipos de luta quanto às suas características” (CARNEIRO; PÍCOLI; SANTOS, 2015, p.728). Cada modalidade específica de Luta, por si, já se classifica conforme suas características motoras, origem histórica, manifestações da cultura e desenvolvimento social e político, apesar disso, pensando na aplicação deste conteúdo nas escolas e nas adaptações que devem ocorrer para tal, alguns autores as classificam pensando em metodologias para o seu ensino, como uma ferramenta de contribuição educacional.

Gomes (2008) ao retratar uma dessas classificações feita por Espartero (1999), Ramirez, Dopico e Iglesias (2000), Henares (2000) traz a concepção dessa divisão, como a Luta do “agarre” e “sem agarre”, ou seja, as lutas que utilizam de projeções⁵ (agarre) e as lutas que utilizam golpes de mãos ou pernas (sem agarre).

⁵ Projeção – Movimento que consiste em segurar no oponente, seguido de aplicações técnicas de desequilíbrio, utilizando o balanço corpo. No caso do judô, uma das técnicas é chamada de: “O-Soto-Gari”, “traduz-se do japonês por grande varredura exterior. É uma projeção de pernas de grande amplitude, é a primeira técnica dita de varredura ensinada ao iniciante. Exige uma grande potência e uma coordenação perfeita do balanceamento do corpo” (GRECO; VIANA, 1997, p.38).

Os autores ainda inserem outro elemento que seriam as lutas que utilizam de algum implemento como ferramenta de ataque ou defesa, no caso, uma espada, um bastão etc. Essa última também está inserida nas lutas do “sem agarre”, devido a distância entre os oponentes. Em outra interpretação sobre o mesmo trabalho de Espartero (1999), Gomes et al. (2010, p. 210) explana a classificação da Luta do agarre e sem agarre como categorizadas em “Esportes de Luta com agarre”, “Esportes de Luta com golpes” e “Esportes de Luta com implemento”.

A proposta de adaptação e classificação feita por Gomes (2008) e Gomes et al. (2010) é muito similar se comparada com a classificação do “agarre” e “sem agarre”, sendo divididas pela noção do espaço entre oponentes: curta, média e longa distância.

A curta distância refere-se às modalidades que necessitam maior tempo de contato físico, quase que proporcional à luta do “agarre” proposto pelos autores espanhóis. “Como habilidades específicas da curta distância estão ações como segurar, pegar, projetar, rolar, cair, desequilibrar, que demonstram a necessidade do contato direto entre os oponentes [...]” (GOMES et al., 2013, p. 313).

Na média distância, “os golpes caracterizam o contato e não dependem dele para acontecer como na curta distância (o contato é um fim e não o meio)” (GOMES et al., 2013, p. 313). Na média distância estão presentes os chutes, socos e as sequências combinadas.

Na longa distância ocorre a inserção de um objeto de implemento, sendo como parte de um prolongamento do corpo, pode ser utilizado uma “espada”, “bastão” etc. O contato ocorre por meio dessa ferramenta adicional.

Carneiro, Picoli e Santos (2015) classificam as Lutas do mesmo modo que Gomes et al. (2010) como curta, média e longa distância, porém, insere uma nova categoria chamada de “Alongada”. Deste modo, altera-se a concepção inicial sobre as classificações por distância, ficando da seguinte forma:

como curta distância as lutas corporais que acontecem no solo; as lutas corporais de média distância são aquelas em que há existência de pegadas; já as lutas corporais de longa distância apresentam necessidade de toques no adversário; e, por último, temos as lutas corporais que utilizam implemento em uma nova categoria que chamamos de alongada, separando-se, dessa forma, das demais que utilizam uma distância maior, mas sem a presença de um implemento (CARNEIRO; PÍCOLI; SANTOS, 2015, p.732).

Outra forma de classificação está relacionada também à distância, porém, determina a melhor ação motora a ser utilizada e é chamada pelo autor de “organização tática”. Como exemplo: combinando a curta e média distância “teremos a luta de agarre que é uma categoria em que o desenvolvimento de pegadas corporais, seja no solo, seja em pé, é essencial para a realização do combate” (CARNEIRO; PÍCOLI; SANTOS, 2015, p.732). Se a distância aumenta, automaticamente a tática da luta se modifica e o objetivo que antes era projetar ou imobilizar, passar a ser a do toque/impacto.

“As distâncias longa e alongada compõem o bloco tático das lutas de impacto/toque que é uma categoria em que a realização de toques intermitentes no corpo do outro é essencial para a realização do combate” (CARNEIRO; PÍCOLI; SANTOS, 2015, p.732). Deste modo, se a distância da luta é alterada durante o combate, a estratégia de luta também será, por isso, para ser bem-sucedido:

o praticante necessita ter o controle das quatro distâncias de combate, quais sejam, curta, média, longa e alongada. Nessas modalidades de luta, as decisões dos lutadores precisam ser balizadas por ações que mobilizem as pegadas corporais, os golpes de percussão, bem como, em algumas lutas, o manuseio de implementos (CARNEIRO; PÍCOLI; SANTOS, 2015, p.732).

Apesar do trabalho de Carneiro, Pícoli e Santos (2015) assumirem uma discussão sobre modalidades específica e suas classificações como modalidade esportiva ou não, os autores também assumem uma possibilidade do trato dos conteúdos numa perspectiva educacional, assim essas classificações possibilitam intervenções em diversos campos da Educação Física.

A lutas do “agarre”, “sem agarre” ou a classificação por distância ainda pressupõe um conhecimento sobre modalidades específicas, já que será necessário, no mínimo, o profissional conhecer as características específicas das modalidades. Exemplo: Luta do “agarre” ou curta distância: judô, jiu jitsu etc. Luta “sem agarre” ou média distância: kung fu, karatê, taekwondo etc.

Essa classificação está baseada em “regras específicas de modalidades de lutas esportivizadas, desconsiderando novas formas de Luta, reduzindo as possibilidades de ensino em métodos não centrados nas especificidades das Lutas” (GOMES, 2008, p.38).

Gomes (2008) critica como as modalidades de lutas são tratadas de maneira esportivizada, pois, em muitos casos são trabalhadas modalidades específicas no ambiente escolar, ou seja, além de suas regras tradicionais, ainda devem seguir regras regidas pelas confederações e federações, “o que também pode não ser adequado a um contexto educacional que prime pelo ensino do conhecimento como um todo e não por modalidades específicas” (GOMES, 2008, p.39).

Já num contexto educacional, onde um dos objetivos do ensino das Lutas é proporcionar aos alunos a vivência e conhecimento do fenômeno e suas manifestações, considerar tantos detalhes para classificar as Lutas tende a dificultar o processo, já que as diferenças enfatizam as especificidades dos conteúdos (GOMES, 2008, p.37).

Outra forma de classificação está atrelada ao que Gomes et al. (2010) chama de “Princípios condicionais das Lutas”, ou seja, a busca por elementos denominadores comuns, independentemente das modalidades. Deste modo, a autora as classifica segundo esses aspectos que seriam as condições essenciais para que uma modalidade seja classificada como Luta. São elas: o “Contato Proposital”, “Fusão Ataque/Defesa”, “Imprevisibilidade”, “Oponente(s)/Alvo(s)” e “Regras” (GOMES et al., 2010, p. 213).

Nascimento e Almeida (2007) e Rufino e Darido (2012) as classificam a partir das dimensões dos conteúdos: dimensão conceitual, dimensão procedimental e dimensão atitudinal. Como exemplo, ao trabalhar as Lutas nesse contexto conceitual, favorece os aspectos históricos e culturais. No procedimental prevalece a vivência e a aprendizagem dos conteúdos propriamente. No atitudinal, valoriza-se o trato dos aspectos comportamentais como os quesitos de violência na atividade.

Por fim, existem diversas formas de classificar as lutas e por consequência diversas dificuldades são geradas em posicioná-las na Educação Física Escolar. Os documentos oficiais - PCNs e o CEF-SP, posicionam as Lutas de maneira limitada e ao recorrer à literatura, cada autor que trata destes aspectos demonstra um modo muito particular para tratar o assunto, alguns tomando como base esses documentos oficiais e outros, a própria experiência. Portanto, não existe um consenso sobre a maneira em que as Lutas devam ser inseridas na Educação Física escolar.

Mesmo com todos os problemas de classificação e localização das Lutas, os autores mencionados nesse tópico defendem sua inclusão nas escolas, porém, sem um consenso sobre a maneira como devem ser inseridas, ou seja, cada qual

defendendo à sua maneira. Esses autores mencionados, entendem o conteúdo como uma ferramenta educacional que precisa de maiores aprofundamentos acadêmicos/científicos.

Por fim, para responder ao objetivo deste trabalho, o capítulo a seguir irá tratar do percurso metodológico, seguidos da caracterização dos sujeitos da pesquisa e suas experiências com as Lutas.

CAPÍTULO 3 – AS LUTAS NO PERCURSO FORMATIVO

Neste capítulo discute-se o que a literatura científica tem publicado com relação ao conteúdo Lutas na atuação docente, no currículo e no desenvolvimento profissional. Além disso, faz-se também um levantamento sobre as Lutas na produção acadêmica da Educação Física Escolar, demonstrando de maneira organizada as publicações relacionadas às Lutas. Em primeiro momento, apresentam-se os trabalhos que discutem as Lutas na atuação docente, currículo e no desenvolvimento profissional e a formação dos professores, em seguida, estão as pesquisas que tratam dos aspectos das Lutas no percurso formativo e em um terceiro momento, constam as produções acadêmicas no âmbito da Educação Física Escolar relacionada as Lutas.

3.1. Lutas na atuação docente, currículo e no desenvolvimento profissional

As Lutas se apresentam, assim como outras modalidades, como Cultura que está relacionada aos aspectos do corpo.

(...) entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se (BRASIL, 2008, p.40).

Na prática, ao tratar da atuação, as pesquisas demonstram o posicionamento dos professores com relação ao currículo, portanto, em tempos atuais, os professores não desvinculam a atuação, do currículo. Rufino (2012) realiza uma pesquisa-ação com relação às modalidades de Lutas e sua inserção na Educação Física Escolar. O autor relata, por meio das falas dos professores participantes, a imposição do currículo, demonstrando que em sua elaboração houve falta de comunicação entre pesquisadores acadêmicos e professores do ensino básico, justificando ainda mais a necessidade de maiores investigações nesse ambiente, pois os “especialistas” demonstram uma visão sobre o currículo e os professores do ensino básico outra.

Os especialistas 1, 3 e 5 relatam a importância de se ensinar os conteúdos baseado nas orientações dos PCNs e do Caderno do Estado de São Paulo, ou seja, documentos ditos oficiais: “*Já tem no currículo não é? Por que não ensinar?*” (RUFINO, 2012, p. 169, grifo do autor). Deste modo, os especialistas discutiram “a inserção das lutas na escola uma vez que elas são garantidas por documentos legais como os PCNs” (RUFINO, 2012, p. 169, grifo do autor).

A percepção sobre o currículo muda quando a abordagem é com os professores do ensino básico envolvidos na pesquisa-ação, fica nítido o posicionamento desses com relação à imposição de um ensino protocolado hierarquicamente de cima para baixo.

Segundo Rufino (2012, p. 192), o professor 1 e a professora 4, ao falarem sobre o currículo, discorrem:

[...] discute-se o que vai ser implantado em meia dúzia de cabeças em São Paulo e depois repassa isso para uma rede que é um país com 6 milhões de estudantes! Você recebe aquilo e percebe que isso não é funcional para o seu dia a dia (PROFESSOR 1) (RUFINO, 2012, p. 192).

Esses livros são feitos e eles não tem a humildade de chamar um grupo de professores que dão aula em escola para perguntar o que eles acham do livro feito por professores mestres e doutores? Isso aqui é possível ser aplicado? É viável? Não? O que vocês acham? Mas a arrogância é muito alta, então doutor vai se submeter a uma análise do professor graduado apenas? Então eles depositam para a gente o que eles acham e aí você recebe aquilo e percebe que não dá para aplicar porque eles não têm noção o que é a prática” (PROFESSORA 4) (RUFINO, 2012, p. 192.).

Os professores 3 e 5 também concordam com essa linha de pensamento sobre o currículo. Nota-se a incoerência ao analisarmos as falas dos pesquisadores e compará-las com a dos professores do ensino básico. Evidencia-se o distanciamento que ocorre entre academia e escolares e muito mais, evidencia a falta de discernimento sobre as reais intenções da inserção do currículo. O autor chama a atenção para a necessidade de ouvir os professores de educação básica. “Vários docentes buscam por melhorias de suas ações e inúmeras vezes, eles estão à margem de condições mínimas de valorização, como se esse componente curricular fosse quase desnecessário” (RUFINO, 2012, p. 334).

O Estado fornece materiais para os alunos, professores e gestores. É sugerido, no material do gestor, que os coordenadores das escolas incentivem o uso do mesmo, porém, percebe-se que este é impositivo, pois “não há nele ou nas

medidas articuladas ao SPFE o substrato necessário para que a escola desenvolva suas discussões internas dirigidas à criação de seu próprio projeto pedagógico” (CATANZARO, 2012, p. 113). Para ser mais exato, o material serve como base das avaliações externas. Assim, para Catanzaro (2012, p. 114), “o diagnóstico contido nos documentos oficiais envolve um aspecto – o baixo rendimento escolar dos alunos –, mas a ação do Estado age sobre outro – a dificuldade do professor”. Deste modo, ao invés de atacar a causa dos problemas, esse material “nega os saberes próprios do trabalho docente, e assume para os professores um papel de aplicadores de saberes elaborados por outrem” (SO, 2014, p.83).

So (2014) delimita sua pesquisa na compreensão das relações entre “professores-alunos-currículo” e o conteúdo Lutas nas escolas. Assim, ao entrevistar uma das professoras de Educação Física sobre o currículo, ela discorre que dava aula antes de existir esse material e que ele foi um benefício facilitador na organização das aulas, porém, faz também uma crítica sobre a imposição, acusando-o de ter sido “executado de cima para baixo”.

Outros problemas na inserção do caderno de Educação Física do Estado de São Paulo: “muitos professores têm reclamado da quantidade excessiva de conteúdos sugeridos para o Ensino Fundamental II e Médio, o que também acarreta um número de aulas relativamente pequeno para cada um deles” (SO, 2014, p. 91). Além disso, boa parte dos conteúdos não se apresenta como continuação do conteúdo anterior, por exemplo:

o conteúdo "luta" no CEF-SP apresenta-se sugerido em cinco modalidades: judô, karatê, capoeira, esgrima e boxe. Por mais que todas sejam lutas e de certa forma sigam uma mesma lógica, cada uma tem sua especificidade, o que dificulta o professor na construção do conhecimento específico e pedagógico das diversas modalidades (SO, 2014, p.91).

O Caderno de Educação Física do Estado de São Paulo (CEF-SP), assim como os PCNs, propõe como conteúdo da Educação Física os jogos, esportes, atividade rítmica, ginástica e as lutas. Como já citado, o CEF-SP apresenta como exemplos de Lutas a Capoeira, o Karatê, o Judô, a Esgrima e o Boxe. Apesar de estarem localizadas no âmbito da cultura corporal, das cinco (5) modalidades apresentadas pelo caderno, quatro (4) já sofreram o processo de esportivização e estão presentes nas Olimpíadas ou nos jogos Pan-Americanos. A capoeira, dentre as que são propostas por esses documentos, é a única apresentada como

obrigatória e também a única que ainda não passou por essa transição de “esportivização”, porém, seu trato se justifica pelos aspectos da expressão cultural brasileira.

Os PCNs, por sua vez, também trazem um conceito geral sobre as Lutas e as caracterizam de modo esportiva, uma vez “que está arregimentada por regras de equiparação dos combates e preservação da integridade física de seus participantes” (CARNEIRO; PÍCOLI; SANTOS, 2015, p.728).

Portanto, é necessário que se faça uma distinção sobre os objetivos da Educação Física escolar e os “objetivos do esporte, da dança, da ginástica e das lutas profissionais, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola” (BRASIL, 1997, p.25).

Cazetto (2010) relata que somado às tradições esportivizadas da Educação Física, as Lutas podem assumir esse mesmo papel, assim, para muitos, pensar em Lutas significa pensar em competições, ringue e campeonatos. Surge então na literatura uma forte corrente que defende o trato das modalidades no ambiente escolar de maneira não específica, diferentemente do que sugere o currículo, defendem sua aplicação com a necessidade de adaptação e deste modo, é proposto por Correia e Franchini (2010), Rufino (2012), Gomes et al. (2013), Rufino e Darido (2015), Lopes e Kerr (2015).

Chega-se à conclusão que o professor atual está em uma “encruzilhada”. Por um lado não domina o conhecimento específico das lutas e por outro, diversos estados e municípios têm implementado currículos oficiais de Educação Física que se baseiam nos elementos da cultura de movimento, incluindo a luta (SO, 2014, p.16).

Para So (2014), é justamente por ser proposta como elemento da cultura que a aplicação das Lutas nas escolas se torna possível.

Hegele, Gonzales e Borges (2018) falam sobre a possibilidade de aplicação do conteúdo Lutas nas escolas e comprovam através da pesquisa-ação que não é necessário ser um especialista em alguma modalidade específica de Lutas para aplicá-las nas escolas, pois, os professores selecionados na pesquisa dos autores não se sentiam seguros em suas aulas para aplicação deste conteúdo, justificando que não tiveram disciplinas relacionadas em sua formação inicial. Apesar da constatação, o foco da investigação era a experiência de uma formação colaborativa, o que possibilitou uma experiência positiva e que poderia ser uma solução para

aproximação entre acadêmicos e escolares, não somente em relação às Lutas, mas também a diversos outros conteúdos da Educação Física Escolar. Nesse sentido, a pesquisa aponta as possibilidades de aplicação das Lutas através de um mapeamento sobre as maneiras possíveis de aplicá-las através de suas características, mas não aprofunda, especificamente, no debate e nos problemas formativos.

