



Bruno Bohm Pasqualoto
Fernando Paulo Rosa de Freitas
Andreia Cristina Metzner
Alexandre Janotta Drigo
(organizadores)



TRABALHANDO COM LUTAS NA ESCOLA

Perspectivas autobiográficas de Professores de Educação Física



TRABALHANDO COM LUTAS NA ESCOLA

**Perspectivas autobiográficas de
Professores de Educação Física**

**CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA 4ª REGIÃO – CREF4/SP**

Diretoria/Gestão 2016-2018

Presidente

Nelson Leme da Silva Junior

Primeiro Vice-presidente

Pedro Roberto Pereira de Souza

Segundo Vice-presidente

Rialdo Tavares

Primeiro Secretário

Marcelo Vasques Casati

Segundo Secretário

José Medalha

Primeiro Tesoureiro

Humberto Aparecido Panzetti

Segundo Tesoureiro

Antonio Lourival Lourenço

Conselheiros

Adriano Rogério Celante (Conselheiro afastado)

Alexandre Demarchi Bellan

Bruno Alessandro Alves Galati

Érica Beatriz Lemes Pimentel Verderi

Ismael Forte Freitas Junior

João Francisco Rodrigues de Godoy

João Omar Gambini

Luiz Carlos Delphino de Azevedo Junior (Conselheiro afastado)

Marco Antonio Olivatto

Margareth Anderãos

Mario Augusto Charro

Mirian Aparecida Ribeiro Borba Leme

Paulo Rogerio Oliveira Sabioni

Rodrigo Nuno Peiró Correia

Rosemeire de Oliveira

Tadeu Corrêa

Valquíria Aparecida de Lima

Waldecir Paula Lima

Waldir Zampronha Filho

**Bruno Bohm Pasqualoto
Fernando Paulo Rosa de Freitas
Andreia Cristina Metzner
Alexandre Janotta Drigo
(organizadores)**

TRABALHANDO COM LUTAS NA ESCOLA

**Perspectivas autobiográficas de
Professores de Educação Física**



**Comissão Especial do Selo Literário 20 anos da
Regulamentação da Profissão de Educação Física**
Responsáveis pela avaliação e revisão técnica dos livros
Alexandre Janotta Drigo (Presidente)
Érica Beatriz Lemes Pimentel Verderi
Mario Augusto Charro

Tikinet Edição
www.tikinet.com.br

Imagens da capa
Projeto Kimono de Ouro –
Araras/SP

Coordenação editorial
Hamilton Fernandes
Aline Maya

Revisão
Dirceu Teixeira
Mariana Lari Canina

**Capa, projeto gráfico
e diagramação**
Karina Vizeu Winkaler

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

P284

Pasqualoto, Bruno Bohm, Org. et. al.
Trabalhando com lutas na escola: perspectivas autobiográficas de Professores
de Educação Física / Organização de Bruno Bohm Pasqualoto, Fernando Paulo
Rosa de Freitas, Andreia Cristina Metzner e Alexandre Janotta Drigo – São
Paulo: CREF4/SP, 2018. (Selo Literário 20 anos da Regulamentação da Profissão
de Educação Física, 9)

152 p.

ISBN 978-85-94418-17-3

1. Educação Física. 2. Educação Física Escolar. 3. Formação Profissional em
Educação Física. 4. Esporte Escolar. 5. Lutas Marciais. 6. Ensino de Lutas Marciais.
I. Título.

CDU 796

CDD 796

Copyright © 2018 CREF4/SP
Todos os direitos reservados.
Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região – São Paulo
Rua Líbero Badaró, 377 – 3º Andar – Edifício Mercantil Finasa
Centro – São Paulo/SP – CEP 01009-000
Telefone: (11) 3292-1700
crefsp@crefsp.gov.br
www.crefsp.gov.br

AGRADECIMENTOS

Agradecemos e dedicamos:

Ao Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região (CREF4/SP), pelo apoio à publicação dessa obra e também por todo o trabalho em prol de nossa profissão;

Aos professores autores desse trabalho, por compartilharem seus conhecimentos profissionais;

A todos os professores de Educação Física que se esforçam para ensinar lutas em suas aulas;

Aos nossos alunos, razão de nosso trabalho e esperança de um Brasil melhor.

APRESENTAÇÃO

Comemorar 20 anos é uma grande responsabilidade! Com esta idade vem a necessidade da maturidade, do compromisso perante a sociedade e de se tornar respeitado pelos seus pares. E nos 20 anos da regulamentação da profissão de Educação Física, a sensação é de que, apesar de ainda jovens enquanto profissão, temos nos tornado essenciais para o Brasil em diversas áreas de atuação. Em apenas duas décadas alcançamos posições de destaque como técnicos de renome internacional, profissionais da saúde em equipes multiprofissionais, diretores e supervisores de ensino, gestores de distintos segmentos, pesquisadores de renome internacional, reitores de universidades, secretários e diretores de esporte, assessores de ministros, enfim, uma força dentro de nossa sociedade.

Assim, em virtude da comemoração de seus 20 anos, o CREF4/SP oferece aos profissionais de Educação Física, estudantes, instituições de formação superior, bibliotecas e à sociedade o Selo Literário *20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física*, sendo um marco de registro simbólico e comemorativo do aniversário de nosso reconhecimento social. Desta forma, esta coleção partiu de 20 obras literárias, uma para cada ano de aniversário, que foram avaliadas por uma comissão de especialistas para contemplar as diversas faces, estilos, concepções, ciências e intervenções que a Educação Física possui e, a partir desta pluralidade, demonstrar a competência que de fato temos. A qualidade das obras enviadas excedeu a expectativa e finalizamos o Selo com 21 obras.

Portanto, cabe a mim enquanto presidente do Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região (CREF4/SP) apresentar o Selo Literário *20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física*, que é composto por textos de diferentes autores e coautores, profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREF, e convidados por estes, com perfis distintos de pesquisadores, gestores, professores, profissionais de referência e autoridades no seu campo de atuação.

A diversidade dos títulos apreciados reflete aquilo que caracteriza a abrangência das ações e atuações dos profissionais de Educação Física, contemplando as abordagens históricas e da corporeidade, das ciências humanas e sociais, das ciências biológicas e da saúde. Nesta empreitada, orgulhosamente apresentamos todas as obras que compõem esta coleção comemorativa e que tratam de diversos aspectos da nossa profissão, como um símbolo do percurso que viemos traçando para a consolidação de nossas ações perante a sociedade.

Seja analisando a História da Corporeidade ou o Corpo; seja com o reconhecimento em biografia de profissional consagrado; seja na edificação da Educação Física escolar, dos esportes, das lutas, da gestão, do *fitness*, da ginástica, do lazer; seja na solidificação dos parâmetros da avaliação física e da saúde através da prescrição do exercício físico, e da Psicologia e Pedagogia aplicadas, nosso desejo é que os profissionais de Educação Física se perpetuem na tarefa de servir à sociedade com empenho, respeito e conhecimento.

Que este singelo presente aos profissionais que comemoram nossos 20 anos subsidie transformações para que as conquistas que obtivemos perdurem neste próximo ciclo. Termina esta apresentação agradecendo o empenho de todos os autores, tanto pela dedicação com a Educação Física como com este conselho em atenção ao chamado de compor a coleção.

Como profissional de Educação Física, enalteço a importância dos ex-conselheiros que trilharam os caminhos que hoje estamos consolidando.

Feliz 20 anos de Regulamentação Profissional!

Nelson Leme da Silva Junior
Presidente do CREF4/SP
CREF 000200-G/SP

SUMÁRIO

Introdução	11
A Educação Física escolar e seus conteúdos ante a legislação atual. . .	17
O professor de Educação Física em face dos desafios e ações necessárias ao desenvolvimento do judô no ambiente de escolas municipais em um programa de educação integral	29
Experiências com o ensino das lutas em escolas da rede pública do estado de São Paulo	47
Experiência docente com o conteúdo lutas no sistema estadual de São Paulo: luta para todos e luta para alguns	61
Relatos de um professor de judô na rede privada de ensino, com base em suas experiências esportivas de alto rendimento e vivências acadêmicas no curso de Educação Física	75
Abordagem, elaboração de planejamento e desenvolvimento de atividades de luta como conteúdo da Educação Física escolar	83

O trato didático-pedagógico das lutas nas aulas de Educação Física escolar: experiências no instituto federal	105
A perspectiva da gestão escolar sobre o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física	121
Epílogo: novas perspectivas para o ensino de lutas nas escolas brasileiras.....	133
Referências.....	135

INTRODUÇÃO

A história recente da Educação Física escolar no Brasil tem se caracterizado por movimentos de organização e sistematização da disciplina. Para este fim, órgãos governamentais ligados à educação têm se dedicado a elaborar e implementar documentos que seguem essa tendência. Para situar esse processo em um período aproximado de vinte anos, poderíamos relacionar três exemplos importantes: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997 (BRASIL, 1997, 1998b, 2000, p. 32-44); o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, proposto a partir de 2008 (SÃO PAULO, 2011, p. 223-259) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2017 (BRASIL, 2017a, p. 211-238).

Tais documentos refletem as mudanças ocorridas na Educação Física escolar ao longo dos anos, sob a influência de diferentes abordagens pedagógicas. Essas mudanças, por sua vez, também têm influenciado a formação e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física (DARIDO; SANCHES NETO, 2005, p. 1). Para os professores que vivenciaram esse processo, uma das mudanças mais significativas foi a diversificação do conteúdo ensinado.

Ainda deve estar na memória de muitos professores dessa disciplina, em especial, dos mais experientes, as lembranças das aulas de Educação Física que tiveram, enquanto alunos, no ensino fundamental e médio. É muito provável também que, nessas aulas, tiveram a oportunidade de vivenciar e aprender poucos conteúdos, a despeito das inúmeras

possibilidades que compõem a chamada “Cultura do Movimento” ou “Cultura Corporal do Movimento”, composta pelos “jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas” (BRASIL, 1998b, p. 28).

Essa situação de que poucos conteúdos eram ensinados nas aulas de Educação Física há algumas décadas foi retratada em estudos como o de Betti (1995), em que a autora detecta a presença de poucas modalidades esportivas desenvolvidas em oito escolas públicas e particulares, a despeito do interesse dos alunos em aprender coisas diferentes. Essa autora relaciona ainda alguns motivos para tal situação, como a insegurança dos professores em trabalhar conteúdos que não dominam e a falta de espaços e materiais.

Considerando que muitos professores de Educação Física tiveram ou têm essa limitada experiência enquanto alunos e, ainda, que cursos de graduação atualmente têm dificuldades para capacitar esses profissionais para o ensino da variedade de conteúdos propostos nos documentos oficiais (seja por questão de tempo, de capacitação específica de seu corpo docente ou outros motivos), podemos concluir que esses professores encontrarão dificuldades para ensinar alguns desses conteúdos em seu trabalho. Um desses conteúdos, provavelmente, serão as lutas.

Raramente presente nas aulas de Educação Física antes do surgimento dos currículos oficiais, e por apresentar uma grande variedade de modalidades e estilos e ainda necessitar muitas vezes de espaços e materiais específicos, o conhecimento e o ensino das lutas na escola esteve, por muito tempo, restrito a especialistas/entusiastas.

Porém, a partir da adoção dos documentos que trouxeram a proposta de ensinar lutas nas aulas de Educação Física, os professores dessa disciplina tiveram que atender a essa demanda. Provavelmente, tiveram que buscar recursos e conhecimentos em diferentes fontes, além dos próprios documentos. Podem ser incluídos aqui, inclusive, os professores especialistas em lutas, já que é improvável que sua especialização englobe as diferentes modalidades a serem ensinadas, como as que constam no Currículo do estado de São Paulo: o judô no 7º ano (SÃO PAULO, 2017a), o Caratê no 8º ano (SÃO PAULO, 2017b) a capoeira no 9º ano (SÃO PAULO, 2017c) do ensino fundamental e a esgrima na 1ª série (SÃO PAULO, 2017d) e o boxe na 3ª série (SÃO PAULO, 2017e) do ensino médio.

Mas quais foram as fontes e as maneiras que esses professores adquiriram (ou, estão adquirindo) essas habilidades, competências,

enfim, os saberes necessários para ensinar essas lutas em suas aulas? Para responder essa pergunta nos remetemos a Tardif (2012, p. 63), que descreve diferentes tipos de saber dos professores, tomando por base as suas origens sociais: se o professor o adquiriu no ambiente familiar, é chamado de saber pessoal; se foi adquirido na escola, saber da formação escolar; se aprendeu na faculdade ou em cursos de formação de professores, saber da formação profissional; se aprendeu em documentos como livros didáticos, currículos, saber dos programas dos livros didáticos usados no trabalho e, finalmente, se o aprendeu em sua própria prática docente, é designado como saber da experiência na profissão.

Embora os saberes tenham origem em diferentes espaços e tempos, ao ensinar uma modalidade de luta na escola, assim como qualquer outro conteúdo, o professor utilizará esses diferentes saberes de maneira integrada e, muitas vezes, inconsciente. Por essa razão, consideramos ser importante estudar esse conjunto de saberes utilizado pelos professores em seu trabalho, o que nos aproxima do conceito da epistemologia da prática docente apresentado por Tardif (2012, p. 256), que tem como finalidade:

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

No caso específico deste trabalho, o estudo dos saberes relacionados ao ensino do conteúdo lutas nas escolas deverá ainda ser pautado por pressupostos do movimento de profissionalização do ensino, iniciado com o manifesto do Holmes Group (1995), que foi motivado pela crise na educação americana. Mais tarde, esse movimento se desenvolveu em ações e estudos, tendo influenciado substancialmente a formação dos professores em diversos países. No modelo de formação profissional, um dos pressupostos é que o professor produza seus próprios saberes e que sejam utilizados na formação de seus pares.