So e Betti (2012) relatam que realmente não é necessário ser um especialista em lutas para aplicá-las na escola, porém, a investigação também se posiciona em apontar as maneiras de aplicação do conteúdo, neste caso, sobre as perspectivas de três professores de Educação Física, cada um com um perfil diferente. A seguir, veja o perfil dos professores:

Professor 1: Professor/Treinador de lutas/artes marciais de academias ou outros ambientes não-escolares;

Professor 2: Professor de Educação Física em escola que não tem histórico de práticas com lutas;

Professor 3: Professor de Educação Física em escola que tem histórico de práticas com lutas (SO; BETTI, 2012, p.1)

Os autores concluem:

entendemos que a luta é uma manifestação de cultura de movimento que não pode ser negada, e seu ensino na escola não exige que o professor seja treinador ou professor de artes marciais, já que não se pretende formar um atleta/lutador, mas sim que os alunos se apropriem e apreciem elementos das lutas como manifestações da cultura de movimento (SO; BETTI, 2012, p.1).

Também destacam que mais importante do que “saber fazer” é o “saber ensinar”. Deste modo, a pesquisa se limita nesses aspectos das possibilidades e também não aprofunda a discussão sobre as lacunas formativas relacionadas aos conteúdos Lutas.

Pio, Tavares e Melo (2012) discutem as abordagens no processo de ação-reflexão-ação apontando o ensino das Lutas como uma prática inovadora, demonstrando as características do “como ensinar a ensinar”.

Para Catanzaro (2012, p.114), “em vez de atacar a causa (como oferecer bases para que cada escola desenvolva um bom projeto pedagógico), optou-se por outra medida: produzir um material robusto”, no caso, o currículo, culpando os

professores pelo fracasso da educação, fazendo-os acreditar que são incompetentes.

Para Cinto (2012) a imposição do currículo ocorre no momento em que as avaliações externas passam a controlar o conteúdo que é ensinado nas escolas. “O mercado dita as regras na educação quando as organizações de ensino apresentam preocupações com as metas dos ‘sistemas de avaliação externos’”. (CINTO, 2012, p.87). Assim, para o autor, as melhores oportunidades de trabalho e o discurso do sucesso estão incorporados nas políticas educacionais. “Formar vencedores pressupõe a produção de sujeitos já vencidos, portanto, a exclusão não é por acaso, a produção do fracasso é um ato político e o discurso pedagógico da inclusão é cínico” (CINTO, 2012, p.87).

Por fim, os que não seguirem e não se adaptarem a esse sistema imposto e atuarem de forma contrária, ou resistirem ao processo de regulação dos “modos de ser, pensar e agir – os diferentes – serão considerados inadequados, ineficientes, desordeiros ou responsáveis pelo atraso do desenvolvimento da nação” (NUNES; RUBIO, 2008, p.56).

3.2. Os aspectos das Lutas no percurso formativo

O levantamento da bibliografia realizado para este trabalho, especificamente neste tópico, permitiu uma organização das publicações acadêmicas em três partes. A primeira são as pesquisas que não tratam dos aspectos do desenvolvimento profissional docente ou a formação dos professores, a segunda são as pesquisas que tratam do tema, porém, não se aprofundam e a terceira, as pesquisas que se aprofundam nessa temática. O objetivo é avaliar a maneira como essas investigações tratam os aspectos das Lutas no percurso formativo dos professores.

Este tópico, portanto, tem um caráter organizacional das pesquisas encontradas, a fim de mapear o que se tem tratado quando o assunto é Lutas nas escolas.

Seguindo com a divisão mencionada acima, o primeiro grupo são de pesquisas que não tratam dos aspectos do desenvolvimento profissional docente ou de formação.

Cazetto (2008) aborda o tratamento do conteúdo Lutas como jogos ou na percepção de uma modalidade esportiva, como um meio facilitador do ensino das modalidades e Cazetto (2010) trata do uso de novas tecnologias sobre o ensino de uma modalidade específica de Luta.

Drigo (2007) faz a análise da formação profissional de uma modalidade específica de luta como desporto. Do mesmo modo é abordado por outros autores (GOMES, 2012; DRIGO, 2009), mudando apenas as modalidades e em alguns casos, abordando aspectos fisiológicos que visam educar o corpo, como no trabalho de Tureli (2008) e Rodrigues (2009).

Gomes et al. (2013) investigam a importância do conteúdo Lutas para Educação Física Escolar e apresentam uma forma de classificá-las e concluem que é importante compreender as Lutas como manifestação cultural.

Correia e Franchini (2010) fazem um levantamento sobre a produção acadêmica envolvendo as Lutas na Educação Física Escolar. Gonçalves Junior (2009) aborda a possibilidade de intervenção de uma determinada modalidade específica de luta. Drigo (2009) faz a análise de uma modalidade de luta específica, com enfoque na formação profissional dessa prática e na formação acadêmica em Educação Física, porém a discussão é limitada no âmbito desta modalidade, tomando como objeto de estudo os documentos de entidades administrativas no Brasil, o desempenho de atletas e o discurso dos representantes docentes desta modalidade.

Gonçalves Junior (2009) faz uma pesquisa que discute uma única modalidade de luta específica sob a perspectivas do curso de Educação Física e como elemento de sabedoria de vida ou modo de viver. Rodrigues (2009) também focaliza uma única modalidade específica pensando a educação do corpo através desta prática e em ambientes não escolares. Yonezawa (2010) aborda a filosofia das lutas, elevando o combate com uma prática de desenvolvimento da arte e da educação.

Gomes (2008) e Cazzeto (2008) tratam dos procedimentos pedagógicos para o ensino das Lutas na Educação Física. So (2014) relaciona os saberes do conteúdo Lutas no âmbito da Educação Física escolar, sendo que o objetivo do autor foi compreender este conteúdo através das perspectivas dos alunos.

Portanto, Gomes (2008), Cazetto (2008), Tureli (2008), Gonçalves Junior (2009), Lage e Gonçalves Junior (2007), Rodrigues (2009), Drigo, (2007, 2009) Correia e Franchini (2010), Yonezawa (2010) Gomes et al. (2013), So (2014) não

focalizam em seus trabalhos os aspectos da formação e do desenvolvimento profissional docente envolvendo os conteúdos de Lutas na Educação Física Escolar.

O segundo grupo de pesquisas abordam esses aspectos, porém também não aprofundam no tema.

Gonçalves (2012) e Gomes (2014) abordam aspectos do processo de transformação e transmissão desses saberes para os alunos na universidade, mas o foco da pesquisa está nos professores universitários e a maneira como transmitem os conteúdos de Lutas, também nas práticas corporais de lutas pela ordem do discurso científico da Educação Física.

Lopes e Kerr (2015) esbarram nos aspectos da formação, pois apesar da investigação buscar a compreensão da possibilidade da aplicação das Lutas para uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, através de uma perspectiva dos jogos, em uma abordagem prática, a pesquisa está preocupada com o percurso de aprendizagem do aluno e não com o formativo dos professores.

Nascimento e Almeida (2007) tratam dos aspectos pedagógicos das Lutas na Educação Física escolar e apontam possibilidades e restrições no trato da metodologia de trabalho.

Nesse grupo de trabalhos, os autores seguiram uma linha sobre a possibilidade ou não de aplicação dos conteúdos relacionados às Lutas, também não aprofundando na formação e no desenvolvimento profissional docente, porém, abordam sobre a possibilidade de aplicação dos conteúdos nas escolas.

No terceiro grupo de pesquisas, encontramos um trabalho que se aprofunda na perspectiva da formação, porém, em outra vertente, diferente do objetivo deste trabalho.

Rufino (2012) investiga professores sobre a aplicação do conteúdo Lutas nas escolas e faz um levantamento didático para a construção de um livro que instrua sobre as práticas dessas modalidades, portanto, o trabalho aproxima a investigação do percurso formativo por se interessar pelas dificuldades e possibilidades dos professores, mas não se aprofunda nesse aspecto, apenas utiliza como base para formalizar maneiras de ensinar, trazendo novas perspectivas para o trato pedagógico. A intervenção do pesquisador se dá por meio de 5 especialistas em lutas que buscam intervir, por meio de uma pesquisa-ação, na docência de professores do Ensino Básico em uma cidade do interior paulista.

Concluimos que as pesquisas abordam aspectos que visam investigar as possibilidades ou não de aplicação, seguidos da maneira como podem ser aplicadas, características e classificações, o conteúdo no currículo, as perspectivas dos alunos e as abordagens didáticas dos professores, o conteúdo de maneira específica ou lúdica, os aspectos do rendimento esportivo, a produção acadêmica, entre outros.

No tratamento do conteúdo Lutas, pouco ou quase nada se investiga sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, aqui tratado como percurso formativo, algumas produções acadêmicas esbarram nessa vertente, mas não aprofundam a discussão. Portanto, reforça-se o objetivo deste trabalho que é analisar os percursos formativos e a percepção sobre as práticas educativas envolvendo as modalidades de Lutas e professores de Educação Física que atuam nas escolas de educação básica da rede estadual paulista.

3.3. Produção acadêmica: Educação Física Escolar e Lutas

O conhecimento produzido e acumulado no meio científico, mais especificamente, no campo das Lutas, pode aumentar e potencializar a discussão sobre o tema. De acordo com Gonçalves (2012, p. 29), “além de dar visibilidade às Artes Marciais e às Lutas, os artigos apresentam outras formas de olhá-las e as constituem enquanto um saber passível de ser apropriado pelo universo científico”.

Para Cazetto (2010), Gomes et al. (2013) e Rufino e Darido (2013) as Lutas são um conteúdo ainda pouco explorado nas aulas de Educação Física escolar e parte dessa dificuldade existe por uma defasagem na formação profissional, conseqüentemente, reflete na produção e na abordagem dos conteúdos nos cursos de graduação. Cazetto (2010, p. 225) relata que as modalidades de Lutas são “pouco tratadas pela literatura científica e raramente abordadas em âmbito escolar”.

Correia e Franchini (2010) e Drigo (2007) concordam que a pouquíssima produção acadêmica na área impede uma maior discussão e um aprofundamento sobre os temas. So (2014, p. 57) relata: “poucos pesquisadores e poucas pesquisas e, em consequência, pouco impacto na formação inicial e continuada dos docentes, e, adiante, pouca presença na Educação Física escolar”.

Os conhecimentos sistematizados sobre as múltiplas dimensões dessas práticas corporais são fundamentais para subsidiar os professores em suas práticas, tanto na formação inicial como na continuada, evidenciando a importância de ampliar a produção a esse respeito (GOMES et al., 2013, p. 307).

Dentro desta perspectiva, como as poucas pesquisas já realizadas estão posicionadas? E o que elas trazem de conhecimentos para a Educação Física Escolar?

Rufino (2012) entrevistou professores especialistas que ministram aulas no ensino superior do conteúdo Lutas que apontaram uma série de dificuldades como o tempo de formação nas disciplinas de Lutas, consideradas insuficientes, falta de segurança dos professores para aplicação das disciplinas nas escolas, problemas na infraestrutura escolar, falta de materiais, falta de tempo para o planejamento das aulas etc.

Do ponto de vista da produção acadêmica, Correia e Franchini (2010) apontam outro fator sobre a pouca produção acadêmica na área de Lutas, ressaltando que o enfoque costuma recair nos aspectos motores:

[...] é possível constatar o predomínio dos estudos conduzidos na área de Biodinâmica (40%), seguidos pelos Estudos Sócio-Culturais do Movimento Humano (32%) e Comportamento Motor (8%). Os estudos de caráter mais aplicado, isto é, Pedagogia do Movimento Humano (10,7%), Treinamento Esportivo (8%), Administração Esportiva (1,3%) e Adaptação do Movimento Humano (nenhum artigo produzido), mesmo quando somados totalizam apenas 20% dos trabalhos publicados sobre a temática. Assim, do total de artigos publicados, apenas 15 (0,58%) eram pesquisas aplicadas direcionadas às L/AM/MEC (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p.5).

Jacomin *et al.* (2013) e Gomes *et al.* (2013), em produções posteriores, também registraram a pouca produção acadêmica na área e a falta de discussão de aspectos pedagógicos e educacionais nas poucas pesquisas encontradas. Do mesmo modo que Correia e Franchini (2010) buscaram constatar a produção acadêmica na área de Lutas entre 1998 e 2008, Gomes *et al.* (2013) ampliam as pesquisas dos autores e buscam atualizar os dados no período de 2008 até 2012. A pesquisa buscou analisar as mesmas 11 principais revistas que foram analisadas anteriormente e adicionaram mais duas, somando um total de 13 revistas. Em suma, os autores constataram a mesma carência dos períodos anteriores.

A consequência no meio científico com relação à valorização do desempenho esportivo das Lutas é que as pesquisas realizadas nesta área têm tido enfoque na

melhoria do rendimento técnico dos atletas, focando o alto rendimento e colocando em segundo plano as contribuições e desenvolvimento de outros aspectos, como nos campos cognitivos, afetivos e sociais, por exemplo.

Franchini e Del Vecchio (2011) investigaram a quantidade de grupos de pesquisa na área de lutas:

Com base em levantamento realizado junto ao Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia (CNPQ) no dia 7 de junho de 2011, foi possível encontrar quatro grupos, apresentados por ordem de criação reportada: Grupo de Estudos e Pesquisas em Lutas, Artes Marciais e Modalidade de Combate, da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo; Grupo de Estudo e Pesquisa em Lutas e Artes Marciais, do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina; Shobukan, da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto; Lutas e Rendimento, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2011, p. 69).

O mesmo levantamento feito em 19 de setembro de 2017 para este projeto de pesquisa, que indicou um crescimento expressivo com relação à quantidade de grupos de estudos nessa área. Com a expressão “Artes Marciais” apareceram 19 grupos e “Esporte de Combate”, 10 grupos. A busca realizada por linha de pesquisa com a palavra “Artes Marciais” contabilizou 34 linhas e com “Esporte de Combate”, 13 linhas.

A expressão “Lutas” foi utilizada nas buscas de maneira individual, porém, o fato de representar muitas outras formas, como “luta pelo direito da mulher”, “luta marxista” etc., tornou inviável a utilização do termo para este fim. Ao fazer a busca com a expressão “Artes Marciais” e “Lutas” juntas, foram identificados 6 grupos de pesquisa e 7 linhas de pesquisa.

Esse levantamento exploratório demonstra um crescimento no número de grupos e linhas de pesquisa na área. Assim, carece de investigação saber se esses grupos mantêm o foco na biodinâmica do movimento ou se as transformações sociais atuais elevaram essa preocupação ao âmbito da pedagogia dessas disciplinas.

Além da discussão sobre o volume de produção científica na área de Lutas, que se mostrou pequeno e restrito, outros fatores importantes chamam a atenção dos pesquisadores da área.

Considerando as pesquisas realizadas por Rufino (2012) e Rufino e Darido (2015), entende-se que a principal justificativa dos professores sobre a falta de

aplicação de Lutas nas escolas é uma formação deficiente. Na fala de um dos entrevistados da pesquisa de Rufino e Darido (2015, p.509): “As universidades não me parecem estar sendo tão competentes em trazer uma visão de lutas que seja prática e possível de ser levada para a escola com segurança (ESPECIALISTA 5)”.

Os autores analisam que:

Essa perspectiva corrobora a fala apresentada pelo especialista 1: “Eu acho que o maior empecilho é a formação do professor. É provável que muitos docentes não tiveram uma formação que mostrasse que é possível adaptar as lutas na escola”. Para o especialista 3 os problemas de formação de professores para abordar o conteúdo das lutas são prejudiciais para a prática pedagógica. Para ele: “o maior problema é que a graduação do professor é deficiente. Seria preciso haver mais semestres para o ensino das lutas e que elas não fossem disciplinas optativas como é em alguns lugares” (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 509).

Essa é a maneira como os sujeitos da pesquisa se referem ao conteúdo Lutas em sua formação, porém, caímos na pergunta do tópico 2.1, que questiona quando inicia e quando termina a formação do professor? Levando em consideração o já discutido, de que a formação ou o desenvolvimento profissional docente, não inicia e não finaliza na graduação, os saberes sobre o ensinar as Lutas vão além dessa fase. A partir do olhar do desenvolvimento profissional docente a formação não se pauta apenas na graduação e, portanto, esse não seria o único motivo dos problemas encontrados nas aulas e que são enfrentados pelos professores. Contudo, a graduação poderia apresentar um papel mais substancial na formação dos professores em relação as Lutas na Educação Física Escolar. Assim, um dado importante é que todos os entrevistados na pesquisa de Rufino e Darido (2015) são especialistas em, no mínimo, uma Luta específica e também são docentes das disciplinas no ensino superior, a maioria em instituições públicas. Em média, os entrevistados possuem 22 anos de experiência em modalidades específicas e 9,4 anos de tempo médio na docência no ensino superior, ou seja, são professores experientes na área.

Como fatores restritivos, esses especialistas mencionam também sobre a aplicação da disciplina de Lutas, que: dos professores entrevistados, 15% apontaram para a insegurança dos docentes na aplicação do conteúdo, outros 15% disseram que a infraestrutura escolar é deficiente, porém, relataram que isso não era desculpa para não haver ensinamentos do conteúdo, 9% relataram a falta de material.

Correia e Franchini (2010) relatam um distanciamento entre pesquisadores e professores: “as condições de elaboração do conhecimento e as especificidades profissionais são distintas, levando para uma dificuldade na interlocução acadêmica e profissional” (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p. 5). Na prática, os objetos de estudos e as linguagens não encontram um consenso, “temos uma situação expressa por aqueles que atuam no segmento escolar não sabem o que os pesquisadores produzem e esses últimos não sabem como os profissionais atuam” (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p. 5).

So e Betti (2013) relatam a falta de relação entre o que se produz na academia e o que ocorre nas aulas práticas na escola, pois não há “diálogo” entre acadêmicos e entre acadêmicos e professores.