A prática profissional dos professores pode constituir, realmente, um campo muito rico de produção de conhecimento, já que cada professor os produz em diferentes realidades e ainda sofre influência de sua própria cultura e personalidade. Mas como chegar a esses conhecimentos e como organizá-los e socializá-los? Não faltam métodos e técnicas para tanto, como a história de vida, história oral, análise da prática pedagógica, entre tantos outros. Para este trabalho, optamos por utilizar uma abordagem qualitativa e pelo método da narrativa autobiografia, no qual os professores participantes apresentarão aspectos de sua vida relacionados ao trabalho com o ensino das lutas na escola.

No âmbito da abordagem qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica ou narrativa [...] compreende uma orientação teórico-metodológica sob a qual vem se desenvolvendo um método de investigação bastante fértil no campo das ciências sociais e humanas. Nesse contexto, as histórias de vida, biografias, autobiografias e narrativas individuais e coletivas vêm sendo utilizadas na pesquisa em educação enquanto processo de produção de conhecimento relativo à escola e ao ensino, à formação, ao trabalho docente e demais aspectos relacionados ao fenômeno educacional (SILVA; MAIA, 2010, p. 2).

Por meio de uma rápida pesquisa virtual sobre o tema “pesquisa autobiográfica”, observa-se que há variedade e semelhança nas designações, como pesquisa autobiográfica, abordagem autobiográfica, narrativas autobiográficas, método autobiográfico, com grafias diferentes para a mesma palavra: autobiografia ou (auto)biografia, além da autoetnografia. Em todo caso, pesquisas desse tipo se fundamentam no “reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 114).

No caso específico dos professores, pesquisas que seguem o método autobiográfico podem trazer à tona a forma como estes profissionais atuam, sentem e compreendem seu trabalho, além do contexto que os cerca. Os dados provenientes dessas pesquisas, por sua vez, podem ser

utilizados para a formação docente, com a vantagem de apresentar a visão de quem vive o próprio objeto e local de trabalho. Nóvoa e Finger (1988, p. 116) afirmam que as histórias de vida e o método autobiográfico fazem parte de um movimento que procura repensar os métodos de formação “acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”.

Os relatos apresentados pelos professores participantes deste trabalho trazem um pouco dessa reflexão profissional e oferecem uma ideia sobre o percurso de formação que estão seguindo, especificamente, para o ensino do conteúdo “lutas” nas escolas. Por trabalharem em diferentes tipos e níveis de escolas (municipais, estaduais, mantidas pelo terceiro setor e, na educação infantil, no ensino fundamental ou médio), apresentam ainda os saberes construídos nesse processo com especificidades advindas dessa diversidade de ambientes. A maioria desses professores também é composta por especialistas em pelo menos uma modalidade de lutas (mas não exclusivamente). É interessante notar a forma como tem sido feita a transposição do ensino acadêmico para a escola, adaptando seus significados, estratégias e objetivos, utilizando suas experiências como fonte de informação e não como meta a ser almejada pela escola (BRASIL, 1998b, p. 26). Tais relatos foram produzidos individualmente na forma escrita, sendo avaliados ao final pelo grupo de participantes. Depois de concluídos os relatos ou capítulos individuais, a conclusão deste trabalho também contou com a participação de todos.

Já com alguns anos percorridos desde a adoção dos primeiros documentos oficiais que propuseram o ensino das lutas nas aulas de Educação Física, temos observado que preconceitos estão sendo quebrados, e que muitos colegas (especialistas ou não) passaram a ensinar esse conteúdo a seus alunos. Nesse cenário, entendemos que chegou o momento de dar voz a alguns desses professores (e outros profissionais ligados à educação que fizeram parte desse processo), para compartilharem essa experiência e subsidiarem a reflexão e a prática de seus colegas, além de colaborar para o desenvolvimento de uma pedagogia para o ensino das lutas na e para a escola. Esse foi o objetivo desse trabalho.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEUS CONTEÚDOS ANTE A LEGISLAÇÃO ATUAL

*Andreia Cristina Metzner*¹

A Educação Física é atualmente considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como “componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, art. 26, § 3º, p. 27833). Portanto, essa disciplina compõe o currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. E é definida, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, como:

Uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a

1 Organizadora desta obra

oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, art. 3º, p. 18).

Assim, enquanto componente curricular da educação básica e tendo como objeto de estudo e aplicação o movimento humano, a Educação Física está inserida na escola e possui especificidades que necessitam ser preservadas e aprofundadas ao longo de toda a escolarização.

Existe uma abrangência e diversidade de conteúdos de ensino que compõem a Educação Física escolar. Esses conteúdos constituem “um acervo, um patrimônio que deve ser tratado pela escola” (SOARES, 1996, p. 11), denominado cultura corporal.

A cultura corporal é entendida como “as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais” (AYOUB, 2005, p. 157). Portanto, são elementos da cultura corporal os jogos, as lutas, os esportes, a dança, a ginástica, as atividades circenses etc. (SOARES et al., 1992).

O Ministério de Educação (MEC) elaborou, com o intuito de orientar e sistematizar o trabalho dos professores em relação aos conteúdos propostos em cada nível de ensino, alguns documentos de abrangência nacional. Entre eles encontramos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo desses documentos é garantir que todos os estudantes, das diversas regiões do país, usufruam do conjunto de conhecimentos vistos como imprescindíveis para sua formação educacional.

Rosário e Darido (2005, p. 168) acreditam que a apresentação de um currículo ou de uma sistematização de conteúdos traz benefícios tanto para os professores quanto para os alunos como, por exemplo, “possibilidades de refletir sobre a própria prática; facilitar a transferência de alunos de uma escola para outra; melhor planejamento das atividades; implementação de um maior número de conteúdos; melhores condições de aprendizagem”.

Nesse contexto, a Educação Física enquanto componente curricular da educação básica também teve os seus núcleos temáticos, assim como as demais disciplinas, abordados nos documentos legais promulgados pelo MEC. A seguir, serão apresentados a seleção e organização dos conteúdos da Educação Física para o ensino fundamental e médio de acordo com os PCNs e a BNCC, com ênfase no conteúdo “lutas”.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Física

O Ministério da Educação, a partir de 1994, mobilizou grupos de professores e pesquisadores, a fim de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os ensinos fundamentais e médios. A função principal desses documentos é auxiliar as escolas e os profissionais de educação na elaboração de seus projetos pedagógicos e no desenvolvimento de seus conteúdos (DARIDO et al., 2001).

Esses referenciais não são obrigatórios, porém servem como base para a elaboração de propostas pedagógicas, bem como para o levantamento de discussões sobre as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares em todas as instituições de ensino brasileiras (PALMA FILHO, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais² para o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) foram publicados em 1997, e os parâmetros para o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio, em 1998 e 1999, respectivamente.

Esses documentos abordam os conteúdos da Educação Física como “expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos” (BRASIL, 1997, p. 22-23). Portanto, podemos dizer que os PCNs compreendem a Educação Física a partir da concepção da cultura corporal.

Os conteúdos para o ensino fundamental foram organizados em três blocos: 1) esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2) atividades rítmicas e expressivas; 3) conhecimento sobre o corpo. Esses blocos se articulam entre si; no entanto, possuem suas especificidades (BRASIL, 1997).

O primeiro bloco de conteúdos abrange os esportes, jogos, lutas e ginásticas. De acordo com os PCNs, “a gama de esportes, jogos, lutas e ginásticas existentes no Brasil é imensa. Cada região, cidade, escola tem uma realidade e uma conjuntura que possibilitam a prática de uma parcela dessa gama” (BRASIL, 1997, p. 38). Além disso, essas quatro práticas

2 A implantação do ensino fundamental de nove anos aconteceu em 2006, por meio da Lei nº 11.274. Os PCNs foram elaborados antes dessa alteração; portanto, apresentam uma divisão diferenciada do ensino fundamental. Ele divide em ensino de primeira à quarta série (1º e 2º ciclos), e ensino de quinta à oitava série (3º e 4º ciclos). Para um maior entendimento, nesse texto, adequamos a divisão adotada por esse documento de acordo com a legislação atual.

corporais apresentam interseções, semelhanças e diferenças que estão vinculadas ao contexto em que são inseridas. Assim, nesse bloco existem inúmeras atividades e possibilidades para trabalhar esses conteúdos nas aulas de Educação Física.

Quadro 1. Blocos de conteúdo

Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Fonte: PCNs (BRASIL, 1997, p. 35)

As atividades rítmicas e expressivas compõem o segundo bloco de conteúdo e incluem “as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal” (BRASIL, 1997, p. 38). O enfoque aqui priorizado são as danças e brincadeiras cantadas. Esses conteúdos, assim como os do bloco anterior, são amplos, diversificados e variam de acordo com a localização de cada escola.

Para finalizar, o bloco referente ao conhecimento sobre o corpo refere-se “aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma” (BRASIL, 1997, p. 36). Nesse bloco, são enfatizados os conhecimentos sobre anatomia, fisiologia, biomecânica, bioquímica, hábitos posturais e atitudes corporais. Ou seja, o intuito é que o aluno compreenda o corpo como um organismo integrado, “como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo etc.” (BRASIL, 1997, p. 36).

Já para o ensino médio, os PCNs apontam que o professor de Educação Física deve dar continuidade ao que foi desenvolvido no ensino fundamental e sugerem que as atividades pertencentes aos blocos de conteúdos supramencionados devem relacionar-se, preferencialmente, com questões de aptidão física e educação para a saúde.

A incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, com possibilidades de acidentes cardiovasculares e com oportunidades reduzidas de

movimento, leva-nos a pensar na retomada da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde (BRASIL, 2000, p. 35).

Assim, o conhecimento sobre o corpo, as ginásticas, os esportes, os jogos, as lutas e as atividades rítmicas e expressivas dos alunos, de modo geral, devem aprimorar sua capacidade de autogerenciar atividades corporais, de adquirir hábitos de vida que favoreçam a prática contínua de atividade física, de conhecer as diferentes manifestações de movimento, de compreender e respeitar as diferenças individuais.

Para alcançar tais objetivos, os PCNs para o ensino médio ressaltam que é necessário que o professor de Educação Física tenha um planejamento envolvente e coerente com as características dos jovens de hoje.

Portanto, o que se deseja para o aluno do ensino médio é “uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal” (BRASIL, 2000, p. 40). Assim, é necessário que sejam desenvolvidos projetos articulados com outras disciplinas, trabalhos em grupos para valorizar a interação aluno-aluno e alunos-professor, atividades com níveis progressivos de complexidade, debates, entre outros.

Em relação às lutas, os PCNs as caracterizam como “disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa” (BRASIL, 1997, p. 37). Além disso, citam como exemplos de lutas, as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro, e as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê.

No decorrer dos ensinamentos fundamental e médio as lutas devem ser trabalhadas em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A dimensão conceitual engloba os fatos, conceitos, regras etc. (por exemplo, os aspectos históricos e sociais das lutas); a procedimental refere-se às vivências práticas do conteúdo propriamente dito (por exemplo, a construção dos gestos, movimentos, técnicas, habilidades dos diversos tipos de luta); e a atitudinal, relacionada às normas, atitudes, valores, entre outros (por exemplo, respeito, cooperação, predisposição para participar das práticas de lutas) (BRASIL, 1997).

Nota-se que os PCNs apontam elementos sociais e culturais importantes da prática de lutas nas aulas de Educação Física. Esse é um ponto que merece destaque, pois as lutas na escola, muitas vezes, não são muito bem compreendidas ou aceitas pela comunidade escolar. Portanto, esse

documento, ao reconhecer o valor das lutas para formação integral dos alunos, está elevando a prática corporal no âmbito educacional e incentivando os professores da área a explorarem seu potencial pedagógico.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular começou a ser construída em 2015; entretanto, já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, conforme as citações apresentadas a seguir:

Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar *formação básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, art. 210, p. 124, grifo nosso).

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio *devem ter base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Art. 26, p. 27833, grifo nosso).

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a *base nacional comum* dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso).

Em três anos, de 2015 até o final de 2017, foram elaboradas três versões da BNCC que passaram por consultas públicas em todo o país. A última versão, após aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação, José Mendonça Filho.

A BNCC é um documento obrigatório que normatiza o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Isso significa que servirá de referência nacional para a criação dos currículos e propostas pedagógicas de todas as instituições escolares públicas e particulares (BRASIL, 2017a).

Uma vez homologada, as intuições de ensino já podem ajustar os currículos e propostas pedagógicas à Base Nacional. De acordo com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 22 de dezembro de 2017, “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017, art. 15, p. 42).

Esse documento aplica-se à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), mas a parte referente ao ensino médio, que passou pelas mesmas etapas de consulta pública (nas duas primeiras versões), foi suspensa durante a tramitação da reforma desse nível de ensino, ocorrida pela Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016). Assim, a BNCC para o ensino médio será, posteriormente, retomada pelo ministério da Educação.