Além da produção acadêmica e a relação dos pesquisadores com os professores, Correia e Franchini (2010, p.6) destacam que o conhecimento sobre as Lutas “são imprescindíveis para oferecer suporte teórico aos professores e professoras, tanto no âmbito da formação inicial como na permanente”. No entanto, lembram que as lutas (e artes marciais e outras modalidades de esportes de combate).

incorporam uma ampla variedade de manifestações, o que implica linguagens, lógicas, técnicas, procedimentos, valores e racionalizações muito distintas. Muitas dessas formas de cultura corporal não foram construídas para o ambiente escolar, para uma sociedade do “Estado de Direito” e, principalmente, para crianças e adolescentes em processo de formação. Mesmo que admitamos possíveis contribuições aos diferentes sujeitos, presumimos a necessidade de uma transformação didática e pedagógica na perspectiva dos fazeres e saberes escolares. Assim, consideramos necessário um “lastro de conhecimento” para que o ensino seja contemplado de maneira minimamente satisfatória (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p. 6).

Correia e Franchini (2010), Rufino (2012), Gomes et al. (2013), Rufino e Darido (2015), Lopes e Kerr (2015) demonstram na literatura uma forte corrente que defende o trato das modalidades no ambiente escolar de maneira não específica, mas sim com a necessidade de adaptação.

A “adaptação” é uma das palavras mais utilizadas pelos especialistas entrevistados na pesquisa de Rufino e Darido (2015). A palavra trata de duas vertentes, a primeira relacionada aos materiais e ao espaço adequado para que ocorram as aulas. A segunda trata das diferenças das aulas de Lutas em clubes,

academias e centros de treinamentos específicos e, enfim, das maneiras como as aulas devem ocorrer no ambiente escolar.

A questão da adaptação dos conteúdos da Educação Física Escolar não é específica das Lutas, mas sim das mais variadas modalidades. Nas entrevistas realizadas por Freitas (2011), os professores interrogados, ao falarem sobre as propostas curriculares do estado de São Paulo, em particular, alegam ser necessário adaptações dos conteúdos para a aplicação na prática.

Rufino (2012) e Rufino e Darido (2015) relatam dois motivos para adaptação das Lutas para o âmbito escolar. No primeiro, se o professor desejasse ensinar o conteúdo de maneira específica seria exigido anos de prática em uma ou várias modalidades existentes, o que demandaria tempo e impossibilitaria a aplicação nas escolas. Além disso, transpor essas modalidades do mesmo modo que ocorre nos ambientes específicos fora da escola poderia acarretar em uma maior esportivização das modalidades, logo, se perderia valores pedagógicos para entrar em vigor a preocupação com os quesitos competitivos.

Nesse sentido, Rufino e Darido (2015, p.511) concordam que a questão da adaptação “é condição fundamental para o ensino das lutas na escola uma vez que é preciso traduzir pedagogicamente o ensino destas práticas de uma forma diferenciada daquela que é encontrada em outros contextos sociais”.

Para se ter domínio sobre uma modalidade de luta, praticando de forma específica, Del Vecchio e Franchini (2006), afirmam ser necessário um tempo médio de cinco a dez anos de prática. Já no âmbito universitário, o docente deve aprender em, no máximo, dois semestres ou 120 horas, que é a maior carga horária da disciplina apresentada nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura do estado de São Paulo.

Diante dessa realidade, de acordo com os autores:

seria mais importante que o graduando aprendesse a utilizar a luta/arte marcial como estratégia para atingir o objetivo de um programa de educação física em vez de executar técnicas específicas de um único estilo durante sua permanência no ensino superior (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006, p.103).

Gomes et al. (2013, p. 311) relatam que as Lutas “para serem ensinadas na escola devem ser adaptadas aos objetivos e possibilidades da instituição escolar”.

“É necessário que as visões sobre os objetivos, sobre os conteúdos e sobre os procedimentos didáticos se modifiquem, a fim de atender as atuais exigências, que não mais se traduzem na repetição de movimentos” (LOPES; KERR, 2015, p. 277).

Essa discussão sobre adaptação nos faz chegar a outros pontos de reflexão, pois é necessário entender: Onde as Lutas se encontram na Educação Física? Como elas estão classificadas? São esportes? Jogos? Atividades rítmicas? Devem ser tratadas como lúdicas ou específicas? Como têm sido ensinadas?

CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa porque está interessada nas perspectivas dos professores, nas interações e no contexto de ação (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e porque se propõe a levar em conta “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p.30).

Propõe-se a analisar os percursos formativos e a percepção sobre as práticas educativas envolvendo as modalidades de Lutas e professores de Educação Física que atuam nas escolas de educação básica da rede estadual paulista.

Para atender o objetivo recorreu-se à revisão bibliográfica, já apresentada em três eixos, o primeiro de caráter epistemológico visou contextualizar a Educação Física, a Educação Física Escolar, as Lutas e Artes Marciais, além de suas relações com os conselhos de fiscalização profissional da Educação Física. No segundo capítulo, também se recorreu à contextualização e discussão sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores relacionado ao currículo e à racionalidade técnica. No terceiro, a revisão sistemática acerca da discussão sobre as Lutas no percurso formativo, no currículo e na produção acadêmica. Para tal, utilizou-se como ponto de partida deste trabalho, a revisão bibliográfica de dissertações, teses e artigos que se enquadravam nesses aspectos do percurso formativo de professores de Educação Física e no trabalho docente com relação às Lutas/Artes Marciais nas escolas.

Além desse material, buscou-se na própria literatura autores referenciais que tiveram contribuições para uma abordagem científica do tema e que foram utilizados com frequência pelos pesquisadores.

Revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse (MANCINI; SAMPAIO, 2006, p.1).

As buscas foram realizadas inicialmente na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, sendo utilizadas como palavras chaves no título “Luta”, no singular e no plural e “Artes Marciais” seguidos das palavras secundárias, como “Educação Física” e “Escola”, essas últimas investigadas em

todos os campos. Os filtros utilizados foram: o idioma em português, inglês e espanhol, trabalhos publicados do ano de 2007 até 2018.

Como resultados, foram encontrados nessa busca 85 dissertações e teses. Destas, a maioria, 55,29% (47), tratavam de aspectos gerais da terminologia “Lutas”, como: lutas de classe, lutas pelos direitos, luta MST etc. Em segundo lugar, 11,76% (10) tratavam dos aspectos biológicos e de melhoria dos treinamentos para o rendimento físico. Outros fatores como contextos históricos, carreiras, manifestações artísticas, cinema, aspectos áudio visuais e mídias, gênero, luto etc. somados, chegam a 15,29% (13) trabalhos.

Deste modo, 17,66% (15) das Dissertações e Teses foram aproveitadas para o uso neste trabalho.

Além da plataforma BDTD foram selecionadas 5 das principais revistas de circulação nacional, especificamente da área de Educação Física: Ciências do Esporte; Motrivivência; Motriz; Movimento; e Pensar a Prática.

As palavras chaves utilizadas para as buscas nas revistas foram as mesmas investigadas na BDTD. No total foram encontrados 327 artigos, destes apenas 10,70% (35) faziam relação direta com o tema das Lutas ou Artes Marciais no contexto educacional. Os demais, assim como na plataforma BDTD, estavam relacionados a outras formas de manifestações das Lutas ou com aspectos de rendimento esportivos, cinema etc.

Além disso, buscaram-se registros documentados (Pareceres, Leis, Resoluções etc.) que trouxeram contribuições, principalmente, ao contexto histórico e ao entendimento sobre a formação da Educação Física e das Lutas no Brasil.

Neste texto, após a contextualização e a discussão da revisão bibliográfica, discutiremos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Para a coleta dos dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas. A entrevista com os sujeitos abordou o tempo de docência e de atuação na rede estadual, a forma de contratação e a jornada de trabalho dos professores, o número de escolas na qual os docentes têm lecionado e mais a instituição na qual foram formados. Além disso, as experiências com Lutas dentro e fora do ambiente acadêmico.

4.1. Entrevistas

Para angariar os dados para análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professores de Educação Física da rede pública estadual paulista da Diretoria de Ensino de Piracicaba (DE).

Este número foi definido a partir da indicação da Professora Coordenadora de Educação Física do Núcleo Pedagógico (PCNP) da DE a partir de nossa solicitação de apoio à pesquisa.

A PCNP, a nosso pedido, realizou uma consulta de interesse e disponibilidade ao grupo de professores de Educação Física em fevereiro de 2018. Nesse momento da pesquisa, 5 professores se propuseram a colaborar com o estudo. Depois de realizadas as entrevistas, para ampliar o material de análise, foram convidados outros 2 professores. Essas indicações foram feitas por uma supervisora de ensino da DE. Após o exame de qualificação, conforme sugestão da banca para estender os dados, outros 3 professores foram convidados a participar da pesquisa. O convite a esses professores ocorreu por intermédio dos primeiros entrevistados que indicaram professores que atuam na rede estadual e no município de Piracicaba – SP. No total, 10 entrevistas foram realizadas para compor os dados para análise.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa julgamos importante que os professores tivessem frequentado cursos de Licenciatura em Educação Física em várias instituições de ensino superior, nos oferecendo um panorama diversificado de trajetórias formativas.

Para a realização das entrevistas, depois da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UNIMEP (Processo nº 2.624.156), os professores foram consultados sobre data, local e horário de sua conveniência, evitando prejuízos no que diz respeito às suas atividades laborais. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise.

Como apontado por Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a

lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro de perguntas. A partir do roteiro básico lançam-se outros questionamentos a partir da interação estabelecida (MANZINI, 2004).

Freitas (2009, p. 6) destaca que o pesquisador, mesmo que de forma sutil, propicia efeitos sobre os sujeitos que participam da pesquisa, pois não é uma relação de homem e objeto, mas sim um movimento de relações, ou seja, é o outro sujeito: “se pensarmos essa pesquisa no ambiente escolar, no trabalho com alunos e professores, é possível ainda considerá-la como um espaço de formação”.

O roteiro da entrevista encontra-se no final do projeto (Apêndice 1).

4.2. Caracterização dos professores entrevistados

Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, as informações foram extraídas das entrevistas e são apresentadas para caracterizar os professores de modo que suas posições e experiências possam ser melhor compreendidas em relação às suas trajetórias.

Todos os entrevistados cursaram a licenciatura ou licenciatura plena em Educação Física e são professores da rede estadual paulista.

Os professores terão suas identidades preservadas, assim, no lugar dos nomes dos sujeitos, serão atribuídos números de 1 a 10, classificados pela ordem em que as entrevistas foram realizadas. Segue abaixo a tabela com os dados de identificação dos professores, demonstrando a idade, a instituição em que se formaram, o ano da conclusão do curso, o tempo de docência, a forma de contratação atual, a jornada de trabalho atual, e o número de escolas que lecionam.

Quadro 1 - Identificação dos entrevistados.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO									
	IDADE	INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO	ANO CONCLUSÃO	TEMPO DOCÊNCIA GERAL	TEMPO DOCÊNCIA NA REDE ESTADUAL	FORMA DE CONTRATAÇÃO	JORNADA DE TRABALHO	NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE LECIONA
Professor 1	52	Faculdade do Clube Náutico Mogiano	Licenciatura Plena	1994	24 anos	24 anos	Contrato Temporário	40 hs semanais	1
Professora 2	44	UNIMEP	Licenciatura Plena	2002	12 anos	12 anos	Efetivo	40 hs semanais	1
Professor 3	52	Organização Santamarense de Educação e Cultura	Licenciatura Plena	1990	30 anos	30 anos	Efetivo	44 hs semanais	2
Professora 4	32	UNESP	Licenciatura	2011	7 anos	5 anos	Efetivo	20 hs semanais	1
Professor 5	43	Faculdade Claretiano de Batatais	Licenciatura Plena	1997	25 anos	15 anos	Categoria F	27 hs semanais	3
Professor 6	39	UEPA - Universidade Estadual do Pará	Licenciatura Plena	2002	14 anos	12 anos	CLT	40 hs semanais	1
Professor 7	42	UNIMEP	Licenciatura Plena	1999	19 anos	15 anos	Categoria F	40 hs semanais	1
Professora 8	39	UNIMEP	Licenciatura Plena	2002	18 anos	18 anos	Efetivo	40 hs semanais	1
Professora 9	37	UNIMEP	Licenciatura Plena	2002	13 anos	12 anos	Não informada	40 hs semanais	1
Professora 10	49	UNIMEP	Licenciatura Plena	1989	22 anos	22 anos	Efetivo	40 hs semanais	1

Fonte: Elaborado pelo Autor.

4.3. Experiências com Lutas

Os professores entrevistados foram questionados sobre suas experiências com Lutas, as informações foram organizadas no quadro 2 que identifica se as experiências com Lutas foram no curso de graduação ou não e também se foram lúdicas ou específicas. Ao responderem, os professores relataram as maneiras em que as experiências práticas, durante o percurso formativo se consolidaram. Assim seguem divididas em quatro (4) eixos:

Em primeiro momento, as experiências com Lutas específicas em academias, são relatadas como treinamentos específicos de alguma modalidade praticada, geralmente, nas academias da cidade e não tem vínculo com a formação em Educação Física.

A segunda são as experiências com Lutas específicas na graduação, remete ao mesmo modo da primeira, porém, as práticas ocorreram durante o curso de licenciatura, ou seja, o ensino de alguma modalidade específica (judô, capoeira etc.) durante a graduação, oferecidas como disciplinas das matrizes curriculares, porém, praticadas como se fosse em academias específicas de Lutas.

A terceira refere-se as experiências com Lutas lúdicas na graduação que alguns entrevistados mencionam ter vivenciado ainda no percurso da graduação ou na formação continuada, atividades realizadas na forma de jogos.

E o quarto, são outras experiências formativas com Lutas, ou seja, os cursos de capacitação, estágios supervisionados em locais onde ocorriam aulas de modalidades específicas ou não e outros que proporcionaram alguma experiência com as Lutas.

A separação entre lúdico e específico foi a única mencionada pelos professores durante as entrevistas. Nenhum dos entrevistados abordou as Lutas na maneira como é descrita no item 2.3, exemplo, a classificação por distância, como atividades rítmicas etc. A proposta mais próxima da relatada na literatura é a da atividade específica de cada modalidade, ou seja, o treinamento do Judô, da capoeira, entre outras, e as atividades lúdicas, que algumas vezes foram propostas como jogos.

Quadro 2 - Experiências com Lutas.

Entrevistados	Experiência com Lutas específicas na graduação	Experiência com Lutas específicas em academias	Experiência com Lutas lúdicas na graduação	Outras experiências com Lutas
Professor 1	Judô	Sim – 6 meses de Judô	Não teve	Não teve
Professora 2	Não teve	Não praticou	Sim – Disciplina chama “Lutas” e fazia parte da grade matriz do curso	Fez estágio em um grupo de capoeira
Professor 3	Não teve	Sim – 11 anos de experiência com formação em Judô	Não teve	Não teve
Professora 4	Karatê / Judô / Capoeira	Sim – 4 anos de capoeira na adolescência.	Karatê deu ênfase a parte escolar	Não teve
Professor 5	Não teve	Sim – 28 anos de Taekwondo, 6 anos de Aikido e 2 anos de Muay Thay.	Não teve	Não teve
Professor 6	Judô	Não praticou	Não teve	Não teve
Professor 7	Lutas I e II (as aulas eram de Judô, pois era a formação do professor responsável pela disciplina)	Não praticou	Não teve	Cursos de capacitação oferecidos pela diretoria de ensino
Professora 8	Karatê e judô (junto com a disciplina de Lutas I e II)	Não praticou	Disciplina de Lutas I e II (Junto com Karatê e Judô)	Cursos de capacitação oferecidos pela diretoria de ensino
Professora 9	Karatê e judô (junto com a disciplina de Lutas I e II)	Não praticou	Disciplina de Lutas I e II (Junto com Karatê e Judô)	Cursos de capacitação oferecidos pela diretoria de ensino
Professora 10	Não teve	Não praticou	Não teve	Cursos de capacitação oferecidos pela diretoria de ensino

Fonte: Elaborado pelo Autor.

4.4. Organização dos dados para análise

Para a análise e interpretação dos dados, seguimos as orientações de Gomes (2016) que exemplifica um caminho para essa etapa da pesquisa. O autor pontua que o foco principal da análise e interpretação de dados na pesquisa qualitativa é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar.

Para o autor, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características, costuma ter muitos pontos em comum, ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias. Por isso, se tratando dos dados de análise, as maneiras como são organizadas as informações são de extrema importância, podendo ser sistematizadas através de sucessivas categorizações (GOMES, 2016).

Os dados foram organizados, seguindo as seguintes etapas: categorização, inferência, descrição e interpretação. Gomes (2009), destaca que embora os procedimentos não sigam uma sequência lógica para as análises, os seguintes critérios devem ser observados: decompor em partes o material, distribuir as partes em categorias, fazer a descrição do resultado das categorias, fazer a inferência dos resultados e interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada. A síntese interpretativa realizada pelo pesquisador articula os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos.

Assim, para este trabalho, foram realizadas dez (10) entrevistas com professores, as quais foram transcritas e lidas reiteradamente. Apresenta-se, para a realização da análise, um esforço de sistematização do conteúdo mais significativo das entrevistas, organizado em dois eixos para facilitar a realização da discussão: a) Percurso Formativo e b) Atuação na educação básica – percepção das práticas educativas com Lutas. A partir desses dois grandes eixos, se organizam os eixos menores, por exemplo:

No percurso formativo abordaremos a escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física, as características dos cursos de graduação dos professores entrevistados, as disciplinas relacionadas as Lutas na graduação e as contribuições dessas disciplinas e outras experiências formativas.

Na atuação na educação básica discutiremos o currículo e as propostas desenvolvidas nas entrevistas e as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das atividades envolvendo Lutas nas escolas.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL

Para as análises e discussão do material, retomamos o objetivo da dissertação que, como já anunciado, é analisar os percursos formativos e a percepção dos professores de Educação Física sobre as práticas educativas envolvendo as modalidades de Lutas nas escolas de educação básica da rede estadual paulista.

Para responder a esse objetivo, problematizamos as ideias apresentadas pelos sujeitos das pesquisas, identificando os pontos que são comuns e também contraditórios. Relacionamos as questões articulando o objetivo do trabalho com a base teórica adotada, que são: a Cultura Corporal de Movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992), o Desenvolvimento Profissional Docente (PONTES, 1994). Deste modo, buscou-se ir além das falas dos entrevistados, atentando-se para os significados explícitos e implícitos em suas respostas, sistematizando as informações em busca de sentidos mais amplos de significados (GOMES, 2016).

5.1. Percurso formativo

5.1.1. A escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física

Observamos que oito (8) dos dez (10) entrevistados escolheram o curso pela afinidade com a prática de modalidades esportivas dentro e fora do ambiente escolar. Assim, mencionam:

“Meu pai foi professor de Educação Física e eu gostava muito de jogar bola [...]” (PROFESSORA 2).

“Eu já estava dentro do mundo dos esportes como atleta de atletismo, fazia corridas de pulo [obstáculos], sempre gostava de jogar futebol, voleibol e por eu estar trabalhando dentro de escola, na secretaria de escola, acabou acelerando essa vontade de ser profissional educação física” (PROFESSOR 3).

“[...] já estava fazendo pela afinidade de gostar de esportes” (PROFESSORA 4).

“[...] na época eu jogava basquete e por isso eu optei por essa caminhada de Educação Física” (PROFESSOR 5).

“Antes de resolver prestar vestibular, eu sempre gostei muito de esportes, pratiquei diversos esportes quando era mais jovem, na escola e praticava também na minha vida particular” (PROFESSOR 6).

“Na adolescência tive a oportunidade de fazer parte de equipes de treinamento de futebol, especificamente aqui da cidade, do XV de Piracicaba, foi onde eu me identifiquei com a educação física” (PROFESSOR 7).

“[...]eu gostava muito de academia e tudo mais, mas quando eu comecei a ver educação física infantil na faculdade [...] eu gostei muito dessa área e foi por isso que eu acabei vindo para a docência” (PROFESSORA 8).

“Eu sempre fui praticante de esporte, eu venho da área da natação, no oitavo ano da escola eu decidi que eu queria fazer isso, era a área que eu sempre gostei” (PROFESSORA 9).

Além desses motivos, a afinidade com os esportes relatada pela professora (10) surgiu em meio às funções laborais na qual passou a exercer na época, ou seja, por trabalhar na recepção de uma academia de natação onde a maioria dos funcionários cursavam Educação Física. Assim, relata:

“Eu sempre gostei de educação física na prática, aí quando eu tinha 16 anos eu trabalhei numa academia de natação, eu trabalhava na secretaria, no atendimento ao público, e daí eu fui incentivada lá mesmo, porque todo mundo que trabalhava lá a maior parte fazia educação física, eu já vi um viés e fui” (PROFESSORA 10).

Apenas um (1) dos professores relatou uma experiência ruim no âmbito da Educação Física Escolar que o motivou a escolher o curso. Assim, faz uma crítica sobre a educação física escolar desse período, na qual alguns professores se ausentavam da responsabilidade de ministrar aula, ou seja:

“só sabia ficar na cantina e batendo papo com as meninas e não dava aula [...] os meninos ficavam largados na quadra e ele com aquela rodinha de meninas lá e a gente acabava ficando largado” (PROFESSOR 1).

Segundo o professor, os alunos ficavam por conta própria, para fazerem o que quisessem, nas aulas conhecidas popularmente como “rola bola”, remetendo aos aspectos da monocultura como é tratada por Silva e Sampaio (2012, p. 116) e So e Betti (2013). Esses aspectos também trazem como características e referem-se ao professor “ensinar” sempre o mesmo conteúdo ou aquilo que já faz parte da sua bagagem como aluno ou sua vivência esportiva, por exemplo, os praticantes de

futebol, pela afinidade com o esporte, possivelmente ensinarão somente o futebol ou similares, esses também entram na relação de professores que são popularmente conhecidos como o professor “rola bola” (SO; BETTI, 2013). Dessa forma, diferentemente dos demais, o professor escolheu o curso motivado não apenas pela afinidade com as práticas de atividade física como os demais, mas sim, por não gostar e não concordar com a postura de seu professor na época.

Ainda tratando sobre a escolha pelo curso, principalmente relacionado à prática das atividades mencionadas pelos entrevistados, Assumpção e Golin (2016) demonstram os aspectos dessa “escolha” recorrendo às teorias de Pierre Bourdieu, abordando os conceitos de “habitus”, “campo” e “capital”.

A teoria de Bourdieu analisa as condições sociais em que as pessoas foram educadas, suas aspirações, suas possibilidades, suas relações sociais, seus estilos de vida. Busca entender como os agentes sociais incorporam a estrutura social, ao mesmo tempo em que a produzem, a legitimam e a reproduzem (ASSUMPÇÃO; GOLIN, 2016, p.160).

Embora Bourdieu não figure como referência teórica principal nesta pesquisa, consideramos pertinentes as considerações realizadas por Araújo e Oliveira (2014) e Assumpção e Golin (2016), com aporte no autor que entende a formação do “habitus” ultrapassa largamente as decisões estritamente pessoal. Nesse aspecto, os autores demonstram em suas investigações semelhanças com as falas dos sujeitos abordados pela presente pesquisa.

Baseado na formação do “habitus”, Bourdieu entendia que a história do grupo social condiciona e influencia as decisões individuais. Deste modo, o autor, em suas teses, se distancia da capacidade que cada indivíduo tem de decidir conscientemente sobre a vida social (ASSUMPÇÃO; GOLIN, 2016). Nessa perspectiva, o “habitus” como um sistema de disposições socialmente construídas influenciam a escolha dos professores pelo curso de Educação Física, ou seja, deixa de ser uma escolha individualizada por X ou Y. Então, como ocorre essa escolha? Os autores relatam que essas escolhas envolve a trajetória e a história de uma vida, assim “sua construção está associada a longos, lentos e contínuos processos socializadores, envolvendo dimensões sociais, culturais, históricas, pedagógicas e, naturalmente, também individuais” (ASSUMPÇÃO; GOLIN, 2016, p.160).

De maneira sutil, com efeitos desde a infância, o hábito vai se configurando e impregnando nas vivências e nas percepções de cada um e não é possível reduzi-los

apenas aos aspectos das decisões puramente individuais. Portanto, entende-se que é nessa perspectiva da construção do “habitus” que os professores, em meio a construção de suas vidas sociais, desenvolveram interesses pelas práticas das atividades físicas e por consequência, pela formação em Educação Física.

Além do “habitus”, os autores também mencionam como principal influenciador um segundo aspecto das teorias de Bourdieu, o “campo”, que corresponde a determinados espaços de conflitos onde se disputam posições, essas ocupadas em diferentes universos sociais, algumas que demandam de mais poder sobre as outras ou vice-versa, o campo pode ser da política, da filosofia, da religião etc. Por exemplo, o campo esportivo que se configura em um espaço de disputas com diferentes graus de distinção social: “Questões como amadorismo x profissionalismo, esporte amador x esporte espetáculo, esporte de alto rendimento x esporte vulgar permeiam esta disputa, definindo e redefinindo a legitimidade de seus usos” (ASSUMPÇÃO; GOLIN, 2016, p.161).

Na perspectiva sobre a escolha pelo curso, os professores como seres sociais, inseridos em um espaço social de disputas de todos os tipos (ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas etc.) como é o “campo”, também se relativiza em outra perspectiva, a do “capital” que para o autor está dividido em três eixos, o “capital social”, “capital cultural” e “capital econômico” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014).

Nesse aspecto do campo e do capital, os professores entrevistados, relatam a dificuldade de acessibilidade aos cursos de graduação em Universidades estaduais e federais, principalmente para alunos formados no ensino básico em escolas públicas. A estrutura financeira familiar também não permitia morar em outras cidades para estudar. Sendo assim, a escolha pelo curso ocorria pela facilidade de acesso, o curso mais próximo, com as menores mensalidades e que o horário fosse compatível para exercer funções laborais, ou seja, a escolha estava dentro das possibilidades e impossibilidades de cada um, dentro das características do “capital” e do “campo”, como é tratado por Assumpção e Golin (2016), ou seja, não é fator individualizado, mas sim parte da estrutura na qual Bourdieu menciona.

Nessa perspectiva do capital e do campo, os entrevistados relatam:

“Na época eram poucas as faculdades de Educação Física em São Paulo, assim, havia a USP que era bastante inacessível para alunos de escolas públicas na época, [...] era o que tinha mais perto e o que era possível” (PROFESSOR 3).

“[...] era a única escolha na nossa cidade enquanto instituição de ensino superior” (PROFESSOR 7).

Nessa condição, os professores legitimam a ocorrência e reproduzem a estrutura social na qual estão inseridos. A escolha por X ou Y são as únicas e eles perdem a oportunidade de escolherem por A, B ou C.

O capital, que tem diferentes pesos e influência nas escolhas segue influenciando essas escolhas, assim como o “habitus” e o “campo”, ou seja, “Eles moldam as percepções dos sujeitos, definem seus modos de agir, condicionam e orientam seus pensamentos, gostos e sentimentos” (ASSUMPÇÃO; GOLIN, 2016, p.160).

Para Araújo e Oliveira (2014, p.218) “o ‘capital econômico’ refere-se aos bens materiais e as posses de um dado grupo ou indivíduo, os quais podem facilitar ou dificultar o acesso a uma educação de qualidade e aos bens culturais de modo geral”. O “capital social” são as relações interpessoais e institucionais que podem possibilitar ou não o acesso ao capital cultural ou econômico.

Com o olhar fundamentado no desenvolvimento profissional docente, também podemos analisar que a formação se dá em um processo contínuo, que envolve todas experiências que constituem a docência, levando em consideração as experiências formais dos cursos de graduação e as informais que se constituem no percurso de desenvolvimento social. Portanto, na perspectiva do conceito do capital: “todo indivíduo ocupa uma posição no espaço social, no qual seus esquemas de ação e percepção dependem, em larga medida, dos capitais que lhe permitem ocupa-los” (ASSUMPÇÃO; GOLIN, 2016, p.160).

A influência desse contexto social está nítida nas falas (já mencionadas) dos sujeitos, que demonstraram interesse para escolher o curso baseado conscientemente ou não nessas experiências de vida, no espaço em que ocupam e na posição financeira que detém.

5.1.2. Características do curso de graduação

Betti e Betti (1996) analisam os currículos de formação de professores de Educação Física de duas maneiras. Na primeira, o currículo é denominado como

“tradicional - esportivo” e na segunda, “currículo técnico-científico”. O primeiro enfatiza as práticas, principalmente relacionadas aos esportes, separando as teorias das salas de aula das práticas nas quadras. O Segundo valoriza as teorias das disciplinas e o conceito das práticas se modificam para o “ensinar a ensinar”.

Analisando como os cursos em Educação Física estavam organizados, através da percepção dos próprios professores, nota-se a forma como os docentes olham para seus cursos e sua formação. Percebe-se essa dicotomia mencionada por Betti e Betti (1996).

Uma das características do currículo “tradicional-esportivo” está na ênfase em disciplinas biológicas e psicológicas. Assim, a professora 2 relata que seu curso não tinha vínculo com a área biológica.

“Quando eu entrei na UNIMEP, no ano que eu entrei, a faculdade de educação física ficou apenas como Faculdade de Educação Física. Ela não era ligada nem a biológicas e nem a humanas que, até o ano anterior ainda era, não me lembro agora ordem, qual das duas” (PROFESSORA 2).

Em uma busca investigatória sobre a história do curso, constata-se realmente que não havia vínculo com essa área e também com a área da saúde, porém, nota-se que foi durante o período de formação desta professora que foi criado o curso de mestrado da Universidade (entre 1999 e 2002), vinculando assim, um centro de qualidade de vida e laboratórios de avaliação física, porém, somente em 2005 a universidade separa o curso entre licenciatura e bacharelado (data limite de adequação da Resolução CNE/CP n° 02/2004 prorrogada com a Resolução CNE/CP n°01/2005). Portanto, percebe-se nessa investigação que em seu período como estudante já havia na grade curricular da faculdade uma possível tentativa de separação dos conteúdos, principalmente com as disciplinas voltadas para área da psicologia da aprendizagem, o que demonstra que mesmo com as mudanças do curso e divisões entre licenciatura e bacharelado, foram mantidas as características do currículo “tradicional-esportivo”. A docente relata:

“[...] estava organizado de uma maneira bem distribuída, por que a gente tinha os esportes básicos todos” (PROFESSORA 2).

Essa fala não é exclusiva dessa entrevistada, mas sim, parecia ser uma característica comum dos cursos de Educação Física, que mesmo em épocas

diferentes, mantiveram esses aspectos. Nesse sentido, outros professores remeteram-se a essas características em seus cursos. O Professor 7, que cursou a licenciatura plena, menciona que do início do curso até o quarto semestre, as aulas estavam completamente voltadas para as práticas e apenas a partir do quinto semestre o curso passou a ter um enfoque teórico:

“[...] do primeiro até o quarto [semestre], ele era um curso voltado para prática, as disciplinas práticas, elas faziam parte do currículo na sua maioria. E no quinto semestre em diante, ele já passou a ter um enfoque teórico, mais disciplinas teóricas” (PROFESSOR 7).

O Professor 5, que também cursou a licenciatura plena, menciona que o foco não era na área escolar, mas sim uma educação física mais geral:

“[...] o enfoque era em tudo mesmo, então não tinha um específico na Educação Física escolar” (PROFESSOR 5).

A professora 4 menciona essa transição de licenciatura plena para licenciatura e bacharelado, principalmente sobre o fato de que, em sua época de formação, a universidade estabelece um vínculo com a faculdade de Educação, na qual proporcionou um desenvolvimento de disciplinas voltadas para área pedagógica no geral. Porém, como relata a professora,

“[...] uma área mais geral e não muito a educação física escolar” (PROFESSORA 4).

Deste modo, analisando essa pedagogia geral, utilizada também em outras licenciaturas, questionamos: será que o ensinar matemática ou português é o mesmo que o ensinar a Educação Física na escola? Tratar a pedagogia, didática e metodologia de ensino de maneira geral nas licenciaturas garante uma qualidade no ensino dessas disciplinas?

Por exemplo, a Professora 4 menciona que em seu curso,

“[...] o trato, mesmo pedagógico, não era tão voltado para escola, às vezes era um treino” (PROFESSORA 4).

A Professora 9 admite que havia várias disciplinas voltadas para a área escolar, porém, havia algumas mais próximas do curso de bacharelado o que poderia ser um processo natural, já que sua formação foi em licenciatura plena.

“Não vou dizer que era uma atenção especial [para área escolar], mas tinha as disciplinas, tinha o estágio, tinha algum acompanhamento, assim como a gente teve para educação física especial né, assim como a gente teve para outras áreas” (PROFESSORA 9).

A Professora 8 também traz a mesma concepção e menciona:

“[...] na verdade, foi um mix do bacharelado e da licenciatura mesmo” (PROFESSORA 8).

Além dessas características do currículo “tradicional-esportivo”, alguns entrevistados remetem ao currículo “técnico-científico”. No geral, esse currículo enfatiza as disciplinas relacionadas às ciências humanas e filosofia.

A Professora 2 menciona as questões pedagógicas voltadas para a área escolar, inclusive faz menção às divisões sobre as fases da aprendizagem em uma concepção Piagetiana, seu curso dava ênfase aos aspectos de desenvolvimento humano nessa perspectiva, utilizando as fases do desenvolvimento infantil baseado nas teorias de Piaget.

“[...] a gente tinha os esportes básicos todos, a gente tinha a parte que era da psicologia e de desenvolvimento, então o que a criança aprende em cada idade” (PROFESSORA 2).

Os professores 3 e 6 chegam a mencionar algumas das disciplinas esportivas que eram trabalhadas em suas formações, as quais em seus entendimentos caracterizavam as licenciaturas, no entanto, para exemplificar, utilizaremos a fala dos professores que menciona:

“[...] para licenciatura, a gente tinha as disciplinas esportivas, vôlei, basquete, handebol, futebol, enfim, natação também” (PROFESSOR 6).

“[Para teoria,] a psicologia da educação, sociologia da Educação, filosofia da educação” (PROFESSOR 6).

O Professor menciona também algumas outras que serviram para caracterizar o bacharelado, tais como:

“[...] todas as disciplinas da área biológica que eram: biologia, fisiologia e anatomia e fisiologia do exercício” (PROFESSOR 6).

O Professor 3 menciona que o curso era bem mais voltado para área escolar, além de mencionar os esportes básicos, como o entrevistado 6, relata também as disciplinas que, em seu ponto de vista, tinham mais relações com a área das licenciaturas como (pedagogia, estrutura de ensino e psicologia de ensino).

“Tinha uma parte que era de esportes, era o voleibol, basquete, futebol, handebol, futebol, futsal, ginástica e tinha uma outra parte que era mais pedagógica, aulas de formação científica, fisiologia, anatomia, nutrição que na época chamava bioquímica, e uma parte mais pedagógica né, pedagogia, estrutura de ensino e psicologia de ensino” (PROFESSOR 3).

Nesse sentido, sobre os esportes básicos mencionados pelos professores, alguns demonstram o vínculo com o esporte específico, ou seja, a maneira como foram trabalhados em sua formação remete aos mesmos modos que na época dos métodos esportivos, assim, as modalidades são trabalhadas em detrimento do esporte/competição/espetáculo, tornando os menos dotados de habilidades excluídos da Educação Física Escolar.

O Professor 7 menciona algumas características das aulas em sua formação, principalmente com relação aos professores que demonstravam uma preocupação maior com o “ensinar a ensinar”.