Em relação à Educação Física, a BNCC a define como:

O componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017a, p. 211).

As práticas corporais trabalhadas na Educação Física escolar, ao longo do ensino fundamental, foram organizadas em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. E para cada unidade temática foram feitos agrupamentos de objetos de conhecimento que se relacionam com esses temas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2. Objetos de conhecimento para o ensino fundamental

Objetos de conhecimento				
Unidades Temáticas	1º e 2º anos	3º ao 5º ano	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Brincadeiras e jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo • Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos eletrônicos 	
Esportes	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes de marca • Esportes de precisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes de campo e taco • Esportes de rede/parede • Esportes de invasão 	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes de marca • Esportes de precisão • Esportes de invasão • Esportes técnico-combinatórios 	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes de rede/parede • Esportes de campo e taco • Esportes de invasão • Esportes de combate
Ginásticas	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica geral 	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica geral 	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica de condicionamento físico 	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica de condicionamento físico • Ginástica de conscientização corporal
Danças	<ul style="list-style-type: none"> • Danças do contexto comunitário e regional 	<ul style="list-style-type: none"> • Danças do Brasil e do mundo • Danças de matriz indígena e africana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Danças urbanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Danças de salão
Lutas		<ul style="list-style-type: none"> • Lutas do contexto comunitário e regional • Lutas de matriz indígena e africana 	<ul style="list-style-type: none"> • Lutas do Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura			<ul style="list-style-type: none"> • Práticas corporais de aventura urbanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a, p. 223 e 229)

Verifica-se que os objetos de conhecimento de Educação Física para o ensino fundamental I foram divididos em dois blocos: 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano. As brincadeiras e jogos, os esportes, as ginásticas e as danças são contempladas durante os 5 anos, a unidade temática referente as lutas está inserida somente no segundo bloco, e as práticas corporais de aventura não estão presentes nos anos iniciais desse nível de ensino.

O ensino fundamental II também foi organizado em dois blocos: 6º e 7º anos; 8º e 9º anos. Nesses dois blocos encontramos os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura. Apenas a unidade temática referente às brincadeiras e jogos não está inserida no último bloco do ensino fundamental.

Em relação às lutas, observa-se que a BNCC indica que esse conteúdo deve ser ministrado a partir do 3º ano do ensino fundamental. Além disso, para esse documento a unidade temática “lutas”:

Focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2017a, p. 216).

O professor de Educação Física do 3º ao 5º ano deve trabalhar as diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, bem como as lutas de matriz indígena e africana. Já nos 6º e 7º anos deverão ser ministradas as lutas do Brasil. E para finalizar, nos 8º e 9º anos trabalhar-se as lutas do mundo. A BNCC ressalta que as lutas esportivas também são tratadas no ensino fundamental; no entanto, elas estão inseridas na unidade temática “Esporte”, especificamente na categoria de esportes de combate (BRASIL, 2017a).

Esse documento ressalta a variedade de lutas existentes no Brasil e no mundo, além disso, separa as lutas esportivas das demais categorias.

Apesar de as lutas serem classificadas dentro de uma mesma categoria, elas possuem características específicas que devem ser observadas e refletidas pelo professor de Educação Física em suas aulas.

Há lutas, por exemplo, que enfocam o embate com armas, enquanto outras privilegiam a luta sem armas. Algumas sociedades criaram formas de lutar a distância, com socos e chutes como, por exemplo, o Krav Maga de Israel, enquanto outras criaram formas de lutar na denominada luta corpo a corpo, sem a distância e sem a utilização de golpes como chutes e socos como, por exemplo, o Judô no Japão. Há ainda a característica de grupos sociais distintos que desenvolveram formas semelhantes de lutar, embora não haja registros de contato entre estes grupos como, por exemplo, duas sociedades que desenvolveram a luta corpo a corpo, como algumas tribos de índios brasileiros como os povos do alto do Xingu e da tribo Bakairi com o Huka – e os gregos e romanos com o wrestling estilo greco-romano (em ambas as modalidades não é permitido encostar completamente as costas no chão) (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 9-10).

Com todo esse universo de modalidades, os professores necessitam se capacitar para ministrar tais conteúdos com o intuito de não perder seu papel dentro da Educação Física escolar. Por isso, a BNCC, ao definir os objetos de conhecimento que devem ser abordados em cada ano do ensino fundamental, faz com que as lutas sejam trabalhadas de forma contínua e hierarquizadas nesse nível de ensino. O único entrave é que esse conteúdo, diferentemente do que é proposto nos PCNs, não está presente no início do ensino fundamental (1º e 2º anos). Acredita-se que as lutas podem ser abordadas de maneira lúdica e, portanto, também deveriam compor as propostas pedagógicas das faixas etárias mais novas.

Sobre esse assunto, Gomes et al. (2013) entendem que a escola é um local que tem como objetivo principal formar cidadãos críticos, autônomos, em busca de uma sociedade melhor e mais igualitária. Portanto,

a Educação Física está inserida nesse contexto, uma vez que também cabe a ela participar dessa formação. Assim, ao conhecer as lutas em diversos aspectos (sociais, históricos, econômicos, técnicos, políticos etc.), os alunos podem se apropriar de conhecimentos importantes que contribuirão para ampliar suas visões de mundo e a desmistificação de que as lutas incitam a violência. “Por essas e outras razões as lutas devem estar relacionadas às aulas de Educação Física, desde os mais tenros anos de escolarização” (p. 311).

Considerações finais

Atualmente, o papel da Educação Física escolar é garantir o acesso dos alunos ao conhecimento produzido pela cultura corporal. Para isso, é necessário diversificar as práticas corporais e trabalhá-las de forma crítica ao longo da escolarização.

No caso das lutas, apesar das dificuldades, sobretudo em relação à falta de material adequado, o despreparo dos professores, o preconceito em razão de sua associação com a violência (CARREIRO, 2005), ainda é possível inseri-las na Educação Física escolar de maneira significativa e não superficial.

Destaca-se que esse conteúdo é assegurado por vários documentos propostos pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Assim, como parte integrante da cultura corporal, as lutas fazem parte da gama de práticas corporais que devem ser ministradas nas aulas dessa disciplina na educação básica.

No entanto, as ações didáticas para o trato das lutas não são esmiuçadas nesses documentos, apenas são apresentadas algumas possibilidades de intervenção pedagógica. Isso talvez possa causar para o professor certa insegurança em relação às formas de ensino e aprendizagem desse conteúdo para as diferentes faixas etárias. Mas, por outro lado, garante ao professor de Educação Física uma quantidade maior de alternativas de trazê-lo para o contexto escolar.

Com base nessas considerações, acredita-se que existe um longo caminho a ser percorrido para que as lutas conquistem seu espaço nas aulas de Educação Física e sejam valorizadas como elemento fundamental do processo educativo.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FACE DOS DESAFIOS E AÇÕES NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DO JUDÔ NO AMBIENTE DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

*Bruno Bohm Pasqualoto*³

Apresentando as lutas em projetos escolares

As lutas, quando desenvolvidas no ambiente escolar, enfrentam alguns preconceitos em relação ao seu desenvolvimento, fato que pode ser reforçado pelas mídias, que muitas vezes associam algumas modalidades de lutas a ações de violência, criando assim uma visão negativa. Considero que existam motivos para esta associação entre lutas e violência, porém são fatos isolados e geralmente estão relacionados a praticantes e, em particular, a instrutores mal preparados, sem uma visão profissional para suas atuações, haja vista que a maioria das modalidades de lutas se internacionalizou, especialmente devido à proposta cultural, esportivista e de autoconhecimento oferecida aos seus praticantes.

Desta forma, considera-se que este fenômeno de espetacularização e muitas vezes de desconstrução pode ser associado ao esporte de forma geral, visto que frequentemente a mídia transmite imagens e informações descontextualizadas em relação ao esporte, cabendo aos profissionais dessa área uma ressignificação desse contexto em que é construído de maneira negativa (BETTI, 1991). Essa visão acaba ocorrendo também dentro do ambiente escolar e, por vezes, a equipe gestora das unidades

3 Organizador desta obra.

escolares e professores que fazem parte da grade de docentes da escola apresentam esse preconceito.

Muitos instrutores, técnicos e professores que trabalham com as lutas também acabam contribuindo com esta visão negativa por parte da sociedade, por serem associados quase sempre a ações autoritárias e violentas que têm durante suas atuações. Esse fato relaciona-se geralmente com sua formação que, por ser muitas vezes de caráter prático e com base no modelo artesanal, não alcança a efetividade para as demandas e exigências sociais atuais (DRIGO, 2007).

Todo esse contexto são situações concretas que o professor de Educação Física enfrenta para o desenvolvimento de lutas e esporte de combate na escola, cabendo a esse profissional o trabalho de quebrar esse padrão negativo e conseguir desenvolver suas aulas da melhor forma possível, além de proporcionar a vivência e a aprendizagem do conteúdo de lutas de forma significativa e positiva aos alunos.

O desenvolvimento das lutas dentro do ambiente escolar ocorre também por vezes através de projetos que complementam a grade curricular da escola, sendo em alguns casos lutas específicas ofertadas aos alunos para além das aulas de educação física escolar. Desta forma, serão descritas nesse capítulo informações e experiências acerca de um trabalho na modalidade judô no Programa Mais Educação desenvolvido em um município do interior do estado de São Paulo em escolas municipais. O objetivo deste relato é auxiliar futuros professores interessados na área de lutas em ambiente escolar na busca de informações teóricas acerca da prática enquanto saber experiencial (TARDIF, 2002), sistematizando conhecimento e contribuindo para a profissão.

O Programa Mais Educação foi criado pelo governo federal através da Portaria Interministerial nº 17/2007 com o objetivo de ampliar a jornada escolar e desenvolver uma escola com proposta de educação integral, tornando-se realidade de muitas unidades escolares e apresentando na sua proposta as opções de desenvolvimento esportivo (BRASIL, 2007). Neste capítulo será apresentada a minha experiência como professor de Educação Física e técnico de judô no desenvolvimento da modalidade em escolas municipais que foram contempladas com o programa.

O método autobiográfico será o usado para a construção do capítulo, sendo este compreendido como a oportunidade que o sujeito tem de narrar suas experiências, aprendizagens e vivências em diferentes

contextos e situações (FRISON; SIMÃO, 2011). Completando a questão metodológica que irá embasar o contexto deste capítulo, a autobiografia será engajada ao processo de reflexão sobre a minha ação. Essa reflexão sobre a ação é o momento no qual, após a finalização das atividades práticas, analisei o que aconteceu e quais foram os fatores positivos e negativos de todas as situações (SCHÖN, 2000).

Apresentação profissional e os primeiros contatos

Eu sou profissional de Educação Física (licenciado e bacharelado) e também faixa-preta de judô, fato esse que na época do Programa Mais Educação fez com que fosse procurado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade e pelas diretoras das unidades escolares que iriam desenvolver o judô nas suas dependências. Acredito que a procura pela minha pessoa foi inicialmente pela minha formação enquanto faixa-preta de judô e pelo destaque que eu tinha na modalidade como técnico na cidade. Quando fizeram o contato comigo e me apresentaram o programa e como seria, fiquei muito feliz e ansioso em relação à ascensão que o judô poderia ter no município para além do reconhecimento que já possuía na cidade. Porém, eu estava ciente de todos os desafios com que eu iria me deparar.

Após esse primeiro contato com as diretoras das escolas na secretaria municipal de educação da cidade, agendei com elas uma reunião em suas respectivas escolas para que acertássemos como o judô iria ser praticado nessas unidades a fim de atender as exigências do programa e as particularidades de cada escola em relação a espaço, horário e clientela.

Apresentação e organização do judô nas escolas para o início das aulas

Nas reuniões realizadas com as diretoras me propus a auxiliá-las em relação à organização e estruturação de tudo que seria necessário para que o projeto do judô fosse efetivado. Antes, falei um pouco sobre minha formação profissional em Educação Física e o judô, relatando como eu pretendia desenvolver meu trabalho nas escolas. A princípio, as diretoras ficaram bem empolgadas com o programa. Porém, durante nossa conversa

sobre a organização e estruturação da modalidade me questionavam sobre as abordagens e cuidados necessários durante as aulas para que nenhum problema ocorresse e, tal fato, já apontava para o primeiro desafio que eu enfrentaria: convencer a gestão escolar que o projeto iria ocorrer bem e que a forma que eu iria trabalhar seria benéfica a todos os envolvidos.

Outro desafio com que logo me deparei foi em relação às aquisições que as escolas deveriam fazer dos materiais esportivos necessários. Apesar de elas terem verba destinada ao projeto, houve um procedimento burocrático em relação à compra de tatames e quimonos. Eu ajudei em toda essa intermediação e orientação para as compras, afinal a maioria das diretoras não tinha conhecimento sobre o que seria necessário e ideal. Após essa compra, o novo desafio que encontrei, e que na maioria das vezes era solicitado para resolver, foi em relação à organização dos tatames e quimonos, pois os tatames deveriam ser montados, desmontados e armazenados em todas as aulas. Porém, onde? Os quimonos eram da escola, todos os alunos que fossem praticar o judô deveriam usá-lo, porém não tínhamos um quimono para cada aluno – o que fazer?