“Nós tínhamos vários tipos de professores, né? Alguns deles através da vivência, eles faziam a gente vivenciar aqueles momentos e fazer reflexões sobre elas, né? Alguns faziam com que a gente, através da prática, elaborasse práticas, né, mediante um conteúdo já passado em sala de aula para que nós alunos tivéssemos que estar dando aulas para os nossos amigos de sala” (PROFESSOR 7).

Portanto, essas aulas tinham como enfoque a vivência e a reflexão sobre a atividade. Mediante a um conteúdo já passado em sala de aula, os alunos elaboram uma aula simulada para os próprios amigos de turma com o objetivo de diminuir o

“choque de realidade” quando o professor recém-formado chegasse na prática escolar.

A Professora 4 é a única que se formou na graduação com o curso separado entre licenciatura e bacharelado, todos os outros professores envolvidos na pesquisa se formaram na época da licenciatura plena, mesmo assim, a entrevistada menciona que as disciplinas que carregavam o nome escolar em seu título, muitas vezes, não eram direcionadas para essa área.

“[...] eu tive bastantes disciplinas relacionadas à educação física, mas algumas, por exemplo, que eram esportes específicos para educação física escolar, então sei lá: atletismo na escola ou outros na escola, mas o trato mesmo pedagógico não era tão voltado para escola, às vezes era um treino” (PROFESSORA 4).

Assim, ao olhar para as disciplinas mencionadas e para as falas dos professores, recaímos no conceito de Cunha (2011) quando menciona a incoerência da separação (licenciatura/bacharelado) do curso, pois, as disciplinas utilizadas no bacharelado, poderiam e deveriam ser aplicadas nas escolas, já que abordam o funcionamento do corpo. Logo, para o autor as disciplinas mencionadas que foram cursadas nas licenciaturas são trabalhadas com os estudantes de graduação conforme a experiência do professor responsável pela disciplina, podem estar voltadas para o treinamento esportivo e/ou para a aprendizagem educacional, conforme a maneira que será conduzida, não se tratando de uma separação pelas características da licenciatura ou do bacharelado. Reforçando, a professora 4 é a única de todos os entrevistados que, teoricamente, teve a graduação com essa separação, pois, todos os outros tiveram em sua graduação esse “mix” de disciplinas que caracterizavam tanto o bacharelado, quanto a licenciatura, o que para a época (antes da Resolução nº 7, de 31 de março de 2004) era um processo natural das licenciaturas plenas.

Uma das características mencionadas pela entrevistada 10 chamou a atenção, apesar de não ser o foco deste trabalho discutir esses aspectos, percebe-se que essa pode ter sido uma marca na formação de muitas mulheres na época. Assim, a professora menciona:

“[...] a gente não participava de todo o quadro de educação física [...] de todo o quadro curricular, porque assim, algumas eram direcionadas para o masculino outras para o feminino, então a gente ficava sem ter conhecimento” (PROFESSORA 10).

Portanto, eram características de alguns cursos, que em um passado não tão distante, traziam aspectos de formação que seguiam essa lógica preconceituosa de formação que ainda são laivos da eugenia.

Por outro lado, ao olhar para as características dos cursos de maneira mais aprofundada, recaímos em outro conceito, que é a “violência simbólica” retratada por Araújo e Oliveira (2014) na perspectiva das teorias de Bourdieu. “A ‘violência simbólica’ refere-se às imposições culturais exercidas de forma ‘legítima’, mas quase sempre invisível e dissimulada, ao apoiarem-se em crenças e preconceitos coletivamente construídos e disseminados”. Assim, as matrizes curriculares desses cursos representavam essa lógica, logo, são as características mencionadas pelos entrevistados, inclusive esse caso extremo de preconceito por gênero mencionado pela professora 10.

Portanto, nesse viés, as grades curriculares e todas as características mencionadas pelos professores entrevistados, seguem a lógica da imposição cultural aos segmentos menos privilegiados, ou seja, mediante a critérios e padrões do discurso dominante e assim, como efeito dessa violência simbólica, os menos favorecidos “podem vir a incorporar e legitimar o discurso de marginalizados, impotentes, ‘burros’, incapazes, acomodando-se à realidade social existente como se essa realidade fosse algo ‘natural’” (ARAUJO; OLIVEIRA, 2014).

Abordamos no tópico anterior as características dos cursos na qual os professores foram formados, mas, e as características desses cursos relacionadas às modalidades de Lutas? Segue-se no próximo tópico nessa direção.

5.1.3. Características relacionadas a Lutas na graduação

Neste tópico discutiremos as Lutas tratadas como disciplina nos currículos de formação dos professores entrevistados. Deste modo, seguimos identificando a percepção dos professores com relação a esses conteúdos no percurso de seu desenvolvimento profissional e como essas disciplinas surgem nas matrizes curriculares e nas ementas dos cursos no Estado de São Paulo.

Inicialmente, já destacamos que os professores 3, 5 e 10 não tiveram nenhuma modalidade de Lutas durante a graduação (vide quadro 2), esses conteúdos não estavam disponíveis nas matrizes curriculares de seus cursos. Contudo, isso não é novidade nas grades curriculares dos cursos de graduação do Estado de São Paulo. Segundo Rufino e Darido (2015, p.506), muito embora o ensino das lutas esteja assegurado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, ele ainda “tende a ser um conteúdo pouco abordado por muitos cursos de formação superior na Educação Física, o que repercute em problemas para sua efetivação no âmbito escolar”.

Em uma busca exploratória, realizada especificamente para este trabalho, no ano de 2017, com o objetivo de analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de São Paulo, foram consultadas no Sistema e-MEC, do Ministério da Educação, as matrizes desses cursos. Para gerar o relatório de análise foram utilizados como filtros os cursos de Educação Física-Licenciatura, presenciais e em atividade. Os cursos EaD ou semi-presenciais, bacharelados ou inativos foram excluídos.

A partir do relatório, foi feito um mapeamento das matrizes e análise das ementas, consultando-se as homepages de todas as instituições identificadas.

O levantamento no Sistema e-MEC, de acordo com os critérios definidos, permitiu a identificação de 210 cursos de Educação Física-Licenciatura em atividade no estado de São Paulo. Deste universo, 130 matrizes curriculares apresentavam alguma disciplina obrigatória relacionada às Artes Marciais e Lutas, representando 61,9% dos cursos. Outros 1,4% ofertam como uma disciplina optativa. Em 20,4% das matrizes não havia disponível nenhuma modalidade relacionada e em outras 16,1% não houve acesso às matrizes.

Ao todo, a expressão Lutas apareceu 121 vezes nos nomes das disciplinas, Artes Marciais 17, esportes de combate 3 e as expressões Artes Marciais/Lutas juntas, 14 vezes. Nomes específicos (capoeira, judô, kung fu, karatê, jiu jitsu e taekwondo) somados aparecem 14 vezes.

Apesar de serem 210 cursos em atividade, vários pertencem a uma mesma rede mantenedora, ocorrendo em alguns casos que, mesmo em campus diferente, os cursos mantêm uma matriz curricular comum, o que justifica a maior frequência de uso de algumas terminologias se comparada com outras.

Se por um lado 20,4% das matrizes não tinham disciplinas relacionadas às Lutas, retornando aos entrevistados da pesquisa, aproximadamente 30% não teve acesso a esses conteúdos durante a graduação. Por outro lado, os que tiveram essas disciplinas em suas grades, as mencionam de duas maneiras, o trato de alguma modalidade de maneira específica e, nesse caso, praticamente todos mencionaram o judô e o Karatê, e a outra forma é o ensinamento de uma maneira mais geral, tratando a ludicidade das Lutas. A professora 4 relata que as modalidades eram específicas e menciona que:

“[...] eram treinos, não tinha muito um trato pedagógico, era a gente ir lá fazer um treino e boa, como se eu tivesse em uma academia” (PROFESSORA 4).

Sobre o que era treinado a professora elenca o karatê, o judô e a capoeira. Do mesmo modo, o professor 1 menciona que as aulas eram também de uma modalidade específica (judô) e estavam voltadas para que os professores aprendessem defesa pessoal, também relata que havia uma parte lúdica:

“Tinha lúdico, pouco, mas era mais voltado para o Judô mesmo, e quem gostasse, simpatizasse mais, acabava fazendo fora, procurando uma academia para fazer fora” (PROFESSOR 1).

O professor 7 menciona as aulas com as mesmas características citadas pelos outros professores, ou seja, era de uma modalidade específica (judô), mesmo a disciplina carregando o nome generalizado de “Lutas I e II”, trabalhava-se o conteúdo de maneira específica e, por vezes, a parte lúdica. O professor justifica que havia uma separação entre os conteúdos, a primeira era uma parte lúdica que objetivava a iniciação aos conteúdos das Lutas e a segunda, era o treinamento específico do judô, com o objetivo de trabalhar com treinamentos e formação de atletas. Segundo o professor, essa separação era devido ao curso ser de licenciatura plena, por isso, carregavam características do que viria a ser a licenciatura e o bacharelado em um único curso. Assim questionado como eram as aulas, o professor menciona:

“[...] tinha o aquecimento, as atividades que você fazia o aquecimento e depois entrava na questão também, pra quem queria trabalhar com a questão do treinamento, né, porque como é Bacharel e licenciatura ele também tem esse enfoque de, de repente, preparar um professor para trabalhar com equipes de

treinamentos, né?. Nós tínhamos alunos que também faziam judô na época ou já tinham vivenciado a prática do judô que acabavam também sendo orientadores junto com professor, para quem quisesse de repente no futuro, trabalhar com equipe de judô ou numa academia de Judô, né. Então, ele tinha também esse enfoque do treinamento” (PROFESSOR 7).

Demonstra-se, na descrição apresentada pelo professor 7, apenas aspectos do bacharelado e nenhum voltado para a licenciatura, ou seja, a licenciatura plena na qual esse professor foi formado, na disciplina de Lutas, apresentada por ele, remete características das modalidades específicas e de treinamentos de atletas. Muito próximo dessa característica, o professor 6 menciona que teve em sua grade duas modalidades específicas, o judô que era obrigatório e o Karatê que era optativo. Deste modo, o professor cursou apenas a disciplina obrigatória e relata:

“Não aprendi a dar uma aula de judô, não me ensinavam a ensinar, me ensinavam! Me ensinavam a ser um atleta de judô” (PROFESSOR 6).

A professora 8 enfatiza que:

“[...] era uma matéria que chamava lutas e dentro dessa matéria ele subdividiu, apresentou as lutas na verdade” (PROFESSORA 8).

Segundo a professora, o objetivo era aprender a ensinar, porém, quando questionada sobre como eram as disciplinas, a professora alegou se recordar apenas do judô e do karatê. Do mesmo modo, a professora 9 menciona:

“O nosso professor tinha a formação mais para o judô, então eu acho que o judô foi a que teve um enfoque talvez maior, mas eu me lembro do karatê” (PROFESSORA 9).

5.1.4. Contribuições das disciplinas/outras experiências com Lutas para a formação

Inicia-se essa discussão fazendo um levantamento referente ao conteúdo de Lutas e à organização sobre as formações dos sujeitos (vide quadro 2), seguidos da percepção dos entrevistados com relação às contribuições do conteúdo de Lutas no seu desenvolvimento profissional docente.

Dos 10 professores entrevistados, apenas um (1) possui formação em uma modalidade de Luta específica (judô). Três (3) foram praticantes em academias, mas não têm formação para ministrar aulas dessas modalidades que praticaram. Três (3) só tiveram algum tipo de contato com qualquer conteúdo relacionado às Lutas na graduação. Quatro (4) tiveram experiências formativas em cursos de capacitação oferecidos pela Diretoria de Ensino do município. Dois (2) tiveram disciplina de Lutas com ênfase para área escolar. Dois (2) relatam um mix de disciplinas, ora voltadas para área escolar, ora com ênfase no treinamento desportivo. No geral, todos os professores tiveram algum contato com as Lutas, sendo assim, o que os diferencia são as experiências formativas que fizeram parte de seu desenvolvimento profissional docente, mais especificamente, quando, onde e como houve esse contato com as Lutas.

Partindo dessas experiências formativas, ao analisar as repostas dos professores sobre as contribuições que os conteúdos de Lutas e outras experiências formativas que envolvessem essas práticas tiveram em seu desenvolvimento profissional, conclui-se que, três (3) professores (entrevistados 3, 6 e 10) mencionam que não houve “nenhuma” contribuição dessas disciplinas para sua formação durante a graduação, esses alegam haver dificuldades no desenvolvimento dessas disciplinas na prática escolar.

“As informações que eu tive, tive que ir buscar fora do ambiente da faculdade” (PROFESSOR 3).

“[...] na faculdade não posso dizer que aprendi alguma coisa que me serviu para dar aula de lutas” (PROFESSOR 6).

“Então, na verdade eu não tive formação em nada de luta [...] mas, a gente tem que buscar alguma coisa, né? para a gente estar podendo passar para os alunos” (PROFESSORA 10).

Mesmo os professores mencionando que não houve contribuições dessas disciplinas durante a graduação, houve, por outro lado, por parte desses professores, uma busca por cursos de capacitações que preenchessem essa lacuna da formação na graduação, reforçando que a formação dos professores não encerra quando termina a graduação, assim como é mencionado por diversos autores (CAVACO, 1991; MIZUKAMI et al., 2006; MARCELO, 2009). Portanto, durante a graduação, esses professores podem não ter tido contribuições desses conteúdos para sua

formação, porém, após o curso, houve necessidade de capacitações para atuar com as Lutas.

Outros seis (6) entrevistados (1,2,4,5,7,9) mencionam como contribuição a inclusão do currículo nas escolas, alegando que esse ocorrido propôs a abertura de um leque de atividades possíveis de serem trabalhadas nas escolas, organizando e sistematizando os diversos conteúdos. A entrevistada 4 relata que na graduação as aulas de Lutas deram ênfase para Educação Física Escolar, sendo assim, menciona:

“[...] depois que eu cheguei na escola e me deparei com essas modalidades no currículo, eu estava um pouco mais à vontade por já ter vivenciado” (PROFESSORA 4).

O professor 7 também menciona o currículo e relata que antes de sua introdução:

“[...] nós não tínhamos assim um norte que mostrasse um caminho para gente” (PROFESSOR 7).

Ainda falando sobre as contribuições para a formação, a Professora 2 assume que não ministrava aula dos conteúdos de Lutas antes da introdução do currículo, pois, ao ser introduzido, surgiram também as capacitações, inclusive, a entrevistada trabalhou em outra diretoria de ensino também do estado de São Paulo, na qual houve cursos de férias como meios para essas capacitações.

“[...] a gente tinha muitas capacitações e dentro dessas capacitações tinha conteúdos de lutas. Por que, eu peguei a mudança do currículo, então quando eu ingressei não tinha apostilado ainda, eu peguei toda essa transformação e quando entrou a apostila, então assim ó, falando disso, vou até especificar melhor, até então, eu não trabalhava com lutas” (PROFESSORA 2).

Apesar de mencionar essas capacitações como benefícios, a Professora 2 relata que durante a graduação, houve poucas contribuições dessas disciplinas para sua formação. Assim, quando questionado sobre as contribuições relata:

“Pouca eu acho, por ser uma disciplina, por ser uma coisa rápida, não dava para aprofundar muito, então assim, para o que eu faço hoje, foi pouca” (PROFESSORA 2).

Ainda faz uma correção, alegando que mesmo sendo 2 semestres ou um (1) ano, esse tempo não seria o suficiente:

“[...] de qualquer forma eu acho assim, um ano talvez, para o que é uma imensidão de lutas, né?” (PROFESSORA 2).

O Professor 1 menciona como contribuição das Lutas a inserção do currículo, já que o caderno propõe os conteúdos:

“[...] você usa ele como esqueleto. Você segue o que está ali e enxerta o que precisa, coisas que não tem ali e você precisa completar. Você ficar só nele, ele fica muito fraco, muito magro como a gente diz, ele fica muito superficial” (PROFESSOR 1).

Além disso, para o professor 1, as aulas de Lutas tiveram outra contribuição, relacionada aos aspectos comportamentais do próprio professor, então, quando questionado sobre as contribuições do conteúdo de Lutas para sua formação, referindo-se ao controle emocional que as Lutas lhe proporcionaram, o professor menciona:

“Que a gente aprende as vezes a contar até 10, né?” (PROFESSOR 1)

Voltando a falar em capacitações, os entrevistados 5 e 9 relatam uma parceria da Diretoria de Ensino de Piracicaba com o SESC para promover esses cursos, deste modo, na fala da entrevistada 9:

“[...] o SESC não tem um professor específico dessa modalidade né, conhecedor disso, eles trazem de fora” (PROFESSORA 9).

Ainda na fala da professora, o conteúdo do curso era ensinado de maneira lúdica, do mesmo modo que é apresentado no caderno do estado, inclusive as modalidades que eram propostas, como o Karatê e o Judô.

Deste modo, nas repostas dos entrevistados, ficou nítido que não foi apenas a falta do conteúdo de Lutas no percurso de formação que dificultou o desenvolvimento destas atividades no ambiente escolar, mas sim, a maneira como elas foram trabalhadas. Assim, dos dez (10) professores, sete (7) tiveram conteúdos relacionados às Lutas na graduação e como vimos nas falas, mencionaram que as

atividades foram conduzidas como se estivessem tendo aulas das modalidades em si e não com o foco delimitado na Educação Física Escolar, muito menos nos aspectos da cultura corporal de movimento mencionado por Betti, Ferraz e Dantas (2011), causando uma confusão sobre a modalidade praticada na escola e a modalidade praticada na academia do bairro. Assim, o professor 6 relata:

“[...] parecia mais que eu estava treinando Judô. Era uma aula de judô, eu ia lá para ser um aluno de judô” (PROFESSOR 6).