Em relação à organização do espaço da escola para montar os tatames e onde guardá-los verifiquei a grade de aulas, atividades e espaços disponíveis para tal; afinal, os tatames deveriam ficar em ambiente seguro e coberto para uma melhor conservação. Esse problema foi resolvido: consegui adequar os espaços e os locais de armazenamento em todas as escolas pelas quais estava sendo contratado. Em relação aos quimonos, a ideia foi estabelecer um rodízio em conjunto com a comunidade (pais e responsáveis) dos alunos que iriam praticar o judô. Cada criança que usasse o quimono deveria, em sistema de rodízio, levar o quimono para casa, lavá-lo no final de semana e trazê-lo para a escola na segunda-feira. Esse sistema a princípio deu certo, pois como os quimonos eram usados por três ou quatro crianças, eles os levavam em média uma vez por mês para casa. Apesar dessa sugestão, algumas escolas preferiram lavar os quimonos em suas dependências.

Todos esses acordos foram passados em uma reunião com os pais e responsáveis dos alunos que participariam do programa destinado a explicar o judô na escola, assim como os horários em que a modalidade seria oferecida. Em relação à grade de horários, cada escola ofereceria o judô duas vezes por na semana no período inverso ao que os alunos estudavam, ou seja, quem estudava à tarde viria para o judô de manhã,

e quem estudava de manhã viria à tarde. As turmas foram divididas por idade e de acordo com o ano escolar, ficando combinado com a gestão e coordenação da escola que, caso necessário, haveria remanejamentos.

Notem que antes de começarem as aulas de judô na escola, através do Programa Mais Educação, tive que estar pronto para auxiliar toda a questão burocrática, administrativa e organizacional da escola para que a modalidade pudesse ocorrer da melhor forma possível. Este fato me auxiliou bastante no relacionamento com toda a equipe gestora das escolas e com a coordenação geral em nível de secretaria municipal, pois consegui a princípio mostrar profissionalismo em minhas ações.

Esse contexto em que fui inserido no início do projeto nas escolas municipais deixa clara a necessidade de ações profissionais diante dos entraves e demandas que iriam surgir na estruturação do programa – fato esse que vai de encontro ao que Drigo et al. (2011) apontam, ou seja, existe um processo de profissionalização atual vigente na sociedade e o técnico de judô ou instrutor encontra a necessidade de profissionalizar suas ações em razão das demandas, procura e resultados esperados de seu serviço.

Após eu ter auxiliado a escola em todo esse caminho de estruturação e organização, a reunião com os pais ter sido realizada e os horários e a separação etária das turmas estarem prontas, na semana seguinte o projeto e as aulas tiveram início.

O início dos treinos de judô nas escolas

Nos primeiros dias do projeto, todas as turmas ficaram lotadas de crianças de várias idades – estavam interessadas em fazer judô e bastante empolgados, visto que, nem todos que começaram a frequentar conheciam a modalidade e sabiam como era a organização, regras e ações desenvolvidas na luta.

Nesses dias iniciais tive que proceder com todos os alunos de forma bem clara e explicativa sobre nossas aulas, pois já imaginava que muitos que viriam para o judô teriam uma visão diferente do que realmente é a modalidade; ou seja, inicialmente me perguntavam quando iriam aprender a dar socos e chutes e quando poderiam lutar. Apesar de parecerem perguntas sem nexos, são questões que o professor de judô ou de outra modalidade de luta acaba encontrando em projetos escolares ou até mesmo na educação física escolar quando o conteúdo é desenvolvido.

Esse profissional deve estar preparado para esclarecê-las, despertar novas curiosidades nos alunos e motivá-los a adquirir esse novo conhecimento, afinal eles ficam decepcionados a princípio quando descobrem que não haverá chutes ou socos na nossa prática.

Na semana inicial ajustei com os alunos questões organizacionais sobre nosso espaço, montagem do tatame, quimonos, armazenamento, cuidados com os materiais, horários de entrada e saída, organização na escola para não atrapalhar o andamento regular da unidade, e estabelecemos alguns combinados quanto à conduta que eu e eles deveríamos ter nas aulas de judô. Acordamos esses combinados de forma coletiva e aula por aula com as turmas que estavam frequentando o programa.

Depois de feito isso, passei a falar e explicar para eles sobre o judô. Neste momento, muitos apresentaram curiosidades e falaram o que conheciam sobre a modalidade. Ficou alinhado entre nós como seria as aulas e a nossa aprendizagem em relação a conteúdos específicos, ponto em que todos ficaram motivados e interessados.

Para que essa semana inicial não ficasse somente em combinados e apresentações, visto que nosso tempo de aula era apenas de uma hora com cada turma, separei alguns jogos de luta em que todos pudessem participar, sentissem segurança e motivados em retornar às próximas aulas. Realizei com eles os jogos de lutas “rouba-tesouro”, “protegendo o castelo” e “pega-rabinho”. Todos foram um grande sucesso e, apesar de serem jogos de luta, essas atividades, além de incentivarem a participação dos alunos, já favoreciam características iniciais de desenvolvimento para a prática do judô.

O desenvolvimento dos treinos, as abordagens e os conteúdos seguidos na estruturação do processo

Tudo estava estruturado e organizado, as aulas já haviam começado e os acordos estavam estabelecidos, agora o que eu precisava era desenvolver as aulas de forma adequada ao contexto escolar e às características dos alunos para que o programa tivesse sucesso.

As exigências profissionais quanto à minha atuação estavam em jogo novamente, pois precisava desenvolver os conteúdos da modalidade de acordo com a demanda e embasado sobretudo no conhecimento

científico, afinal algumas imagens negativas já haviam sido rompidas até aquele momento. O próximo passo era romper com as características artesanais pela qual o desenvolvimento da modalidade e a maioria dos técnicos que atua com o judô se pautam conforme mencionado por Drigo (2007), fazendo com que muitos que iniciam a prática do judô já esperem esse tipo de abordagem.

Eu tinha que ser claro na estruturação do meu pensamento e em como deveria organizar um processo de iniciação esportiva de judô, além de buscar o entendimento de quais eram as necessidades desse contexto. Sendo assim, a literatura e o conhecimento científico foram sempre a base para as minhas necessidades metodológicas, pois algumas questões o meu processo de formação acadêmica e no judô não haviam contemplado, e existia a necessidade desse aprofundamento.

Cabe então salientar que o processo de iniciação esportiva é o momento em que as crianças iniciam a prática de diversas modalidades. Esta etapa é o momento em que as crianças devem ter a maior oferta de estímulos possíveis, devendo ser variados e contribuir de forma geral para o desenvolvimento de todos (GRECO; BENDA, 1998; TSUKAMOTO; NONOMURA, 2005).

Em virtude do entendimento desse processo de iniciação esportiva e dos estímulos necessários às demandas dessa fase, as características desenvolvimentistas, aliadas às questões lúdicas e específicas do judô, sempre foram conhecimentos nos quais me pautei. Trabalhar de acordo com as fases de desenvolvimento motor, respeitando as individualidades dos participantes e entendendo como eles se desenvolvem em relação a suas habilidades, processo de crescimento e maturação sempre foi uma preocupação. Por isso o contexto das minhas aulas era embasado em atividades que se relacionavam a essas questões (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 1998; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2005)

Para completar todo esse meu entendimento em relação ao desenvolvimento dos alunos que estavam envolvidos nas aulas de judô, pautei-me também em muitas informações que são apontadas por Greco e Benda (2007). Como a maioria das crianças que começou a frequentar as aulas e a praticar o judô tinha idade aproximada entre 6 e 12 anos, entender a fase universal de desenvolvimento descrita pelos autores foi primordial e me deu mais segurança e embasamento para que pudesse desenvolver o meu trabalho; afinal, na fase universal que os autores também chamam

de anos escolares, as crianças apresentam movimentos básicos em processo de refinamento constante, são dependentes do processo metodológico de estimulação e desenvolvimento para alcançar os objetivos preconizados, e os estímulos ofertados e o desenvolvimento alcançado serão base sólida e apropriada em relação ao movimento e às interferências de contexto com que irão se deparar futuramente.

Conhecer o processo de desenvolvimento dos praticantes e ter conhecimento sobre o processo de iniciação esportiva foi fundamental para o desenvolvimento das aulas, porém eu precisava ir além desses fatores: tive que estruturar como iria desenvolver minhas aulas e quais seriam as estratégias usadas para alcançar os objetivos almejados e dar condições aos alunos de se desenvolverem e até mesmo serem autônomos em relação à prática do judô.

Todas as estruturas das atividades desenvolvidas se pautaram nesses conhecimentos científicos, nos meus conhecimentos específicos e experienciais do judô e em especial na criação de atividades lúdicas que contemplavam todas essas questões e me auxiliariam a alcançar os objetivos almejados, visto que as atividades lúdicas e os jogos são fundamentais para trabalhar com crianças que se encontram nessa faixa etária. É importante salientar que a estruturação do lúdico nesse processo sempre foi através das atividades lúdicas que contemplavam os objetivos almejados e não simplesmente o lúdico pelo divertimento.

O leitor desse capítulo talvez fique surpreso ao deparar com todo esse processo de estruturação, pois eu já era faixa-preta de judô e possuía conhecimentos amplos em relação à modalidade – por que tantas informações além dos meus conhecimentos eram necessárias? Respondendo possíveis inquietações por parte do leitor: apesar de ter um conhecimento amplo em relação à minha formação específica no judô e aos conteúdos que a modalidade contempla, estes inicialmente foram adquiridos de forma artesanal e pelo processo a que fui submetido na maior parte do tempo em que pratiquei a modalidade. Percebia que eles não davam conta desse contexto no qual eu estava me inserindo; não me sentia confortável e nem capacitado no desenvolvimento de aulas de judô somente com essa base específica. Foi por esse motivo que concatenei conhecimentos científicos e da minha formação em Educação Física com os da minha formação no judô para o desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, para dar um atendimento melhor aos praticantes envolvidos no programa.

Mediante esse contexto, os conteúdos e abordagens seguidos que pautariam o desenvolvimento dos treinos de judô na escola seriam norteados por: processo de iniciação esportiva; fase de desenvolvimento motor e biopsicossocial; atividades lúdicas e jogos no desenvolvimento das ações e, por fim, conteúdos específicos do judô, concatenando a teoria com a prática para que os melhores resultados possíveis fossem atingidos.

A seguir descreverei como foram as principais estratégias e atividades usadas nas aulas de judô durante programa.

Estratégias, atividades e avaliação

No meu ponto de vista, as estratégias de atividades que utilizei nas aulas foram primordiais para o desenvolvimento positivo que os alunos obtiveram. Por esse motivo, nesse item o objetivo será compartilhar algumas das principais ações que eu utilizei durante as aulas, sempre unindo o conhecimento do judô com minhas experiências, a ciência e as demandas necessárias no contexto.

As aulas eram divididas em três partes: inicial, principal e final. Essa divisão facilitava o desenvolvimento delas e das atividades realizadas.

Na parte inicial eu sempre procurava trabalhar com atividades gerais de desenvolvimento motor. Porém, durante essas atividades, em razão da gama de ações que podem ser desenvolvidas, buscava aproximar e estabelecer relação com a parte principal e o que seria desenvolvido no dia. Na parte principal o foco já estava estabelecido por conta das ações mais específicas voltadas ao desenvolvimento da modalidade, e na parte final sempre havia um fechamento com conversas ou ações lúdicas. Cabe salientar que, apesar dessa discriminação de ações que desenvolvia nas partes apontadas das aulas, os jogos e a ludicidade das ações estavam presentes o tempo todo, pois sempre acreditei que os resultados e o melhor aproveitamento dos praticantes viriam com a prática planejada e com a motivação e empenho que teriam durante as atividades nesta etapa de iniciação esportiva.

Exemplos de atividades desenvolvidas na parte inicial

Circuitos motores de habilidades diversas e atividades específicas do judô (ukemi), deslocamentos variados, saltos, atividades de equilíbrio,

atividades de força, rolamentos etc. Nesses circuitos sempre busquei colocar movimentos compatíveis aos praticantes e que também os desafiassem. Além disso, realizava o circuito em duplas, trios ou equipes, pois muitas vezes colocava atividades e jogos que necessitavam de mais de um praticante para cumprir com a meta exigida.

Havia também jogos que envolviam habilidades motoras diversas e contribuía para o desenvolvimento pleno dos praticantes, jogos que se aproximavam das características necessárias e importantes para o judô:

- Pega-pegasumô: nessa atividade o pegador deveria abraçar e segurar o amigo de forma que ele não corresse mais, passando este que foi abraçado a ser o pegador. Uma evolução dessa atividade é abraçar e derrubar o parceiro de treino no tatame;
- Guardiã do castelo: o guardião do castelo deveria proteger um espaço que eu delimitava para ele como sendo seu castelo. Para a proteçã ele poderia se deslocar por todo o espaço delimitado, segurar, derrubar e imobilizar o parceiro no tatame, evitando que ele invadissem seu castelo. Era estabelecido um tempo e, depois, eu trocava os invasores;
- Atençã e açã (jogos de números): nesse jogo os praticantes deveriam ter a maior atençã possível e agir mediante os comandos da atividade. Na maioria das vezes, eu os separava em equipes e eles deveriam numerar a si mesmos. Depois disso, sentavam-se de frente com as equipes com uma distância de aproximadamente três metros e no centro do tatame era colocado um objeto. Quando eu falava um número, os respectivos integrantes das equipes referentes ao número, deveriam levantar rápido e pegar o objeto. Nessa atividade eu também variava bastante, realizando-a em duplas, somente sentados e mais próximos com a açã de pegar o objeto etc.;
- Rouba-objeto: esse jogo sempre fez muito sucesso, pois os praticantes tinham objetos (chinelo, faixa etc.) que ficavam no solo, atrás deles, e deveriam eles proteger esse objeto, evitando que o amigo que estivesse realizando a atividade pegasse. Para evitar isso, poderia segurar, agarrar, derrubar e imobilizar, pelo que eu delimitava um tempo e depois trocava o parceiro que tentava pegar o objeto. Nessa atividade eu também trabalhava com variações, realizando-a de

joelhos, com o objeto embaixo do praticante, em grupos maiores (equipes), com diversos objetos etc.;

- Rugby de joelhos: o rugby de joelhos os praticantes sempre gostavam muito, pois realizávamos um “jogo” de joelhos em que eles deveriam passar pelos adversários e colocar a bola no campo destes e no local estabelecido. Para evitar o ponto, os praticantes poderiam segurar o adversário, tirar a bola e tentar iniciar o ataque em direção ao ponto, mas não poderiam lançar a bola, somente fazer o passe para trás. Depois de feita a interceptação do praticante com a bola e tirada ela do parceiro, eles não poderiam ficar se segurando e deveriam retornar para o jogo. Sempre usei a bola de rugby nessa atividade;
- Pega-rabinho: nessa atividade cada praticante colocava atrás do quimono (no elástico da calça ou na faixa) um pedaço de corda ou fita – usávamos pedaços de faixas de judô velhas. Os alunos deveriam proteger o pedaço de faixa e evitar que o parceiro de atividade pegasse. Para essa proteção, poderiam segurar, agarrar e imobilizar, só não poderiam sair correndo. O praticante que tentava pegar a faixa poderia fazer as mesmas ações. Algumas variações que eu realizava nessa atividade era fazê-la em grupos ou de forma coletiva, quando cada um defendia sua faixa. Os praticantes adoravam esse jogo.

Esses são alguns exemplos de atividades que sempre foram bem quistas pelos praticantes e deram certo nas aulas de judô desenvolvidas nas escolas, uma vez que mediante essas atividades havia diversas adaptações e outras mais que eram utilizadas. Porém, seguiam um roteiro e regras parecidas a estas que foram descritas, afinal, diante do quadro de habilidades que estas atividades contemplavam e o desenvolvimento que poderiam oferecer aos praticantes engajados às necessidades do judô e às fases que se encontravam, estes jogos e outros que se pareciam com esses exemplos conseguiram auxiliar muito nas aulas e no processo de desenvolvimento dos praticantes.

Cabe salientar que houve na estruturação das aulas atividades que foram desenvolvidas para esta fase inicial, mas que não deram muito certo, ou seja, o nível de motivação dos alunos não foi alto, e as atividades logo tiveram que ser abortadas e adaptadas. Tal fato coaduna com a questão de ser profissional e se adaptar às diferentes necessidades,

como apontadas por Barros (1993), e também com o desenvolvimento e aperfeiçoamento do saber experiencial diante das atividades práticas e do contexto de trabalho no qual o professor está inserido e é descrito por Tardif (2002).

Em relação à parte principal da aula, eu buscava realizar atividades que fossem mais específicas do judô, pois apesar dos jogos de oposição que eram realizados na parte inicial já contemplarem o desenvolvimento deles em relação às características da modalidade, na parte principal eu aprofundava um pouco mais algumas questões técnicas e táticas, como:

- Aprendizagens de golpes diversos e de forma multilateral;
- Imobilizações;
- Situações de transição da luta em pé para o solo;
- Situações de solo;
- Passagens e ações no solo;
- Movimentações específicas;
- Tipos de pegadas específicas;
- Ações de lutas específicas;
- Lutas com tempo reduzido e regras adaptadas etc.

Eu aprofundava e modificava a complexidade dessas ações específicas com os alunos de acordo com o desenvolvimento que apresentavam nas aulas em relação ao judô e o nível de maturidade quanto a ações motoras e atividades diversas que realizavam. Porém, sempre buscava respeitar a individualidade de cada praticante e adequar o contexto das aulas para que todos os envolvidos participassem das atividades propostas.

Outra questão relevante e que cabe deixar claro nesse processo de estruturação das atividades, nessa parte principal das aulas, é que eu sempre primei por realizar essas atividades com contextos diversos e situacionais, como descrito por Greco e Benda (2007) e atualmente apontado por Olivio Junior e Drigo (2015), além de estabelecer como regra na maioria das atividades realizadas uma estruturação lúdica pautada por jogos e a exigência de multilateralidade.

Na parte final eu sempre dava muita importância para conversas, *feedback* de atividades e sobre as aulas, além de dar oportunidade para os alunos falarem e colocarem o que estavam achando e darem até mesmo

sugestões em relação ao desenvolvimento das nossas práticas. Muitas vezes essa conversa não era tão longa, aproximadamente 5 minutos, pois os alunos optavam por realizar atividades lúdicas para finalizar nossa aula. A maioria das atividades que pediam eram jogos de oposição que já estavam inseridos no nosso contexto, fato esse que me deixava muito feliz, afinal mostrava que eles estavam gostando e certamente isso iria contribuir cada vez mais com o desenvolvimento deles no judô.

A avaliação das aulas e de tudo que eu realizava fazia de modo observacional com anotações e através de um processo reflexivo sobre tudo o que ocorria. Esta maneira de avaliar sempre deu certo e auxiliava constantemente a minha prática e a elaboração dos meus planos de aulas.

Uma ressalva que deixei para fazer no final desse item é sobre algumas atividades que classifico como teóricas e que realizávamos a cada trinta dias em média. Nessas atividades eu apresentava vídeos, dados históricos relacionados ao judô, regras e atualizações sobre a modalidade, e, apesar de ser teórica esta nossa aula, os praticantes tinham um espaço amplo nela, podiam fazer perguntas, expor o que já sabiam e falar sobre o que os surpreendia e estavam retendo sobre o judô. Apesar de todos saberem o dia que esta aula iria acontecer, não havia muitas faltas, ficando dentro da normalidade.

Outra questão importante e que cabe salientar é que, apesar de eu ter estabelecido regras e combinados com eles na primeira semana de aula e já ter falado sobre não realizar ações que aprenderiam no judô fora das aulas e com outros amigos por questões de segurança, quando iniciamos a aprendizagem mais específica de técnicas da modalidade, eles ficaram extremamente agitados e extasiados com a situação. Nesse momento tive que colocar novamente essa ressalva sobre não realizar as ações fora das nossas aulas e explicar o motivo a eles. Não houve problemas em nenhuma das escolas nas quais eu desenvolvi o programa.

Sucesso alcançado

O sucesso que o judô fazia nas escolas era enorme, tínhamos muitos praticantes engajados na modalidade; todas as turmas eram preenchidas, e a procura pela prática do judô só aumentava. Esse sucesso eu sentia dentro do ambiente escolar também, pois a gestão das escolas e muitos professores admiravam o projeto e estavam felizes com toda

a movimentação que ocorria. Muitas vezes eu era parado dentro das escolas pela gestão, professores e funcionários para falarem comigo sobre o sucesso do projeto.

O ápice do programa se deu quando consegui organizar um evento com o apoio da Secretária Municipal de Educação e as escolas que faziam parte do programa em uma universidade privada do município. Na ocasião consegui, em um final de semana, colocar todos os alunos das respectivas escolas reunidos em um mesmo local para que pudéssemos realizar um festival da modalidade, aproximadamente 400 praticantes.

No festival todas as escolas foram homenageadas pela ação, colaboração e incentivo à prática do judô dentro das unidades, e os alunos puderam realizar atividades relacionadas à modalidade de forma adaptada e que permitiram que todos participassem ativamente. Todos os participantes praticaram atividades lúdicas e receberam certificados e medalhas no evento, além de alimentação, e transporte de ida e volta para suas respectivas escolas.

No evento tivemos a presença de autoridades diversas da cidade; todos prestigiaram e ficaram felizes com o que estavam vendo naquele dia, ou seja, puderam acompanhar um conjunto de ações que deram certo, e aquela ocasião estava colocando isso à vista de todos, fato esse que certamente atribuo à confiança que as pessoas responsáveis pelo programa tiveram no meu trabalho. Porém, acredito que o grande sucesso está relacionado ao conjunto das minhas ações profissionais e que deram conta de contemplar as propostas do programa e do desenvolvimento do judô nas escolas.

Foi um dia de muito trabalho, mas muito gratificante, consagrou um ciclo de ações que certamente contribuiriam para a ascensão do judô no município e para o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Registros diários das aulas e organização do planejamento

Ações profissionais, atividades diferenciadas, decisões que no início além do contexto das aulas de judô que ainda nem haviam iniciado, enfim, como eu organizava e planejava as aulas nas escolas em que desenvolvia o projeto de judô?

Devido à demanda, mais uma vez, cito que a ocasião tinha a necessidade de ações profissionais, pois eu tinha que ter controle de tudo que realizava e conhecer os meus alunos, me adequar à demanda das escolas que logicamente eram diferentes, assim como me adequar à clientela de cada unidade.

De toda essa questão eu consegui dar conta e a resolvi colocando em prática ações que remetem à funcionalidade de uma profissão e faz com que o trabalho desenvolvido seja profissional e adequado ao contexto em que está inserido, ou seja, minhas ações eram pautadas de acordo com algumas características descritas por Barros (1993). O autor coloca que uma profissão deve ser embasada em conhecimentos científicos e não simplesmente em habilidades para que se possa prestar o melhor serviço; a profissão também deve ser prática e não só teórica, sendo necessária a prestação de serviços; a profissão deve ser dinâmica, e o profissional envolvido deve sempre examinar sua prática e se aperfeiçoar para que consiga prestar o melhor serviço; e, por fim, a profissão deve ter compromisso com a melhor prestação de serviço à sociedade, beneficiando assim a humanidade.

Para isso, e buscando atingir os objetivos almejados e prestar o melhor serviço possível, todas as minhas aulas foram planejadas antecipadamente através de um planejamento maior com duração de seis meses. Nesse planejamento fiz a avaliação diagnóstica de todas as turmas nas quais eu iria desenvolver o judô e posteriormente elenquei os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação de todo esse processo.

Para o cumprimento desse planejamento, considerando que após seis meses seria reestruturado e adequado caso fosse necessário, eu elaborava um plano de aula individual para cada turma. Nesse plano eu dividia a aula em parte inicial, parte principal e parte final, conforme já descrevi na organização e estruturação das atividades no item acima.

Outra questão importante e que cabe salientar é que além do meu planejamento e os planos de aulas individuais, eu possuía um diário de bordo onde eu anotava tudo o que tinha acontecido nas aulas – se havia dado certo ou não, como os praticantes se desenvolveram e participaram das atividades planejadas, como foi minha atuação perante os treinos, se houve acidentes, problemas disciplinares, conversas com pais e/ou responsáveis etc. Eu seguia esse procedimento em todos os treinos e sempre no final no dia, fato que me auxiliou muito

na organização, no processo de reflexão das minhas aulas e no meu crescimento profissional.

Esses momentos de reflexão da prática buscam analisar todo o contexto de trabalho em relação às situações que ocorrem no cotidiano do professor. Essa reflexão e identificação de tudo aquilo que está envolvido na prática, identificando o que ocorreu e o que não ocorreu, além dos motivos, certamente contribuem para o processo de profissionalização, pois esse momento permite que os professores, ao retornarem para sua prática, se apresentem de forma mais eficiente em relação a todas as características e situações que poderão ser encontradas no seu contexto de trabalho (WITTORSKI, 2014).

Considerações finais

Minha atuação no programa teve uma continuidade de aproximadamente dois anos e ocorreu de forma brilhante, porém, em virtude de decisões profissionais, meu trabalho foi interrompido e outros caminhos nortearam minha carreira. Ficou evidente que durante esse período em que estive envolvido com o projeto de judô nas escolas sempre busquei atrelar o meu trabalho e minhas ações a características profissionais, de acordo com as demandas encontradas nos diversos ambientes, visto que essa profissionalização é uma exigência atual e necessária: professores, técnicos de judô e instrutores devem se adequar para o melhor atendimento de seus clientes (DRIGO, 2007; OLIVIO JUNIOR; DRIGO, 2015)

Outra questão importante e que cabe ressaltar é que a dicotomia entre teoria e prática apontada por Tardif (2002) e, no caso do judô, entre artesanato e profissão (DRIGO et al., 2011), eu deixei de lado, ou seja, em todas as minhas ações desde o início do programa relacionadas à organização, estruturação das aulas e atividades, sempre procurei engajar a teoria e a prática.

Muitas das informações contidas nesse capítulo são de cunho experiencial e tornaram-se parte das minhas ações, visto que esses saberes experienciais da prática fazem parte da construção de todo o meu corpo de conhecimento perante minhas atuações profissionais (TARDIF, 2012). O que eu sempre procurei realizar e que fica evidente foi dar significado e situar meus saberes e experiências durante minha prática, encontrar significados e o porquê de eles ocorrerem, podendo ser descritos até

mesmo como saberes da ação pedagógica, uma que esses saberes são caracterizados como experienciais quando são reconhecidos, quando ganham significados e fazem parte do conhecimento dos professores (GAUTHIER et al., 1998).