Portanto, Silva e Sampaio (2012) quando mencionam que os conteúdos da Educação Física Escolar têm seguido aspectos da monocultura, centrados nos esportes e que a prática de atividades diferenciadas não tem se efetivado no ambiente escolar, demonstram que os conteúdos de Lutas, nas grades dos cursos, não garantem efetivamente que os professores saberão ensinar o conteúdo, seja de maneira específica ou lúdica. A fala do professor 6 demonstra que a atividade proposta em sua formação não atingiu condições pedagógicas suficientes para que o docente trabalhasse este conteúdo na escola. Não sendo diferenciado a maneira como o conteúdo é trabalhado no ambiente escolar e fora dele. Apesar disso, os professores mencionam como contribuição que a inserção das Lutas no caderno contribuiu para uma busca por capacitações que possibilitassem ensinar os conteúdos. Vale reforçar a importância de estudos que averiguem tanto a formação, quanto a atuação do professor com relação aos conteúdos e a maneira como eles têm sido desenvolvidos na prática escolar. Portanto, discutiremos nos tópicos seguintes, os reflexos desse percurso formativo sobre a atuação dos professores na educação básica, envolvendo as discussões curriculares e a aplicação das Lutas.

5.2. Atuação na educação básica – práticas educativas com lutas

5.2.1. Currículo e propostas desenvolvidas

Ao analisar a percepção dos professores sobre a atuação envolvendo as práticas das Lutas no cotidiano das escolas, os entrevistados remeteram essas práticas correlacionando-as com as propostas do caderno do estado de São Paulo,

tanto do aluno, quanto do professor. Além disso, a maneira como os conteúdos são desenvolvidos também foram mencionados, sempre havendo uma divisão entre os conteúdos lúdicos e os específicos das Lutas, nesse último caso, referindo-se às modalidades praticadas da mesma maneira que em academias e em ambientes não escolares.

“Eu sigo o currículo, sigo a apostila que vem do Estado, a que o Estado fornece para gente. São dois cadernos, volume 2 e volume 1, do primeiro e segundo semestre, a gente segue direitinho, só que assim, você usa ele como esqueleto” (PROFESSOR 1).

“[...] antes de chegar a proposta curricular eu já diversificava as minhas aulas, mas após o currículo foi muito mais interessante” (PROFESSORA 2).

Deste modo, como os professores seguem atuando com esses conteúdos? E na percepção dos professores o que o currículo representa nessas práticas?

Falando da atuação, o professor 5 relata sobre a recepção dos alunos referente ao conteúdo, mencionando que:

“[...] as crianças são bem receptivas às aulas de Lutas” (PROFESSOR 5).

Ainda sobre a aceitação dos conteúdos, o professor 3 relata:

“Dentro da escola quando eu vou desenvolver o conteúdo luta, eu escolho um lugar específico, que é um pátio coberto que fica bem no centro da escola, então acaba chamando atenção. Na verdade, é bem legal, é aceito tanto pelos alunos, quanto pelos professores, a luta realmente instiga, ela desperta em todo mundo o respeito” (PROFESSOR 3).

A professora 2 menciona que não é possível agradar a todos os alunos, então diz:

“[...] não são os 349 alunos meus que vão ter esse gosto por fazer a aula prática” (PROFESSORA 2).

Deste modo, essa mesma professora nos conta, resumidamente, como as suas aulas são desenvolvidas. Primeiro, a professora faz uma roda de conversa e questiona o que os alunos já sabem sobre o conteúdo, questiona também, o que são as Lutas e o que é uma briga. Nesse ponto, retornamos ao entrevistado 5, pois o professor menciona que os alunos não sabem diferenciar uma Luta de uma briga.

Então, essa abordagem da professora 2 se apresenta como uma alternativa para a demonstração dessas diferenças.

Após os questionamentos feitos pela professora mencionada, a mesma relata expor vídeos aos alunos e que não faz mais as abordagens com textos nas lousas ou apostilas. A organização da aula ocorre por meio de consulta ao caderno do estado:

“Eu pego a apostila, vejo tudo que ele vai ter que responder ali e pego os vídeos que mostrem tudo que eles vão precisar para conseguir responder as coisas da apostila” (PROFESSORA 2).

Voltaremos a falar sobre essa questão em breve. Ainda nos vídeos, a professora faz uma análise juntamente com os alunos, mostrando os aspectos e as características dos movimentos realizados, por exemplo, no caso do Karatê, ela explica aos alunos o que é o kata, depois leva os alunos para prática e segundo a professora relata:

“[...] eu faço, por exemplo, os cinco primeiros movimentos de um kata, faço todos participarem, bonitinho e organizado para entenderem que a luta tem a disciplina, concentração” (PROFESSORA 2).

Após essa aula, os próprios alunos precisam criar um kata e apresentar. Essa é a percepção de aula mais próxima do conceito de cultura corporal de movimento mencionada nas entrevistas, onde os alunos criam e recriam o movimento com intencionalidade.

Aparentemente, a professora conduz a sua aula numa linha intermediária, que fica entre a ludicidade e a especificidade praticada fora do ambiente escolar. Lúdico, porque não se refere a uma aula de Karatê em si e oportuniza aos alunos criarem e recriarem os movimentos, por outro lado, percebe-se também uma tentativa de aproximar a maneira como o conteúdo é trabalhado na escola com a forma que é realizado nas academias e clubes, principalmente quando ocorre a utilização dos vídeos. Portanto, relacionando e analisando seu curso de graduação, a professora menciona que as aulas de Lutas eram voltadas para a área escolar, porém, reforça que houve poucas contribuições dessas aulas com relação a aplicação dos conteúdos de Lutas nas escolas, como já mencionado anteriormente. Logo, o que

contribuiu para essa formação e a possibilidade de atuação foram os cursos de capacitação realizados após a formação na graduação.

Para o professor 3 (único dos entrevistados com formação em Lutas), essa concepção de ensinar de maneira específica alguma Luta, como é feito em algumas graduações, pode não ser a melhor das opções. Segundo o professor, é justamente por ser realizado apenas como uma “*vivência, uma forma lúdica*” (PROFESSOR 3) que os conteúdos são bem aceitos, pois, existem preconceitos na tentativa de introduzir a luta da maneira como é tratada fora do ambiente escolar, no ambiente escolar. Assim, menciona que:

“Quando você fala em luta, o cara já pensa: ah, o meu filho vai apanhar ou o meu filho vai bater em alguém, né? Lembra sempre de violência e não é esse o verdadeiro foco, mas de forma lúdica não, é bem legal [...]” (PROFESSOR 3).

O professor 7 menciona uma das capacitações proporcionadas pela diretoria de ensino, nesse contexto, o professor responsável ensinou a desenvolver atividades lúdicas de Lutas que não necessitavam, especificamente, de um contato físico, como é nos moldes das Lutas Tradicionais. Deste modo, menciona como atividades desenvolvidas nesse aprendizado: os “*jogos de empurrar e de ficar tirando as mãos*” ou o “*cabo de guerra*”, que é uma atividade mencionada também pelo professor 6, como exemplo de atividade.

“[...]nos passou a possibilidade de você trabalhar com lutas, onde você não precisa ter, de repente, um contato físico, mas sim jogos de empurrar, de ficar tirando a mão, algumas atividades que a gente possa tá usando na aula [...]” (PROFESSOR 7).

Outra forma que as aulas ocorrem também são mencionadas pelos professores, uma delas é referente à ajuda de profissionais da área de Lutas para ministrarem alguma vivência ou apenas realizarem apresentações, também ocorre um aproveitamento por parte dos professores com relação aos alunos que são praticantes de alguma modalidade específica (PROFESSOR 1).

Percebe-se, nesse caso, que novamente as aulas acabam priorizando os aspectos das Lutas praticadas fora do ambiente escolar e que algumas vezes, subentende-se que os alunos podem não ter uma vivência dos conteúdos nas

escolas, a participação ocorre apenas como espectador de alguma apresentação realizada por profissionais externos.

O professor 7 também relata que utiliza recursos de vídeos para ensinar e que na prática, ocorre uma vivência baseada nos cadernos. Segundo o entrevistado:

“Quem, de repente, gostou das lutas, que procure um lugar público ou onde pague que possa dar sequência às aulas” (PROFESSOR 7).

Como mencionado anteriormente sobre o currículo, a entrevistada 2 relata organizar suas aulas conforme o conteúdo que os alunos deverão responder futuramente nos cadernos do estado de São Paulo. Averiguando que dos dez (10) professores entrevistados, nove (9) falaram positivamente sobre o currículo, a concepção que essa entrevistada tem, não é sua exclusividade, sendo assim, como é mencionado por Rocha (2014), houve aceitação e recusa na introdução do currículo e na percepção dos professores, e as propostas curriculares alteraram suas práticas (FREITAS, 2011).

A professora 4 acha apropriado a maneira como as Lutas estão dispostas no currículo, mas faz uma crítica aos cadernos dos professores e também dos alunos, e questiona:

“Por que o Karatê tem que estar aqui e não em outro lugar? Ou por que que é Boxe e não é outra modalidade?” (PROFESSORA 4).

Os entrevistados 2, 7, 8 e 9 relatam que a introdução do currículo e, mais especificamente, dos cadernos, possibilitou a organização dos conteúdos da Educação Física Escolar. Com isso, os conteúdos deixaram de ser apenas os quatro esportes básicos com bola (futebol, vôlei, basquete, handebol ou queimada).

“Eu acho bem interessante essa proposta curricular [...]. Se a gente fosse olhar os professores de antigamente, era muito aquela coisa daqueles 4 esportes básico e o pouco se fazia além disso, a minha educação física foi assim, talvez a sua tenha sido e agora não [...]. Antes de chegar a proposta curricular eu já diversificava as minhas aulas, mas após o currículo foi muito mais interessante” (PROFESSORA 2).

“[...]eu acho que veio pra melhor, acho que veio para dar uma organizada na educação física, não que antes não estivesse[...].” (PROFESSORA 9).

Os professores falam bem do currículo, mas também apontam falhas. O professor 7 aponta que o caderno tem falhas, mas que antes de sua existência não trabalhava o conteúdo Lutas, pois, segundo o entrevistado, o currículo mostrou um caminho a ser seguido, também menciona que as Lutas têm ganhado espaço devido à introdução do currículo.

“Eu acho que a proposta (currículo), ela é boa. Eu acho que a Educação Física, às vezes, necessita talvez um pouco mais de tempo, né? A gente tem duas aulas semanais, então a gente demandaria ter, talvez, três aulas semanais ou 4 aulas semanais como outras disciplinas têm, né?” (PROFESSOR 7).

A professora 4 critica o currículo dizendo:

“[...] eu acho as atividades deles, às vezes, muito descaracterizada do grupo, da faixa etária, então eu faço assim, do jeito que eu aprendi, da minha forma” (PROFESSORA 4).

A professora 8 critica a forma como os conteúdos estão dispostos nos cadernos:

“[...] está um pouco desatualizada, defasada, precisava ter uma reorganização, mas no total, claro que algumas coisas, né, eu tiraria, na minha opinião né, mas eu acho assim, no geral, o material bom até” (PROFESSORA 8).

A professora também aborda os aspectos da cultura de movimento no tratamento das Lutas nas escolas, relata que é apenas uma vivência e que o objetivo não é ensinar o aluno a se defender ou competir, assim como em outros esportes onde o objetivo não é formar um superatleta.

“Eu acho assim, que o que é importante é que os alunos conheçam, tenham o conhecimento e aumentem a cultura deles, né? Claro que nenhum aluno vai sair daqui, não só da luta, mas nenhum esporte ele vai sair um superatleta” (PROFESSORA 8).

A partir dessas vivências a professora direciona os alunos para os programas de desenvolvimento no esporte que a prefeitura do município disponibiliza. Sobre o currículo a professora menciona de maneira positiva:

“[...] eu gosto só, por exemplo, de handebol, então todos os anos eu vou ensinar só handebol? E com o currículo não, tinha no currículo, eu sou obrigada a trabalhar todas as modalidades” (PROFESSORA 8).

A professora 9 fala sobre o currículo e diz:

“[...] nós não estamos engessados nesse currículo, a gente tem liberdade pra ir adaptando, pra ir inserindo outras coisas” (PROFESSORA 9).

Essa liberdade é questionável quando vemos a fala da professora 2 que, como já mencionado, diz utilizar o conteúdo que os alunos precisarão responder no caderno como parâmetro de ensino, ou seja, esse engessamento se dá nas formas das avaliações internas e externas.

Segundo Apple (2008, p. 103), “o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório”. Este conhecimento “é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio [...]” (APPLE, 2008, p. 103). O autor demonstra como esse domínio se consolida, não somente em formas de disciplinas, mas também resultando em formas de comportamentos que ensinam regras e rotinas de trabalho, obediência e pontualidade, controla o conhecimento que as pessoas devem possuir, tornando-o como “legítimos”, conferindo-as como uma “legitimidade cultural” ou como o “verdadeiro conhecimento”. Assim, “as escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado” (APPLE, 2008, p. 104).

O currículo tem desempenhado o papel de relacionar as instituições poderosas com as comunidades, porém, “a questão fundamental é definir o que se ensina, para que se ensina, quem se forma e quem não se deseja formar” (NUNES; RUBIO, 2008, p.56). Exemplo disso é a formação do currículo de Educação Física que fica consolidada no Parecer nº 894/1.969 fixando, na época, um currículo obrigatório e moldando a estrutura do curso com as necessidades políticas e ideológicas, atendendo assim, as necessidades da ditadura militar.

“A capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o ‘conhecimento de todos’ se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla” (APPLE, 2008, p. 104). Sendo assim, as políticas da educação não estão separadas das demais políticas da sociedade e todas elas têm relação com poder.

Apple (2008) relata que, em um primeiro momento, a escola é parte de um conjunto de relações com outras instituições de maior poder e que geram as desigualdades. No segundo, elas são a forma de manutenção e reprodução dessas desigualdades, por meio das atividades impostas pelo currículo e por outros meios de controle como avaliações internas e externas, hierarquia, controle pedagógico etc.

Dito isso, os professores entrevistados desta pesquisa, em suas falas (já mencionadas) estão aceitando o currículo como algo positivo em suas práticas escolares, seja para o ensino das Lutas ou para o ensino de qualquer outra modalidade. Dos 10 entrevistados, apenas o professor 5 relata o currículo como algo que engessa as práticas e que sem o currículo “*você tem uma amplitude maior para trabalhar*” (PROFESSOR 5). O professor argumenta que, após a introdução dos cadernos, a luta entra com um foco específico, como o Karatê no 8º ano e a capoeira no 9º ano, quando poderia trabalhar as Lutas em outros anos e de outras maneiras.

“Como estava dizendo do primeiro ao quinto ano, ele não é direcionado né, a proposta curricular não é apostilado, então você tem uma amplitude maior para trabalhar, mas depois, dali para frente, ele é apostilado aí a luta entra como um foco específico, como estava dizendo, o Karatê no oitavo ano, a capoeira no nono ano” (PROFESSOR 5).

Além dessa questão dos cadernos do professor e dos alunos, o professor 7 menciona que os conteúdos Lutas estão intrínsecos aos alunos e que as brincadeiras de lutinhas fazem parte do cotidiano das crianças e explica:

“[...] eles gostam do tema lutas. Porque as Lutas, elas vêm desde a infância deles, lutinhas, aquelas coisas de colchão, de travesseiro, as vezes um quer empurrar o outro” (PROFESSOR 7).

Reforçando o já mencionado no tópico 1.2. que trata sobre a cultura corporal, a referência que se tem sobre espaço físico, material, estrutura, roupas, gestos técnicos e outras padronizações, perdem o sentido, pois como mencionado por Zilberberg (2000), o movimento será a maneira de cada um, nesse sentido, a cultura corporal também é uma produção cultural que é controlada pela indústria do consumo, o que justificaria a condensação dessas atividades/brincadeiras de lutinhas serem intrínsecas nas crianças como compreendido pelo professor, justificaria também a necessidade de se ter uma luva ou um tatame para praticar a modalidade.

O contato dos professores com as Lutas em ambientes que não eram da graduação, mas fez parte de seu de sua transformação profissional, aparentemente, tornou-se um objeto que possibilitou a inserção das atividades de Lutas nas escolas, tendo em vista que os professores mencionam que o conteúdo é bem aceito pelas crianças e que nessa concepção da cultura, ocorre outras formas de se ensinar o conteúdo, sem que haja a necessidade de todos esses materiais vendidos pelas mídias. Por outro lado, os professores relatam que há a necessidade de adaptações dos conteúdos dos cadernos e que apesar de a sua inserção ter organizado os conteúdos da Educação Física Escolar, na prática o caderno é questionável. Prova disso, são as diversas modificações e adaptações que os professores precisam organizar para que, de fato, a aula aconteça. Portanto, dentro dos relatos dos professores entrevistados, as adaptações do currículo para as aulas práticas são fatores que contribuem com o desenvolvimento profissional docente, uma vez que, todas as experiências mencionadas pelos professores envolveram buscas por conteúdos, organização, didática para aplicação, participação em cursos de capacitação, ou seja, uma série de medidas que visavam o ensino do conteúdo de Lutas e também de outros conteúdos nas aulas. Todas essas medidas são parte do percurso formativo desses professores, portanto, experiências de formação.

5.2.2. Dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das atividades e conteúdos

As dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das atividades e conteúdos de Lutas nas escolas são apresentadas pelos entrevistados e se manifestam repetidamente nas falas desses professores, os mesmos motivos se assemelham. Sendo assim, sistematiza-se e destaca-se, a seguir, as dificuldades mais mencionadas pelos professores, são elas: a falta de material, uniforme, tempo para o desenvolvimento das atividades de Lutas, o despertar para atitudes violentas, além de problemas com o espaço físico e a segurança e, por último, a formação para ensinar os conteúdos de Lutas. Dito isso, abordaremos a percepção dos professores com relação a cada uma dessas dificuldades.