Toda essa minha experiência é única, porém muitos profissionais de Educação Física podem “se encontrar” durante essa leitura, pois acredito que essas situações com as quais me deparei na execução desse projeto muitos profissionais também encontram ou encontrarão no desenvolvimento do conteúdo de lutas ou modalidades específicas de lutas dentro do ambiente escolar, sobretudo em programas que completam a grade curricular da escola e se engajam com essas atividades esportivas.

O que quero deixar evidente, e chamo atenção para a conclusão do capítulo, é a importância de os profissionais de Educação Física que estão à frente desses projetos serem profissionais e terem suas decisões norteadas por características e funcionalidades profissionais. Essa forma de agir consequentemente fará com que esse profissional consiga atender as demandas encontradas e alcançar os objetivos almejados de forma plena, prestando o melhor serviço à comunidade que está inserida nesse contexto e certamente alcançar cada vez mais o reconhecimento social de sua profissão diante das suas ações, visto que a relação com a sociedade perante suas atuações é uma das características que garante o sucesso da profissão (VENUTO, 1999).

Espero que essa ação profissional diante do engajamento teórico e prático faça parte das atuações dos profissionais de Educação Física que estão envolvidos com o desenvolvimento das modalidades de lutas e, em especial, com o judô no ambiente escolar. Outras realidades devem ser informadas e descritas, considerando experiências e conhecimentos de outros professores, para que cada vez mais tenhamos embasamentos e corpo de conhecimento para fundamentar nossas ações e, consequentemente, fortalecer nossa profissão.

EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DAS LUTAS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Fernando Paulo Rosa de Freitas⁴

Meu nome é Fernando Paulo Rosa de Freitas, tenho 51 anos. Sou professor de Educação Física da rede de ensino do estado de São Paulo desde 1995. Leciono para turmas do ensino fundamental II e ensino médio na Escola Estadual Professor Odilon Corrêa, minha sede de trabalho desde 2004. Esta escola localiza-se em Rio Claro, mesmo local de minha residência.

Minhas aulas, assim como as dos outros professores da rede paulista, seguem o currículo oficial do estado de São Paulo desde 2008, ano de sua implantação. Neste currículo está previsto o ensino de cinco modalidades de lutas, sendo três no ensino fundamental: o judô no 7º ano (SÃO PAULO, 2017a), o caratê no 8º ano (SÃO PAULO, 2014b, 2017b); a capoeira no 9º ano (SÃO PAULO, 2017c); e duas no ensino médio: a esgrima na 1ª série (SÃO PAULO, 2017d) e o boxe na 3ª série (SÃO PAULO, 2017e). Antes das orientações desse documento, porém, já ensinava alguma coisa de lutas em minhas aulas, fato que credito a minha experiência como ex-lutador.

Antes do currículo oficial, porém, o ensino das lutas nas aulas de Educação Física era quase uma exceção. Os poucos professores que o faziam tinham essa mesma característica de serem praticantes ou ex-praticantes de modalidades de luta. Essa percepção se baseava em relatos

4 Organizador desta obra.

de colegas professores e em estudos que tratam da pouca diversidade de conteúdos presentes nas aulas de Educação Física, como aponta Betti (1995). Na verdade, isso não acontecia apenas com o conteúdo das lutas. Lembro-me de colegas professores que, antes do currículo oficial, já ensinavam conteúdos bem diferentes dos costumeiros jogos de quadra, como esportes de aventura, ginástica artística e, até mesmo, surfe. Assim como aconteceu comigo, esses colegas professores não aprenderam esses conteúdos na faculdade. Na minha graduação, embora houvesse a disciplina de lutas, não cheguei a cursá-la por ser aos sábados. Fui aprovado nessa disciplina por meio da realização de trabalhos.

Minha graduação aconteceu entre 1985 e 1987, na extinta Escola de Educação Física de São Carlos – Fundação Educacional de São Carlos (EEFSC/Fesc). O diploma conferido foi de licenciatura plena em Educação Física, ou seja, servia tanto para o trabalho na escola quanto para a área esportiva. Durante minha graduação, fui bolsista da prefeitura de São Carlos, atuando como técnico de boxe, tanto em uma academia como na própria faculdade.

Das experiências com lutas fora da faculdade, pratiquei judô por pouco tempo quando criança e o boxe a partir da graduação. Posteriormente, pratiquei o caratê até a faixa-preta e o jiu-jítsu até a faixa-rosa. Nessas modalidades participei de competições como jogos regionais, jogos abertos, estaduais e de uma copa do mundo de jiu-jítsu, em Niterói, no ano de 2001. Esta foi minha última competição como lutador. Lutei até quando a saúde me permitiu, tendo abandonado as competições e os treinos por causa de lesões. Dos motivos que me levaram ao treinamento das lutas, posso citar a influência dos filmes, o desejo de participar de competições e, também, o simples prazer. Exerci o trabalho remunerado com as lutas depois da faculdade, somente na Educação Física escolar e no ensino superior, no qual lecionei a disciplina de lutas por três anos.

No início de minha carreira como professor de Educação Física escolar, no entanto, o ensino das lutas foi mais que uma opção por ensinar um conteúdo diferenciado, embora acreditasse que essa era uma das qualidades de um bom professor. Oito anos depois de formado na faculdade, tendo trabalhado somente em academias e outros serviços fora do campo da Educação Física, ao ser chamado para substituir um professor que se ausentara, devo ter me perguntado o que muitos professores se

perguntam ao se depararem com o trabalho escolar pela primeira vez: e agora? o que eu faço? Não tinha ideia do quê e de como deveria ensinar, do que os alunos gostavam e de quais recursos poderia dispor. Também pesava o fato de nunca ter trabalhado com crianças tão novas, de sete ou oito anos de idade, alunos do 1º e 2º anos do antigo Ciclo Básico (CB). Tive de aprender na prática e na urgência para me adaptar a esse novo trabalho, já que não havia um currículo ou planejamento para ser seguido.

Sobre essas minhas primeiras aulas na escola, não guardo muitas recordações, mas um ex-aluno meu, há algum tempo, me lembrou de que eu espalhava alguns colchonetes pela classe e ensinava alguma coisa do jiu-jítsu. Mesmo sendo este um conteúdo diferente para as aulas daquele tempo, me sentia mais à vontade e mais capacitado para ensiná-lo do que o futebol e o voleibol, por exemplo.

Ao iniciar meu trabalho nas escolas em 1995, assim como acontece com muitos professores, é importante mencionar que só pegava aulas esporadicamente, em uma função designada, na época, como professor Admitido em Caráter Temporário (ACT). Tal situação não me permitia dar continuidade às aulas e, tampouco, construir um planejamento próprio. Essa situação não me oferecia qualquer segurança para investir nessa profissão, pelo que foi natural que baseasse minhas aulas no que já conhecia. Esse foi o caso das lutas.

Minha compreensão sobre os objetivos da Educação Física, além disso, estava muito ligada à questão esportiva. Ainda que reconhecesse como importantes os aspectos do lazer e da saúde, me parecia fazer mais sentido ensinar um esporte e incentivar os alunos para os treinamentos e competições esportivas. Em relação a outras abordagens para a disciplina, como o desenvolvimento motor e a psicomotricidade, tinha pouco conhecimento.

No ano de 1998, prestei concurso para ingresso no magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Sendo aprovado, fui efetivado na carreira docente em 2000. Escolhi como minha primeira sede de trabalho a Escola Estadual (EE) Professor Antônio Perches Lordello, na vizinha cidade de Limeira. Trabalhei por três anos nessa escola em meio período, já que, ao mesmo tempo, tomava conta de outros serviços. Nessa situação, tive também pouco tempo para participar de cursos de aperfeiçoamento profissional, pelo que continuei a me valer de minha experiência para poder dar minhas aulas. Essa escola, no entanto, tinha

muita qualidade disciplinar e acadêmica, o que facilitou meu trabalho. Outro aspecto facilitador foi lecionar para o ensino médio, com alunos de uma faixa etária com a qual estava mais acostumado a trabalhar.

Em relação às aulas desenvolvidas nessa época, continuei a seguir um modelo esportivo, tendo formado equipes de xadrez, damas, handebol, futsal, basquete e com destaque para o atletismo, que chegou a ser campeão estadual. As lutas só apareciam de vez em quando em minhas aulas, em virtude do espaço restrito e das condições climáticas: quando chovia ou ficava sem a quadra por outra turma estar utilizando, ensinava alguma coisa de luta agarrada sobre uns colchonetes e, na falta destes, alguma coisa do caratê. Não me lembro, porém, se cheguei a incluir as lutas em meus planejamentos anuais. Nessa época, tomei como base para meus primeiros planejamentos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, 1998a, 1998b). Tais documentos não determinavam explicitamente quais conteúdos deveriam ser ensinados no período escolar, de modo que o planejamento anual dependia mais do que o professor queria e sabia ensinar. Esses primeiros anos, no entanto, me deram a base sobre o que era ou estava se tornando a Educação Física escolar.

Apesar de ter gostado muito de trabalhar na escola “Perches”, em 2003 pedi remoção para a cidade em que resido, Rio Claro. Tive que aprender, então, a trabalhar em uma nova realidade, uma escola que sofria com muitos casos de violência e indisciplina. Essa situação era agravada a cada mudança de direção, que foram muitas durante aquele ano. Em muitos momentos a escola chegou a ficar sem a presença de diretor ou diretora. Quando isto acontecia, me pediam para socorrer outros professores em casos de brigas ou indisciplina generalizada. Mesmo nessa situação, procurei dar continuidade à formação de equipes esportivas. Atendendo a uma das características daquela escola, montei times de futsal. Os alunos, tanto os meninos quanto as meninas, só queriam jogar futebol nas aulas de Educação Física. Para se ter uma ideia de como essa cultura era dominante, certa vez consegui recuperar da seguinte maneira uma bomba de encher bolas que havia sido furtada: levei para a aula somente as bolas de basquete. Informei aos alunos, então, que até tínhamos uma bola nova de futsal, mas que estava murcha e não tínhamos mais uma bomba para enchê-la. No dia seguinte a bomba apareceu sobre a mesa da diretora, sem ninguém saber quem foi que a devolveu.

Em relação à questão da violência nessa escola, tínhamos muitos casos de alunos e de familiares de alunos que tinham problemas com a lei. Talvez por essa razão, alguns de nossos alunos tinham bronca da polícia. Para exemplificar essa situação, cito um fato que presenciei por diversas vezes em minhas aulas: sendo a quadra cercada por grades, dando vista para a rua, quando um carro de polícia passava, alguns alunos ofendiam os policiais e, estes, entravam na escola para tentar apanhá-los. Fiquei sabendo, anos mais tarde, que alguns desses alunos acabaram sendo mortos na vida do crime.

Ainda poderia mencionar outros problemas relacionados à violência que ocorreram durante aquele ano. O objetivo de relatá-los, na verdade, se relaciona a uma aula de lutas que procurei desenvolver para os alunos daquela escola. Pensei que se motivariam para uma aula com esse tema, ainda mais que faria uma ligação entre o tema das lutas e a questão da violência, tão presente na vida daqueles jovens, nas músicas que ouviam e em suas conversas. Comecei a montar essa aula selecionando vídeos de “vale-tudo” ou *Mixed Martial Arts* (MMA) para apresentá-los aos alunos de uma 8ª série (9º ano do ensino fundamental, atualmente). Depois de apresentar esses vídeos para os alunos, procurei ensinar algumas das técnicas e iniciar uma discussão com eles, para ver se observavam uma relação entre as lutas com a questão da violência. Os resultados, porém, não foram como eu esperava. Poucos alunos se interessaram em participar das atividades, e a discussão pouco se desenvolveu. Esse é um dos exemplos das dificuldades que encontrei durante aquele ano. O ano de 2003, porém, marcou minha carreira pela volta aos estudos, um investimento profissional necessário, dado a defasagem de minha formação diante dessas novas realidades.

No início de 2004, pedi nova remoção para a escola que ainda trabalho, a EE Professor Odilon Corrêa. Essa escola tem como característica estar situada próxima à região central, mas atende alunos vindos das zonas periféricas da cidade. Ainda que o “Odilon” apresente desafios semelhantes à escola anterior, entendo que foi aqui que pude realizar meu melhor trabalho.

Visualizando uma continuidade da carreira nessa escola, uma das primeiras medidas que tomei foi buscar melhores condições para meu exercício profissional e para as vivências e aprendizado dos alunos. Dentre essas medidas, destaco as conquistas relacionadas aos materiais

e infraestrutura: ao longo desses quinze anos, houve sensível melhoras nesses aspectos, como cobertura da quadra, construção de depósito para os materiais da Educação Física, aparelhos de ginástica, caixa de salto, entre outros. No que se refere às lutas, destaque para a aquisição de 25 placas de tatame de EVA. Este material foi comprado com verbas destinadas ao Programa Escola da Família, do qual nossa escola foi participante por alguns anos e no qual trabalhei como Educador Profissional. Essa função me permitiu participar de discussões que tratavam da aquisição de materiais, com as verbas destinadas para o programa. Foi quando solicitei a aquisição desses tatames para atender às oficinas de lutas e hip-hop que aconteciam aos finais de semana e pensando também no desenvolvimento desses mesmos conteúdos e das ginásticas nas aulas de Educação Física.