A falta de material é a dificuldade mais vezes mencionada pelos professores, esse quesito vem acompanhado com a questão da segurança dos alunos em relação às atividades desenvolvidas, ou seja, os professores demonstram grande preocupação com a integridade física dos alunos. Dos materiais em falta, o mais citado é a falta de tatame, pois, para os professores, este é um item de segurança essencial para desenvolver as atividades que envolvem quedas, rolamentos etc. A professora 2 relata:

“[...] às vezes fazer uma atividade de lutas no cimento na quadra traz um pouco mais de insegurança, principalmente no começo. Porque, como fazer para ninguém se machucar e como orientar?” (PROFESSORA 2).

A Professora 9 relata que apenas ter o material (como em seu local de trabalho) também não é suficiente, pois não comporta a quantidade de alunos. Assim, a professora menciona sobre o uso do colchão de ginástica para fazer algum treino de quedas das Lutas:

“[...] vão subir dois alunos e o restante vai ficar parado olhando” (PROFESSORA 9).

Os uniformes entram nessa conta de falta de material que, segundo os professores, é outro problema, pois há falta das roupas apropriadas para exercer as atividades, que deveriam ser quimonos ou outras roupas próprias para as aulas de Lutas, por exemplo. Segundo os professores 6 e 7, o quimono serviria para segurar na roupa do outro para aplicação do golpe, do mesmo modo que é feito no judô. O professor 1 também relata esse problema com vestimenta e, além disso, diz que a escola não tem nenhum tipo de protetor e que o Estado não fornece esse tipo de material. O professor relata também a falta de Luvas para o desenvolvimento da modalidade boxe. Assim, em suas palavras:

“[...] você não tem nenhuma luva de boxe ou um par de luvas para cada aluno” (PROFESSOR 1).

“Agora, a luta, eu já acho que o material [a falta] atrapalha bastante. Daí a gente vê um problema do Estado aí, né?. Ele, o conteúdo programático do Estado, promete, tem lá uma apostila falando de karatê, tem outra apostila falando de capoeira, por exemplo. Mas, e aí? E os recursos para gente conseguir desenvolver isso aí, né? O Estado manda que se trabalhe as lutas, mas, ao

mesmo tempo, eu não vejo tanta estrutura funcional da escola, as salas, diversas salas” (PROFESSOR 6).

O professor 1 relata uma dificuldade relacionada ao tempo para o desenvolvimento das atividades. Assim, alega que o tempo não é suficiente. Inicia mencionando que o currículo é muito extenso e com o excesso de conteúdos os professores precisam apenas “pincelar” as atividades propostas. *“É muito superficial”*, confessa o professor 1. Além disso, volta a mencionar as vestimentas e que, apesar de assumir ser necessário, também relata que não haveria tempo para que os alunos se trocassem. Para o professor, dos 50 minutos de aula, já é perdido 20 minutos com outros fatores como: levar e buscar os alunos em sala de aula e dirigi-los até a quadra, acalmar os alunos, fazer chamadas etc. Com a carga horária de aulas que a Educação Física Escolar tem a seu dispor hoje no Estado, não seria possível ministrar aulas nesses aspectos mencionados, como vemos na fala do professor 1:

“Como você vai dar uma aula de karatê em 50 minutos? Até o aluno sair, colocar a vestimenta e lá preparar, fazer toda a parte de orientação para depois a luta, acabou a aula. Hoje você tem 50 minutos, você chega na sala, põe calma e faz chamada. Praticamente 30 minutos de aula, porque você tem que parar a aula 5 minutos antes para retornar para sala de aula com eles” (PROFESSOR 1).

Outro problema mencionado pela professora 8 está relacionado à estrutura do local, pois a quadra da escola não é coberta e isso gera um grande desconforto aos alunos que precisam fazer as atividades expostos ao sol.

Este próximo item citado, também é um dos fatores mais mencionados pelos professores, que é o quesito violência. O professor 7 relata que muitas vezes os alunos pedem para deixar o tatame montado para que eles possam brincar de lutinha, mas a insegurança faz com que o docente não permita a atividade, pois ocorre o medo dos alunos se machucarem sem a presença do professor ou dos alunos confundirem a atividades e relacioná-las a brigas. Apesar deste tópico tratar especificamente das dificuldades, o professor menciona esse quesito violência e relata a maneira como explicita as Lutas para os alunos, tentando sempre demonstrar que ocorre o respeito com o outro, que indica um perfil de paz e de sensatez e que a Luta é diferente de uma atitude violenta. Assim, nas aulas não

ocorre rejeição por parte dos alunos, da família, dos demais professores e também da comunidade.

Para a professora 4, ocorre um receio que os alunos, empolgados com as brincadeiras de contato, confundam as intenções das Lutas e ocorra de fato uma briga. A professora também menciona que apesar de nunca ter sofrido nenhum tipo de repressão com relação ao conteúdo de Lutas, fica com receio de sofrer por parte da direção da escola ou dos pais, que podem achar que é um conteúdo violento.

“Sempre que eu trabalho, inclusive trabalhei agora no currículo que estávamos falando, trabalhei o karatê, nunca tive problema de violência, apesar de ter um receio, mas um receio assim, que às vezes aos alunos falta um pouco de noção de entender e respeitar o corpo do outro e acabam passando dos limites, mas eu tento trabalhar justamente isso de respeitar a outra pessoa, a si mesmo e tal. Então, na minha opinião, não aumenta violência” (PROFESSORA 4).

O professor 1 relata que é necessário haver muito cuidado com aplicação desses conteúdos de Lutas nas escolas, pois há comunidades que são extremamente violentas. O entrevistado cita, como exemplo, dois alunos treinando golpes (JAB e Gancho) e relata:

“Se um tem bronca do outro, um vai bater mais forte, batendo mais forte vai acertar, vai ter o contato, tendo o contato vai gerar uma briga posterior” (PROFESSOR 1).

O professor 6 e a professora 10 relatam que a dificuldade é devido à pouca formação para preparar uma aula de Lutas, isso gera insegurança para tentar aplicar os conteúdos.

“Não tenho recurso nenhum vindo da faculdade, assim, da disciplina, o que eu quiser trabalhar de luta eu tenho que ir buscar agora, mas na faculdade não posso dizer que aprendi alguma coisa que me serviu para dar aula de lutas, não lembro agora” (PROFESSOR 6).

“Como eu não tenho formação nenhuma em lutas, eu tenho um pouco de dificuldade sim, e quando eu vou preparar alguma aula, eu vou sim pesquisar bastante, eu já dou uma sondada nos alunos, quem conhece um pouco, para eu não ficar tão a pé, né” (PROFESSORA 10).

Os entrevistados assumem que há um esforço para buscar mais conhecimentos sobre o tema, porém, mencionam outros problemas como a falta de

material e outras dificuldades que estão impostas a realidade da escola, sendo este mais um fator de desmotivação para os professores.

Os professores, ao falarem sobre as dificuldades na aplicação dos conteúdos, mencionaram características das Lutas de maneira específica, ou seja, a queda do judô, o gancho do boxe, o quimono como vestimenta, o tatame para as quedas e rolamentos, os alunos treinando os golpes, medo da repressão pelo ensinamento dos conteúdos etc.

Tudo isso demonstra que mesmo pregado pelo currículo que as Lutas fazem parte da cultura corporal, a maneira como as aulas são descritas pelos professores, principalmente quando abordado junto com o currículo, remete às relações esportivas das modalidades, mesmo que haja um esforço para que não aparente ser, a própria percepção dos professores sobre a atuação denuncia esses fatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo o objetivo deste trabalho de analisar os percursos formativos e a percepção dos professores de Educação Física sobre as práticas educativas envolvendo as modalidades de Lutas nas escolas de educação básica da rede estadual paulista, concluímos o presente texto passando por cada fase abordada pelas análises. No âmbito da formação, seguimos com a escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física, as características dos cursos de graduação que fizeram parte do desenvolvimento profissional docente dos professores entrevistados, também com relação aos conteúdos de Lutas na graduação, as contribuições desses conteúdos e outras experiências formativas que as envolveram. No âmbito da atuação, o currículo e as propostas desenvolvidas e as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento dessas atividades.

Na escolha pelo curso, os professores apresentam recordações anteriores ao ingresso a graduação que os fizeram chegar a essa escolha, apresentaram maiores influências através de práticas esportivas que faziam parte do seu dia a dia, algumas na área escolar e outras fora desse ambiente. Porém, a maioria dessas práticas que marcaram os professores na formação antes do acesso a graduação, são os esportes coletivos e de quadra que, posteriormente, foram reforçados nos cursos. Portanto, esse modelo esportivista esteve presente no cotidiano desses professores antes da graduação, no percurso do curso e no estágio da graduação. Assim, a escolha do curso também fez parte do percurso formativo e do desenvolvimento profissional docente, sobretudo, nas perspectivas das teorias de Bourdieu sobre o “habitus”, “campo” e “capital”, onde os professores sendo seres sociais, inseridos em um espaço social de disputas e interesses ideológicos, políticos, filosóficos, religiosos e muitos outros, ao escolherem o curso ocupam-se de espaços que lhes são permitidos ocupar pela estrutura social e posição financeira que detém.

Sobre as características da graduação em Educação Física, não foi possível perceber uma diferenciação sobre a organização do curso com relação aos aspectos que diferenciam a Educação Física como área abrangente e a Educação Física Escolar como subárea da primeira, como é tratado por Betti, Ferraz e Dantas (2011). Não foi possível perceber também na organização do curso, através da fala dos professores, a preocupação em diferenciar os aspectos culturais da Educação Física

Escolar com o da Educação Física, a maioria das falas demonstram maior preocupação com os aspectos do desenvolvimento da pluralidade motora e o tratamento dos conteúdos de maneira esportivizada.

Os professores caracterizaram os cursos através das disciplinas cursadas, porém, houve pouco ou nenhum tratamento pedagógico e didático, principalmente com as disciplinas relacionadas aos esportes, as quais, por sinal, são destacadas e tratadas pelos entrevistados, mesmo que de maneira indireta, como as mais comuns no cotidiano escolar. Reforçando que nove (9) dos dez (10) entrevistados cursaram a licenciatura plena que, vulgarmente falando, era um mix de licenciatura com bacharelado, porém para os professores o que caracterizava a licenciatura eram apenas as disciplinas de psicologia da educação, didática e pedagogia de ensino, ou seja, disciplinas de esportes específicos, vôlei, futebol e outros foram trabalhadas de maneira esportivizadas, preocupadas com as regras e a maneira como é no esporte oficial e de competição/espetáculo.

Sobre os conteúdos das Lutas na graduação, os motivos pelos quais o Judô, o karatê e a capoeira são as mais trabalhadas nos cursos de graduação devem-se pelo fato desses conteúdos serem propostos nos cadernos do Estado de São Paulo, logo, influenciam a formação das matrizes curriculares desses cursos, também como já mencionado no tópico sobre a classificação e o posicionamento das Lutas, isso ocorre devido ao processo de “esportivização” pela qual essas modalidades têm passado.

Nas contribuições do conteúdo Lutas e outras experiências formativas, todos os professores tiveram algum contato com as Lutas, sendo assim, o que os diferenciam são as experiências formativas que conduziram o seu desenvolvimento profissional docente, mais especificamente, quando, onde e como houve esse contato com as Lutas. Não foi apenas a falta do conteúdo de Lutas no percurso de formação que dificultou o desenvolvimento destas atividades no ambiente escolar, mas sim, a maneira como elas estiveram presentes no percurso do desenvolvimento profissional docente. Os relatos dos professores sobre o conteúdo Lutas no percurso formativo, mais especificamente, no momento da graduação, remeteram aos aspectos esportivizados das modalidades, mesmo quando houve tentativas de trazer elementos para o desenvolvimento lúdico das atividades, foram remetidas a regras e padronizações baseadas, especificamente, em duas ou três modalidades que já passaram por esse processo de esportivização e que são propostas pelos cadernos

do estado, como já mencionado. Depreende-se que a formação oferecida durante esse período da graduação, relacionado ao conteúdo Lutas, não atingiu a proposta de formar os professores para que possam ensinar nas escolas as Lutas nos aspectos da cultura corporal. Tentaram formar atletas de Lutas específicas e propuseram atividades lúdicas, mas, de fato, os professores eram apenas alunos/atletas de algumas modalidades de Lutas.

Sobre o currículo e algumas propostas desenvolvidas é importante reforçar que os percursos formativos dos professores relacionados às Lutas, não seguiram um padrão e um consenso sobre a melhor ou a pior maneira de se ensinar os conteúdos. Assim, ao longo desse percurso, as experiências dentro e fora da universidade, além dos cursos de capacitações foram moldando maneiras que fossem possíveis no cotidiano e na aplicação da prática escolar. Portanto, em muitos casos, as aulas foram mencionadas como uma vivência lúdica dos conteúdos relacionados às Lutas, porém, nos aspectos que foram descritos pelos professores, houve uma maior preocupação em aproximar os conteúdos desenvolvidos com uma maneira esportivizada de trata-las. Nenhum dos professores entrevistados, ao falar sobre a atuação, referenciou maneiras de classificar as lutas para o ensino, como é mencionado no tópico 2.5 desse trabalho, por exemplo, classificação por distância.

Ainda sobre a atuação, agora mais direcionada ao currículo, conclui-se que, salvo o professor 5, os demais professores, aparentemente, parecem não ter plena consciência ou não concordam que a introdução dos currículos nas escolas é impositiva e fere a autonomia dos professores, mas sim enxergam como algo positivo que apresentou um leque de conteúdos possíveis de serem trabalhados, diminuindo, portanto, os aspectos da monocultura nas escolas. Além disso, recaímos mais uma vez nas teorias de Bourdieu, quando menciona a “violência simbólica” como uma imposição cultural exercida de forma “legítima” sobre os menos favorecidos. Deste modo, os currículos e as grades dos cursos com o efeito dessa violência simbólica seguem a lógica da imposição cultural mediante a critérios e padronizações do discurso dominante.

Sobre as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das Lutas na escola, todos os problemas mencionados estão relacionados a uma concepção de ensino esportivista, na qual as práticas das atividades são remetidas a regras e condições iguais aos do próprio esporte praticado fora do ambiente escolar em função de uma competição e com aspectos do desenvolvimento motor. Fato esse que demonstra

que o caderno do estado propõe as Lutas nas escolas de uma maneira cultural e que, na realidade, a forma como trata os conteúdos os remetem a modalidades tradicionais ou específicas das Lutas, ou seja, o ensino do judô em si, por exemplo. O professor, por sua vez, segue o currículo, fazendo da maneira como suas experiências formativas o ensinaram, aplicando o conteúdo baseado nas manifestações culturais proposta pelos cadernos, mas será que realmente ocorre essas manifestações no currículo com esse aspecto cultural? Ao propor, especificamente, as modalidades que fazem parte dos jogos olímpicos e jogos pan-americanos, será que realmente há no currículo interesse nos aspectos culturais? Ou será que há outros interesses em propor essas modalidades esportivizadas? Por fim, essa é uma discussão para outro trabalho.

O percurso formativo dos professores é uma trajetória que não se dá em linha reta e com muitas variáveis que estão relacionadas à própria formação do sujeito. O conteúdo Lutas carece de estudos que visam sua aplicação na Educação Física Escolar voltada para os aspectos culturais para que não ocorra do mesmo modo que em ambientes externos. Na perspectiva da cultura corporal, elementos como falta de material, espaço físico, roupas, gestos técnicos, inclusive a escolha por uma ou outra modalidade ou qualquer tipo de padronização esportivista, perdem o sentido. O objetivo não é praticar as modalidades do mesmo modo que nos ambientes externos a escola, assim, as padronizações, geralmente, influenciadas pelas mídias sociais, perdem o sentido. Na experiência da cultura do movimento, o aluno se apropria do conteúdo e atribui um sentido e um valor próprio às atividades, portanto, a apropriação dos conteúdos nesse viés remete as intencionalidades e não a competitividade ou representação de uma federação/confederação, marca/indústria, consumo, regras etc. A atividade passa a ter um significado socialmente constituído que são representações manifestadas pela compreensão artística, lúdica, reflexiva e outras significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, W.; GUTIERREZ, C.; CHEUNG, M. **Breve história do kung fu**. 1. ed. São Paulo – SP: Madras, 2011.

ALMEIDA, M. A. B.; MONTAGNER, P. C.; GUTIERREZ, G. L. A inserção da regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p.275-292, set. 2009.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. (Trad. Vinicius Figueira) 3. ed. São Paulo: Artmed, 2008. 273 p.

ARAÚJO, C. M. & OLIVEIRA, M. C. S. L. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Pesquisas e Práticas Psicossociais** – PPP - 8(2), São João del-Rei, julho/dezembro/2014.

ASSUMPÇÃO L.O.T.; GOLIN C.G. Reflexão sociológica sobre o conceito de habitus relacionado à prática de atividade física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. V. 24, nº 3, p. 158-166, 2016.

BARROS, R. A. **As implicações do programa ‘São Paulo Faz Escola’ no trabalho docente de professores iniciantes**: um estudo de caso. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

BATISTA, G.; GONÇALVES JUNIOR, L. A educação física escolar no período da ditadura militar: análise de depoimentos de ex-alunos da cidade de Brotas/SP. In: III Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2010, p.1-8.

BETTI, M. Educação Física, cultura e sociedade. **Efdeportes.com: Revista Digital**, Buenos Aires, v. 17, n. 174, p.1-1, set. 2012.

BETTI, M; FERRAZ, O.L.; DANTAS, L.E.P.B.T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, nº especial, p.105-15, dez. 2011.

BETTI, M.M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. Maringá: **Rev. da Educação Física - UEM**, v. 18, n. 2, 2007.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, v. 2, nº 1, Junho/1996.

BETTI, I. C. R **O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente**. Campinas, 1992. 101f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BEZERRA, B.B. **Formação profissional em educação física**: construção identitária de professores em formação inicial. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa associado de pós-graduação em educação física, Universidade de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.