Com a descontinuidade desse programa em nossa escola, esse material ficou de uso exclusivo para as aulas. É montado regularmente ao lado do depósito de materiais, um espaço coberto que conseguimos preservar na época em que reformaram a quadra.

Além da questão dos materiais e da infraestrutura, as parcerias e demonstrações que trouxemos para a escola em diferentes momentos têm colaborado para a divulgação das lutas entre nossos alunos. No ano de 2008, por exemplo, durante as festas de inauguração da cobertura da quadra, nos valemos da amizade com pessoas ligadas às lutas para convidá-las para uma demonstração durante esse evento. Estiveram presentes: Gilbert “Durinho” Burns, campeão mundial de jiu-jítsu e atualmente lutador do *Ultimate Fighting Championship* (UFC), que na época treinava em Rio Claro e estava representando seu professor, Ramon Lemos, ex-treinador do campeão do UFC, Anderson Silva e, atualmente, coordenador de um projeto de jiu-jítsu em Abu Dhabi; Valdemar Biscaro, atleta rio-clarense, campeão mundial de luta de braço em 1980 na Índia; Roberto Bindilatti, ex-atleta, campeão sul-americano e professor de caratê, e a família Macedo, com Marcos (pai), Breno e Leonardo (filhos), ex-atletas e treinadores de boxe na cidade de Rio Claro. Posteriormente, o professor Marcos Macedo estabeleceu uma parceria com a nossa escola, dando aulas de boxe tanto em nossa quadra quanto no bairro onde reside a maioria de nossos alunos. Dentre esses alunos, alguns já se destacam em competições nas categorias de base, da qual a família Macedo foi uma das pioneiras no Brasil.

O ano de 2008 marcou também as aulas de Educação Física de nossa escola pelo surgimento do currículo oficial (SÃO PAULO, 2011). Foi com satisfação e certa surpresa que notamos que as lutas passaram a integrar a grade de conteúdos desse currículo. Além de estabelecer com mais clareza o que (e quando) deveria ser ensinado, o currículo oficial, desde sua adoção, conta com um material de apoio, impresso e eletrônico, que é oferecido aos professores e alunos: o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno”. Esse material traz para o ensino das lutas um breve histórico das modalidades, perguntas, atividades, tarefas de casa e ilustrações. Como especialista em alguns desses conteúdos, lembro que participei do processo de avaliação e correção desse material pela internet, enviando algumas observações à Secretaria de Educação, especialmente no caso do caratê. Exemplos das observações que enviei se referem ao kata, pois fiquei na dúvida sobre a utilização do termo “heian 1”, já que esse material não apresenta referências bibliográficas sobre a origem desse termo. Por essa razão, busquei mais informações com um professor mais graduado, Roberto Bindilatti. Esse professor também é árbitro e atua em competições nas quais se apresentam atletas de diferentes estilos e, portanto, poderia ser uma referência mais confiável sobre a correção do termo. No estilo que fomos formados, o shotokan, esse kata recebe o nome de “heian shodan”. Pelo que esse professor me informou, nos estilos shito-ryu e shorin-ryu, este kata é designado como “pinan nidan”. Também observamos que a sequência de 21 gravuras que representam os movimentos desse kata estava incorreta, caso se tratasse do estilo shotokan, que é o que mais se aproxima. Depois dessa consulta, enviei essas observações para o canal da Secretaria de Educação que revisava esse material, pelo que nos agradeceram, mas não efetuaram qualquer alteração. Ainda que apresente esses pequenos problemas, creio que esse material didático foi um avanço importante para a Educação Física e para a divulgação do conhecimento das lutas entre os escolares. Para outros colegas professores que tinham pouco conhecimento sobre as lutas, representou o recurso inicial para ensinar esse conteúdo.

Outra importante ajuda para os professores nessa época foi a organização de oficinas. Nossa Diretoria de Ensino (região de Limeira), como deve ter acontecido em outras regiões, organizou oficinas de capacitação para os professores, das quais fui convidado para dirigir uma sobre o conteúdo “lutas” (FREITAS, 2010b). Durante a realização dessa oficina,

foi interessante saber dos colegas professores como estavam trabalhando com esse conteúdo até aquele momento: ouvi relatos de colegas que trabalhavam apenas a parte teórica, ou seja, realizavam somente as leituras e outras atividades do “Caderno do Aluno”; outros colegas me disseram que realizavam jogos relacionados às lutas, e houve ainda o relato de uma professora que se matriculou em uma academia de caratê, somente para aprender o kata que deveria ensinar para seus alunos. Esses relatos dão uma ideia das dificuldades e esforço despendidos por muitos professores para se adaptarem à necessidade de ensinar as lutas na escola.

Para mim, o ensino das lutas nas aulas de Educação Física deixou de ser uma iniciativa particular, tornando-se uma orientação oficial. Essa mudança me deu a segurança de estar fazendo o que se pedia e não de estar “inventando moda”. Tal percepção e sentimento também ocorreram a outros colegas professores, inclusive em relação a outros conteúdos. Certa vez, um professor, que gostava de trabalhar com atividades de aventura em suas aulas, me contou que o fazia com cuidado redobrado, pois “se um aluno quebra a perna jogando futebol, vão dizer que é um acidente normal. Agora, se alguém se machuca fazendo algo diferente, vão dizer que o professor é louco de ensinar aquilo”.

Em outra oficina de lutas que ajudei a desenvolver, dessa vez em um congresso (FREITAS, 2010a), ouvi o relato de uma professora que não iria ensinar as lutas em suas aulas, pois acreditava que estaria incentivando a violência entre seus alunos, um problema comum na comunidade em que estava inserida.

Por meio desses relatos, podemos notar que muitos professores não desenvolviam ou tinham dificuldade para desenvolver o conteúdo das lutas em suas aulas por motivos comuns: a falta de materiais e locais próprios, o pouco conhecimento sobre esse conteúdo, a ocorrência de possíveis acidentes e o medo de incentivar a violência.

Em relação a esses problemas, como já mencionado, nossa escola foi melhorando suas condições de materiais e infraestrutura. Também nunca tivemos problemas com violência ou acidentes significativos que pudessem comprometer o ensino das lutas em nossas aulas. Isso não significa, porém, que nunca tivemos dificuldades para ensinar esse conteúdo. Tinha muito pouco conhecimento sobre algumas das modalidades de lutas que constam em nosso currículo, como a capoeira e a esgrima. No caso da capoeira, uma das formas para poder ensiná-la em minhas

aulas estava na relação de alguns de seus golpes com os do caratê. Por exemplo: os chutes yoko-gueri e mae-gueri do caratê são semelhantes aos golpes “chapa” e “ponteira” da capoeira. Na falta de instrumentos para as músicas da capoeira, por sua vez, utilizo um CD ou pen-drive com arquivos em MP3 e um aparelho de som. No caso da esgrima, utilizo pedaços de flutuadores de natação para fazer a vez das armas e os utilizo em jogos de toque (*touché*), acompanhados ou não de outros implementos improvisados de ataque e defesa (escudos, panos etc.) Ainda que só ofereçam uma ideia do esporte original, tenho notado que os alunos apreciam essas atividades. Creio que uma das razões para que fiquem motivados é a possibilidade de liberar um pouco da agressividade, ainda que de maneira controlada.

Pessoalmente, o que achei de mais interessante na inclusão das lutas no currículo oficial foi que, não sendo mais um conteúdo tão exótico nas aulas, posso explorar seu ensino a partir de diferentes abordagens e com diferentes objetivos. Penso que, agindo dessa maneira, cumpro com o que se espera de um professor de Educação Física contratado, pois garanto o ensino do que é proposto e do que pode ser cobrado de meus alunos nos vestibulares, por exemplo. Ao mesmo tempo, com a autonomia que me resta, tendo a direcionar seu ensino para o que faz mais sentido para minha comunidade. Sempre me pergunto: qual o objetivo de ensinar isto? Também estimulo meus alunos a se perguntarem: qual o significado e aplicação disto para minha vida?

Tais perguntas me levaram, por exemplo, a relacionar o ensino das técnicas de amortecimento de quedas do judô (*ukemi-waza*) com acidentes de bicicleta ou outros tipos de quedas que, por vezes, ocorrem na vida cotidiana de meus alunos e de seus familiares. No decorrer de uma aula sobre esse tema, antes de passar para o ensino dessas técnicas, conto casos que vivi ou presenciei e pergunto para os alunos se eles ou pessoas que conhecem já se machucaram por sofrerem quedas. São muitos os casos que posso contar nesse sentido e muitos também são os casos contados pelos meus alunos. Essa abordagem justifica para muitos deles a importância de se aprender algo que não seja da forma mais tradicional: o ensino de judô na escola, salvo um programa ou projeto específico, não tem como meta formar judocas e sim colaborar para a educação e cultura dos alunos, entre outros objetivos. Dada a minha formação esportiva tradicional, esse foi um conceito que demorei a aprender. Atualmente,

porém, o direcionamento educacional para o ensino das lutas na escola me traz grande satisfação, pois sinto que colaboro para um maior número de alunos e ajudo a formar pessoas mais conscientes. Acredito também que essa é uma tendência, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que relaciona o conteúdo lutas em duas unidades temáticas (a do esporte, com a subclassificação de esportes de combate, e a unidade temática específica e mais abrangente das lutas) entende que a:

vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2017a, p. 212).

Outro direcionamento para o ensino das lutas em minhas aulas está relacionado à necessidade de colaborar com as outras disciplinas. Nas escolas públicas há uma instrução do currículo oficial para que os professores de todas as disciplinas colaborem para melhorar do aprendizado dos alunos, em especial, nas disciplinas de matemática e português/leitura (SÃO PAULO, 2011). Nesse sentido, procuramos colaborar elaborando e utilizando textos próprios sobre as lutas, que são disponibilizados para nossos alunos na internet. O primeiro texto utilizado tratava de uma entrevista com meu ex-treinador de boxe, José Roberto de Oliveira (FREITAS; MATTHIESEN, 2014). O segundo reuniu entrevistas realizadas com ex-lutadores e professores de lutas da cidade de Rio Claro (FREITAS, 2017). Esse texto teve como objetivo apresentar a história das lutas em nossa cidade, de modo a enriquecer o conhecimento do processo histórico e aproximá-lo de nossa comunidade. Uma pena que uma das dificuldades de nossos alunos seja o empenho na realização de tarefas de casa e pesquisas. Esse material tem sido pouco aproveitado, sendo necessárias ações mais diretas de minha parte. Agindo dessa maneira, consigo dar minhas aulas e utilizar esse material, mas sei que essa estratégia pouco colabora para a autonomia de meus alunos.

A utilização desse material que trata da história das lutas, por sua vez, precede a realização de uma aula que chamo de “volta ao passado”, na qual os alunos têm a experiência de vivenciar uma aula de lutas em uma academia “das antigas”, com disciplina rígida e professores severos. Essa aula acaba gerando algumas situações cômicas para nossos alunos, já que este modelo de aula está muito distante de sua cultura. Muitos alunos dessa geração desconhecem a antiga disciplina e a tomam por ridícula e inaceitável. Dessas situações surgem o riso e muitas discussões, como a questão do abuso sobre os alunos mais novos, o que torna a aula bastante interessante.

No que se refere ao ensino das lutas em seu aspecto procedimental, a aula prática, vale lembrar algumas adaptações que tenho feito para ensinar as lutas no espaço e nas condições de nossa escola. É o caso do uso das “cruzes” no chão da quadra, ou seja, das marcas formadas pelos cruzamentos das riscas de expansão no concreto. Tais “cruzes” ajudam a marcar a posição de cada aluno para o início do kata, facilitando a livre movimentação e a visualização de quem está fazendo uma demonstração à frente do grupo (no caso, eu ou outro aluno praticante do karatê).

Outra estratégia simples para o ensino do kata é marcar os lados da quadra. Como envolve mudanças de direção, indico: arquibancada (frente), vizinhos (atrás), entrada (esquerda) e fundos (direita). Professores que trabalham com essa questão da lateralidade no ensino das lutas devem perceber, assim como eu, a grande dificuldade que alguns alunos têm para seguir orientações de direita e esquerda e, ao mesmo tempo, lidar com a coordenação dos movimentos. Outra opção para ajudar na identificação dos lados direito e esquerdo é amarrar um barbante em um dos braços ou marcar a mão com uma caneta. Para os alunos com maior dificuldade, no entanto, minha maior preocupação é desmontar o assédio moral de seus colegas, a fim de que não desanimem. Nesse sentido, vejo muita diferença entre a forma como aprendi as lutas nas academias e a forma como as ensino na escola. Antigamente, para se aprender uma luta ou arte marcial, era preciso “sobreviver” às dificuldades inerentes à sua prática e ainda amplificadas por colegas e técnicos. Por outro lado, na atualidade, parece que o professor é quem precisa “sobreviver” às dificuldades impostas pelos alunos, especialmente as relacionadas à indisciplina e à diversidade de interesses ou ao completo desinteresse. É preciso manter a calma para poder alcançar os alunos

com maior dificuldade, de modo que todos possam aprender ao menos um pouco. No caso do kata, por exemplo, os alunos com deficiências físicas de nossa escola, cadeirantes, por exemplo, realizam apenas os movimentos de braços, podendo ser assistidos por outros colegas nas mudanças de direção.