BRASIL. Tribunal Regional Federal. Embargos de Declaração em Apelação Cível nº 0010212-74.2003.4.03.6105/SP. Embargante: Conselho Regional de Educação Física do Estado de São Paulo CREF4-SP Advogado: Jonatas Francisco Chaves Interessado: Ministério Público Federal Procurador: Jose Ricardo Meirelles e outro. Relator: Desembargadora Federal REGINA COSTA. Campinas, SP, 24 de agosto de 2012. **Diário Oficial**. Campinas.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 0058, de 18 de fevereiro de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Os Cursos de Graduação em Educação Física**. Distrito Federal, mar. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, abr. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 2, de 27 de agosto de 2004. **Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, set. 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 0138, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Os Cursos de Graduação em Educação Física**. Distrito Federal, Diário oficial, abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

CAPARROZ, F.C.; BRACHT, V. O tempo e o lugar da didática da Educação Física. **Rev. Bras. Cien. Esporte, Campinas**, v.28, n.2, p.21-37, jan. 2007.

CARREIRO, E. A. **Lutas**. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na

escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CARNEIRO, F.F.B; PÍCOLI, C.; SANTOS, W. Fundamentos Ontológicos e Epistemológicos das Lutas corporais. **Pensar a Prática**, Goiania, v. 18, n. 3, p.725-738, set. 2015.

CATANZARO, F.O. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor**: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. . Profissão Professor. Portugal: Porto, 1991.

CAZETTO, F.F. Jiu-Jitsu brasileiro e Vale-Tudo: o uso de novas tecnologias no ensino de Lutas e Artes Marciais. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 34, p.223-230, jun. 2010.

CAZETTO, F. Lutas e Artes Marciais na Educação Física escolar: a produção científica no CONPEFE 2009. **Revista Digital efdeportes**, Buenos Aires, Ano 14, Nº 138, Nov. 2009.

CAZETTO, F.F. Lutas e Artes Marciais na Escola: “Das Brigas aos Jogos com regras”, de Jean-Claude Olivier. **Motrivivência**, Campinas, n. 31, p.251-255, dez. 2008.

CELANTE, A.R. **Educação física e cultura corporal**: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. Resolução confef nº 046/2002 de 18 de fevereiro de 2002. **Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional**. Rio de Janeiro, RJ. DOU 53, seção 1, pág. 134, 19/03/2002. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. (trad. Sandra Trabucco Valenzuela). São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, A.C. A. **O PIBID na formação inicial do licenciando em Matemática**: construção de saberes da experiência docente. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória – Espírito Santo. 2013.

CORREIA, W; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.01-09, jan. 2010.

CINTO, G.J.G. **Corpo, escola e processos de subjetivação**: A Educação Física no Programa “São Paulo Faz Escola”. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

CUNHA, J.J. **formação do professor de educação física**: coerências e incoerências. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

CUNHA, L.B. **A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil**: primeiros apontamentos, Minas Gerais: UFMG, 2014.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção polemicas do nosso tempo).

DAOLIO, J. **Educação física brasileira**: Autores e atores da década de 1980. Campinas, SP: Papiros, 1998.

DAOLIO, J. Por uma educação física plural. **Revista Motriz**, v.1, n.2, p.134-136, Dezembro, 1995.

DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. **Lutas, artes marciais e esportes de combate**: possibilidades, experiências e abordagens no currículo de educação física. In: SAMUEL DE SOUZA NETO; DAGMAR HUNGER (Org.). **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006, v. 1, p. 99-108.

DRIGO, A.J. Lutas e escolas de ofício: analisando o judô brasileiro. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.396-406, abr./jun. 2009.

DRIGO, A.J. **O judô; do modelo artesanal ao modelo científico**: um estudo sobre as lutas, formação profissional e a construção do Habitus. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225. 2004.

FABIANI, D.J.F; SCAGLIA, A. J.; ALMEIDA, J. J. G. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p.130-142, mar. 2016.

FERREIRA, H.S. As Lutas na Educação Física Escolar. **Revista de Educação Física**, Fortaleza, n.135, p.36-44. nov. 2006.

FERREIRA, H.S. Psicomotricidade ou Educação Física? Romeu e Julieta ou Montecchio e Capuleto? **EFDeportes.com, Revista Digital** - Buenos Aires - ano 11, nº 101, Out. 2006.

FIORENTINI, D. CRECCI, V. M. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de educação física escolar em pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p.320-618, jun. 2013.

FRANCHINI, E. DEL VECCHIO, F. B. Estudos em modalidades esportivas de combate: estado da arte. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**. São Paulo, V. 25, p. 67-81, dez. 2011.

FREITAS, M.T.A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**. Juiz de Fora, v. 10, nº 19, 2009.

FREITAS, T.P. **Autonomia e identidade profissional de professores de Educação Física diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - PUC-SP, São Paulo, 2011.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, M.S.P. **O ensino do saber lutar na universidade: estudo da didática clínica nas lutas e esportes de combate**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

GOMES, M.S.P. et al. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.207-227, jun. 2010.

GOMES, M.S.P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 139 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

GOMES, F.J.C. **O pulo do gato preto: estudo de três dimensões educacionais das artes-caminho marciais em uma linhagem de capoeira angola**. 2012. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES, N. C. et al. O conteúdo das Lutas nas series iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física Escolar. **Motrivivência**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p.305-320, dez. 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: **Vozes**, 2016. p. 72-95.

GONÇALVES JUNIOR, L. Dialogando sobre a Capoeira: Possibilidades de Intervenção a partir da Motricidade Humana. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p.700-707, set. 2009.

GONÇALVES, A.V.L. **As práticas corporais de lutas pela ordem do discurso científico da educação física**. 2012. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

GRECO, P. J.; VIANA, J. M. Os princípios do treinamento técnico aplicados ao judô e a inter-relação com as fases do treinamento. **Revista da Educação Física/UEM**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p.37-43, jun. 1997.

HABERMAS, J. Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1984.

HEGELE, B.; GONZÁLEZ, F.J.; BORGES, R.M. Possibilidades do ensino das lutas na escola: uma pesquisa-ação com professores de educação física. **Revista Unioeste** - Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 99-107, jan./jun. 2018.

HENARES, D. A. **Deportes de lucha**. 1ª edição, Barcelona, Espanha: Inde Publicaciones, 2000.

JACOMIN, L. S. et al. Estudos sobre arte marcial e lutas na literatura brasileira: revisão sistêmica. **Colloquium Vitae**, Presidente Prudente, v. 5, n. 2, p.149-157, jun. 2013.

KRUG, H.N. et al. Avaliando a formação inicial: a percepção de acadêmicos de um curso de licenciatura em educação física. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 385-412, jul./dez. 2013.

LAGE, V.; GONÇALVES JUNIOR, L. Karatê-Do como própria vida. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.1, p.33-42, jan./mar. 2007.

LANÇANOVA, J. E. S. **Lutas na educação física escolar: alternativas pedagógicas**. 2006. 70 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade da Região da Campanha, Alegrete, 2006.

LOPES, R. G. B.; KERR, T. O. o ensino das lutas na educação física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**, São Paulo, v. 27, n. 45, p.262-279, set. 2015.

MAFFEI, W. S. **Ações formativas de um formado-pesquisador: cultura corporal de movimento e reflexão docente na formação inicial de professores de educação física**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências

Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2010.

MAFFEI, W.S.; VERARDI, C.E.L., PESSOA FILHO, D.M. Formação inicial do professor de educação física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. *Motrivivência*, Bauru. v. 28, n. 49, p. 146-163, dezembro/2016.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARINHO, I. P. **História da educação física e dos desportos no Brasil**. Rio de Janeiro, 1982.

MIZUKAMI, M. G. N. Analisando a função social da escola: a inserção do pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso. In: SILVA, A. M. et. al. (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 151-170.

MOURA, R.M. **Cultura corporal no cotidiano escolar**. 2010. 25 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação, Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

NASCIMENTO, P.R.B; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, set./dez. 2007.

NUNES DIAS, J.C.N.S; Educação Física escolar: apontamentos sobre as tendências pedagógicas no Brasil. **EFDeportes.com Revista Digital**. Buenos Aires, Año 14, nº 140 – 2010.

NUNES, M.L.F; RÚBIO, K. O (s) currículo (s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p.55-77, dez. 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora: 2009. p.221-284.

PAIVA, F.S.L. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

PIMENTA, T. Racionalizando o machucar: processo civilizador e as artes marciais. in: SIMPÓSIO INTERNACIONAL - PROCESSO CIVILIZADOR, VII, 2009, Recife. **Civilização e contemporaneidade**. Recife: Unibrazil, 2009. p. 1-7.

PONTE, J. P. (1994). Do tangram ao cálculo das áreas: Procurando pôr em prática os novos programas. Comunicação no **V Seminário** de Investigação em Educação

Matemática, Leiria.

QUITZAU, Evelise Amgarten. "O trabalho na forma de alegria juvenil": a ginástica segundo Johann Christoph Friedrich Guts Muths. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2012, vol.34, n.2, pp.359-373. ISSN 0101-3289. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000200008>.

RAMIREZ, F. A. ; DOPICO, J. A. ; IGLESIAS, E. Requerimientos motrices de la lucha leonesa. Consideraciones generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. In: RODRIGUEZ, C. L. **El entrenamiento en los deportes de lucha**. Federación territorial de Lucha. León, 2000.

REID, H.; CROUCHER, M. **O caminho do Guerreiro: paradoxo das Artes Marciais**. São Paulo: Cultrix, 1990.

REIS, L.N; DODÔ, A. M. Século XIX e o Movimento Ginástico Europeu: o processo de sistematização da ginástica. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, 2014.

RESENDE, H.G. **Necessidades da educação motora na escola**. In: De Marco, Ademir (org.). Pensando a educação motora. Campinas, Papirus, 1995.

RINALDI, I. P. B. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set./dez. 2008.

ROCHA, Robinson Luiz Franco da. **A prática pedagógica de educação física a partir do currículo de São Paulo**. 2014. 187 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275053>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

ROCHA, Ariza Maria. **Educação física escolar: história da inserção e consolidação na capital cearense**. 2008. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**, Porto: Porto Ed., 1993 .

RODRIGUES, R. Fazer Kendo e pensar a educação do corpo. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3, p.648-656, jul./set. 2009.

ROLDÃO, M.C.N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, nº 2, p.191-202, maio/ago., 2017.

ROLDÃO, M.C.N. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Rev. Educ. Fís**, São Paulo, v.

26, n. 4, p. 505-518, 2015.

RUFINO, L.G.B; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões: UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 1, p.145-170, mar. 2013.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição?. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-17, set. 2011.

RUFINO, L.G.B. **Campos de luta: o processo de construção coletiva de um livro didático na educação física no ensino médio**. 2012. 364 f. Dissertação - (Mestrado em desenvolvimento humano e tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SALOMÃO, M.A.V. **O Binomio corpo-formação de professores na área da educação física**. 2013. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de ciências humanas, Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2013.

SANTOS, J. C. F. **Curso de formação de professores de kung fu**. Campinas - SP. Lexia. 2011.

SÃO PAULO. Brasil. Secretaria Estadual de Educação (Org.). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: Conexão Editorial e Occy Design, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_re d_md_20_03.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. 1ª ed. Campinas: R. Vieira, 2000. v. 1. 182 p.

SIGOLI, M. A., ROSE JUNIOR., D. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.12, n°2, p. 111-119, 2004.

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos?. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Ilhéus-BA, v. 20, n. 2, p.106-118, 2012.

SO, M. R. **Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos**. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

SO, M. R.; BETTI, M. Lutas na Educação Física escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo. **Efdeportes.com**, Buenos Aires, v. 178, n. 17, p.1-1, mar. 2013.

SOUZA JUNIOR, T. P.; SANTOS, S. L. C. Jogos de Oposição: nova metodologia de ensino dos esportes de combate. **Efdeportes, Revista Digital**. Buenos Aires, v.14, n.141, p.1-5, fev. 2010.

TURELLI, F. C. **Corpo, domínio de si, educação**: sobre a pedagogia das lutas corporais. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

YONEZAWA, F. Algo se move: um elogio filosófico-ético à prática do combate como arte e educação. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n. 2, p. 348-358, abr./jun. 2010.

ZYLBERBERG, T.P. **A internet como uma possibilidade do mundo da (in) formação sobre a cultura corporal**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Apêndice 1: Roteiro de Entrevista

I - Dados de identificação:

- Idade;
- Instituição onde cursou a Licenciatura em Educação Física;
- Ano de conclusão do curso;
- Tempo de docência (no geral);
- Tempo de docência na rede estadual paulista, em particular;
- Forma de contratação; jornada de trabalho; número de escolas em que leciona.

II – Questões sobre a formação inicial

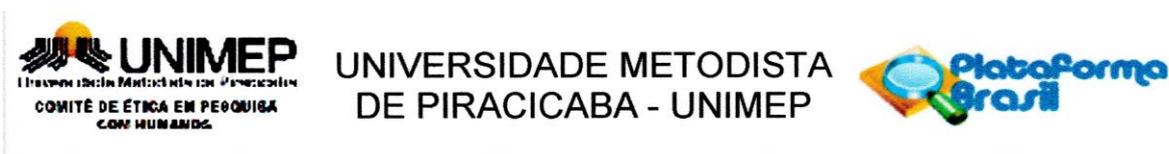
1. Como se deu sua escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física?
2. O curso que frequentou tinha alguma particularidade que o distinguia dos demais de sua cidade ou região?
3. Como o curso estava organizado? Tinha algum enfoque específico na formação dos estudantes de Educação Física? Privilegiava mais algumas disciplinas ou modalidades do que outras?
4. Seu curso deu atenção especial à Educação Física Escolar? Justifique.
5. Especificamente com relação às disciplinas relacionadas a Lutas, como seu curso estava organizado? Quais disciplinas eram oferecidas? Qual o enfoque, o conteúdo, os objetivos dessas disciplinas?
6. Quais as contribuições dessas disciplinas para sua formação?

III – Questões sobre a atuação na educação básica

1. Considerando sua formação inicial e outras experiências formativas ao longo de seu desenvolvimento profissional, você tem incorporado conteúdos relacionados a lutas em suas aulas de Educação Física na escola? Justifique.
2. Há dificuldades para o desenvolvimento de atividades relacionadas a esses conteúdos na escola?
3. Como você avalia a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física? Como analisa a presença/ausência do conteúdo relacionado a lutas no currículo?

4. Como os alunos recebem as atividades envolvendo esses conteúdos? E demais professores, equipe gestora, pais, comunidade em geral?

Apêndice 2: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DAS LUTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO

Pesquisador: RODRIGO DA CRUZ OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87520218.7.0000.5507

Instituição Proponente: INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO DA IGREJA METODISTA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.624.156

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado adequadamente, contendo todos os elementos necessários. Apresenta todos os requisitos.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são claros e coesos. Analisa como os professores de Educação Física que atuam nas escolas de educação básica da rede estadual paulista compreendem a sua formação nas disciplinas relacionadas às Lutas na licenciatura em Educação Física e as contribuições dessa formação para as suas aulas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos aos sujeitos são mínimos e o projeto assegura o cuidado para reduzi-los. Os benefícios (diretos e indiretos) aos sujeitos estão presentes e superam os riscos. Está apresentado corretamente tanto no Projeto como no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tem a relevância e as contribuições da pesquisa apresentada. As bases teóricas estão adequadas, a metodologia é coerente e a coleta de dados é adequada à proposta. As entrevistas serão agendadas, gravadas e transcritas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está no formato adequado da Carta Convite, pois está em linguagem acessível aos professores, contém que o participante poderá se recusar a continuar na pesquisa e retirar seu consentimento

Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 156
Bairro: Taquaral **CEP:** 13.400-911
UF: SP **Município:** PIRACICABA
Telefone: (19)3124-1513 **Fax:** (19)3124-1515 **E-mail:** comitedeetica@unimep.br



UNIVERSIDADE METODISTA
DE PIRACICABA - UNIMEP



Continuação do Parecer: 2.624.156

em qualquer fase, sem penalização alguma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este colegiado acolhe o parecer acima descrito e aprova o projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1110039.pdf	12/04/2018 16:41:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Rodrigo_C_Oliveira.pdf	12/04/2018 16:38:12	RODRIGO DA CRUZ OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Rodrigo_da_C_Oliveira.pdf	12/04/2018 16:23:12	RODRIGO DA CRUZ OLIVEIRA	Aceito
Outros	Declaracao_unificada_Rodrigo_C_Oliveira.pdf	12/04/2018 14:23:17	RODRIGO DA CRUZ OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Rodrigo_da_Cruz_Oliveira.pdf	12/04/2018 14:09:42	RODRIGO DA CRUZ OLIVEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_do_local_da_pesquisa_Rodrigo_C_Oliveira.pdf	09/04/2018 12:26:44	RODRIGO DA CRUZ OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PIRACICABA, 26 de Abril de 2018

Assinado por:

Daniela Faleiros Bertelli Merino
(Coordenador)

Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 156

Bairro: Taquaral

CEP: 13.400-911

UF: SP

Município: PIRACICABA

Telefone: (19)3124-1513

Fax: (19)3124-1515

E-mail: comitedeetica@unimep.br

Apêndice 3: Declaração e autorização do local da pesquisa

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE PIRACICABA
Rua João Sampaio, 666 – São Dimas – Piracicaba/SP – CEP 13.416-383
Fones: 34373340/3343/3363

DECLARAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

Eu, **Elayne Batista Siqueira Brancalion**, Supervisora de Ensino da Diretoria de Ensino de Piracicaba, localizada à Rua João Sampaio, 666, Piracicaba-SP, declaro que tenho conhecimento dos objetivos e procedimentos do projeto de pesquisa intitulado “O ensino das lutas na formação de professores de Educação Física”, sob responsabilidade do Prof. Rodrigo da Cruz Oliveira, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, orientado pela Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, e autorizo sua realização após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unimep.

Piracicaba, 04 de Abril de 2018.

Nome: Elayne Batista Siqueira Brancalion

CPF: 177.188.718-43

Cargo ou função: Supervisora de Ensino

Assinatura: _____

Assinatura manuscrita em azul da Srta. Elayne Batista Siqueira Brancalion, sobre uma linha horizontal.