Em relação à infraestrutura e materiais, ainda que nossa escola tenha condições satisfatórias, alguns itens ainda necessitam ser adaptados. No caso de práticas com o uso de manoplas, por exemplo, nossa escola possui apenas um par, que eu mesmo confeccionei. Como há muitos alunos por classe, e só o professor e um aluno podem utilizar esse material a cada vez, temos utilizado materiais adaptados como garrafas PET ou colchonetes dobrados, para que mais duplas possam fazer a atividade ao mesmo tempo. A utilização das mãos nuas como alvo para os exercícios de manopla deve ter o cuidado de evitar golpes muito fortes. No entanto, seja pela prática com o ensino das lutas na escola ou fora dela, tenho observado que toda adaptação tem seu limite. Minha maior preocupação, nesse caso, é com a questão da segurança. Para o ensino do caratê, por exemplo, qualquer superfície pode ser utilizada, como o chão cimentado da quadra, um gramado ou o tatame. Os cuidados no uso dessas superfícies devem prever escorregões, travamentos, entre outros acidentes. Acredito que esse tipo de conhecimento é muito importante e deveria ter prioridade durante a formação dos professores que vão ensinar alguma coisa de lutas em condições muito distintas.

Por essa razão, acredito que a formação de professores de Educação Física, em algum momento, deveria contar com o apoio dos pares que têm essa experiência dupla, especialistas em lutas e também de professores de Educação Física escolar. Para justificar esse posicionamento, poderia dar alguns exemplos, como um professor de judô, jiu-jítsu ou luta olímpica sabe, pela experiência, da possibilidade de um aluno se machucar dentro de uma área de luta, mesmo sem estar participando das atividades. É só estar sentado com o braço estendido e com a mão apoiada no chão para que, em uma desatenção, outra pessoa role ou caia sobre esse braço, provocando uma fratura. Conhecendo também a realidade escolar, esse mesmo professor deve acrescentar cuidados próprios ao meio, como o controle de grande número de alunos e as prováveis deficiências no que se refere a materiais e infraestrutura. Isso em relação a apenas saberes experienciais. Esse professor ainda inclui no

ensino das lutas na escola os saberes advindos dos materiais didáticos, dos documentos oficiais, do campo científico e de muitas outras fontes, dando um caráter mais profissional, tanto para sua prática pedagógica quanto para a formação docente.

Outra importante adaptação para o ensino das lutas que tenho utilizado em minhas aulas é a da linguagem. Trocar os nomes dos golpes do caratê em japonês por outros em português, que façam ainda uma correspondência com os movimentos desses golpes, tem sido uma das soluções. Ainda que tal estratégia eu tenha observado em muitas aulas para crianças em academias, fui acrescentando outras ideias com o tempo. Cito alguns exemplos que utilizo no ensino do caratê: a posição final da técnica de defesa *ague-uke*, em que um dos antebraços é elevado sobre a testa, chamo de “boné”; na técnica de defesa *gedan-barai*, quando um dos braços passa rente ao outro antes de desviar do ataque, chamo de “sabão” ou “sabonete”. Assim há também a “baba”, o “limpar o para-brisa”, entre outros. Esses termos têm, com certeza, além da correspondência com os movimentos, um caráter propositadamente lúdico.

São muitas as abordagens, estratégias e adaptações, portanto, que tenho utilizado para o ensino das lutas em minhas aulas. Ultimamente, tenho contado com a importante colaboração dos alunos que treinam e competem em lutas, especialmente, o boxe. A maioria de nossos alunos é proveniente das classes sociais menos favorecidas, e há poucas possibilidades para que frequentem academias em razão dos custos, sobrando-lhes apenas oportunidades como o projeto de boxe desenvolvido pela família Macedo.

Nos últimos anos venho tentando ainda retomar o ensino das lutas por meio da abordagem transversal dos temas da violência e da defesa pessoal. Nessa perspectiva já realizei experiências em parceria com colegas e instituições, posteriormente divulgadas em trabalhos acadêmicos, como em um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* na Unicamp (FREITAS, 2013) e a apresentação de um trabalho científico em um congresso realizado em Havana, Cuba, em 2017 (FREITAS; SOUZA NETO; IAOCHITE, 2017).

Ainda que muitos professores possam ter uma preocupação ou rejeição inicial ao ensino das lutas, especialmente em relação às questões da autodefesa e da violência, pelo medo de estarem capacitando alguns alunos para a agressão em vez da autodefesa, é importante esclarecer

que tais trabalhos se pautaram na realidade de nossos alunos e que seu encaminhamento está muito mais relacionado à questão das atitudes do que à das técnicas. Por outro lado, sei que muitos alunos já têm o conhecimento dessas técnicas por meio de diferentes mídias. Qualquer professor pode fazer essa mesma constatação, perguntado para seus alunos, por exemplo, se conhecem a técnica chamada “mata-leão”. No meu caso, essa experiência tem demonstrado que meus alunos conhecem essa e outras técnicas, sem mesmo terem treinado em uma academia. Tal conhecimento se deve à popularização das lutas nas diferentes mídias. Nesse caso, acho importante discutir a aplicação dessas técnicas e suas consequências, além de diferenciar o que é fantasia e o que é realidade em diferentes contextos.

Tais encaminhamentos para o ensino das lutas têm sido uma oportunidade para desenvolver um trabalho com aspectos cognitivos e sociais. Mais que uma visão ou opção política, penso que essas características de minhas aulas estão pautadas na realidade e necessidade de meus alunos, e podem estender o conhecimento das lutas para diferentes aspectos, seja o esportivo, seja a luta pela sobrevivência ou a própria luta das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

EXPERIÊNCIA DOCENTE COM O CONTEÚDO LUTAS NO SISTEMA ESTADUAL DE SÃO PAULO: LUTA PARA TODOS E LUTA PARA ALGUNS

José Alfredo Olivio Junior⁵

Gostaria de agradecer à colega e professora Keli Bento que atualmente exerce função de coordenadora pedagógica em uma escola estadual na cidade de Araras (SP), pela sua colaboração tanto durante o período de experiência docente, quanto na elaboração deste texto.

Tendo este livro uma perspectiva autobiográfica, inicio o capítulo chamando a atenção para minhas experiências na atividade docente. Destaco o fato de ter trabalhado com lutas em duas instâncias diferentes no sistema educacional público do estado de São Paulo, sendo a primeira o conteúdo “lutas” na Educação Física curricular desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, durante 10 anos, e vivenciei a implementação do currículo oficial do estado (SÃO PAULO, 2011). Esta primeira experiência nomearei de “luta para todos”, tendo em vista que foi conteúdo abordado no

5 Graduado (CREF 054838-G/SP) em Educação Física (Licenciado e Bacharelado) pela Unib. Mestrado em Educação Física (treinamento esportivo) pela Unimep. Doutorando em Ciências da Motricidade (Unesp Rio Claro). Professor PEB II de Educação Física no estado de São Paulo entre 2006 e 2016 (atualmente afastado). Treinador da modalidade de judô desde 2004 (cargo de técnico de seleções nacionais desde 2014).

currículo regular da Educação Física, devendo contemplar todos os alunos regulares.

Já a segunda experiência chamei de “luta para alguns”, pois trata-se das turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACDs) (SÃO PAULO, 2016a). Nessa experiência apenas os alunos interessados em praticar a atividade e que se disponibilizavam em ir no contraturno escolar eram contemplados. Este aspecto tem implicações pedagógicas pertinentes, pois o fator motivação para vivenciar o conteúdo por parte dos alunos entre a primeira e segunda situação é determinante na construção do processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, os objetivos pedagógicos entre as duas situações também diferem, ao passo que, no aspecto curricular formal, as situações estão voltadas à compreensão do conteúdo, uma vivência crítica mínima que permita ao aluno interpretar, compreender e apreciar este aspecto da cultura do movimento (BRASIL, 1998b).

As ACDs dão passos em direção ao treinamento esportivo (SÃO PAULO, 2016a), por sua metodologia estar associada ao processo de iniciação esportiva sistematizada das modalidades, ponto em que podemos contribuir, tendo em vista que o perfil da formação inicial do professor de Educação Física (exclusivamente licenciado) muitas vezes não corresponde às exigências das ACDs (NUNES et al., 2015).

Citei acima o aspecto motivação, pois entendo que este é o maior desafio do professor em uma escola, e não trago aqui apenas a Educação Física (EF) escolar, mas todas as disciplinas que compõem a grade curricular enfrentam problemas relacionados à motivação dos alunos, tendo como principal motivo para desinteresse o fato de o conteúdo não ser significativo para o aluno (HOFFMAN, 2013).

Somado a isso, em relação à EF, temos diversas questões que interferem na disciplina. Citarei quatro que considero como principais quando se trata do conteúdo lutas. A primeira é a resistência cultural, ou seja, na maioria das vezes, um aluno vai à quadra esperando atividades com bolas, e preferencialmente as que ele sempre vivencia. Para “privá-lo” deste tão esperado momento, o professor deve estar preparado e ter argumentos convincentes para que o aluno vivencie o novo e a aula atinja seus objetivos; o segundo aspecto, ainda cultural, diz respeito ao preconceito estabelecido em relação à sexualização da atividade, ou seja, dança é coisa de menina e luta é coisa de menino, sendo este aspecto muito enraizado na perspectiva dos alunos, em colegas professores e em

muitas das famílias dos alunos. O terceiro aspecto está relacionado com alunos que normalmente não querem participar de nenhuma atividade física. Neste caso entendo que o trabalho do professor é identificar os motivos que levam cada aluno a não aderir à prática, pois os motivos são muito particulares, não há uma solução que sirva para todos, mas o caminho sempre foi a negociação e o contrato pedagógico. Por último, a questão da violência, que, em razão das mídias, está associada às lutas, haja vista os filmes e programas de TV associados ao MMA.

Desta maneira, apresentar estritamente os conteúdos pedagógicos utilizados seria apresentar uma visão incompleta da experiência, pois o maior desafio do professor é tornar o conteúdo motivador e significativo aos discentes, sobretudo atualmente, numa época em que o professor pode ter como auxiliares inúmeros recursos tecnológicos que permitirão ao aluno construir seu conhecimento. Outro ponto crucial é o domínio que o professor tem dos conteúdos, o que torna confortável a ele reinventar, adaptar e ressignificar sempre que necessário o objeto da aprendizagem do aluno. Neste sentido, minhas vivências práticas e acadêmicas foram fundamentais para a construção de um processo pedagógico.

Ao apresentar algumas possibilidades de trabalho para o ensino formal, deixo claro que reconheço a implementação do currículo do estado como um avanço no que tange à temática “lutas” na escola; no entanto, acredito que o conteúdo poderia ser mais bem aproveitado. Não retomarei aqui as situações de aprendizado previstas no currículo para não torná-las redundantes ao leitor que já as conhece. Para o interessado que não as conhece apresento a lista nas referências: o currículo oficial (SÃO PAULO, 2011), os princípios do confronto e a questão da violência (SÃO PAULO, 2014a), a modalidade caratê e as capacidades físicas nas lutas (SÃO PAULO, 2014b), a modalidade capoeira (SÃO PAULO, 2014c), luta ainda não conhecida pelos alunos (SÃO PAULO, 2014d), boxe (SÃO PAULO, 2014e) e, por último, a matriz de avaliação processual (SÃO PAULO, 2016b). Desta forma, apresentarei aqui a minha perspectiva de trabalho que pode ser complementar ao currículo.

Em primeiro lugar, conhecer previamente o currículo e o projeto pedagógico da escola é fundamental para que o planejamento do professor seja coerente com o esperado; neste sentido, sugiro atentar ao calendário: os momentos festivos, gincanas, avaliações e todas as situações que

diferem de um dia normal de aula. Esta observação é coerente, pois permite inserir atividades “diferenciadas” que podem ser o produto do processo pedagógico para determinada turma – exemplificarei abaixo o torneio de sumô adaptado que realizei com turmas do 2º ao 5º ano. O segundo ponto é estabelecer um contrato pedagógico com os alunos, ou seja, nos primeiros dias de aula, estabelecer para as turmas as normas de convivência, com as implicações e bônus que cada situação pode gerar, tornando os alunos corresponsáveis pelo processo pedagógico. Deixo claro que a partir do momento que o professor se submete a construir normas de convivência com os alunos, deve estar preparado para ceder em alguns aspectos e poder cobrar e ganhar em outros. Deve-se considerar como principal ponto de barganha colocado pelos alunos as “aulas livres”, ou seja, momento em que eles podem escolher o que fazer (dentro dos conteúdos da Educação Física) ou mesmo escolher não fazer nada.

Um terceiro ponto que considero primordial é deixar claro que todos os conteúdos são obrigatórios para todos os alunos, porém nem todos vivenciarão os conteúdos da mesma maneira. Portanto, estabelecemos com os alunos uma normativa de aulas na qual quatro espécies de aulas são efetuadas ao longo do ano: aula obrigatória, na qual o conteúdo teórico ou prático não é negociável, e todos os alunos devem participar sendo os alunos corresponsáveis em inserir todos os colegas na aula. Nestas aulas o principal ponto de avaliação é a participação ativa. Já as aulas opcionais são aulas práticas de conteúdo complexo ou que exijam uma condição física e emocional maior. Os alunos que optarem por não fazer atividade principal deverão atuar com função secundária, ou no caso de não haver função e outras atividades relacionadas à EF, a participação nestas aulas é avaliada com pontuação positiva para a formação de conceito ou para aqueles que não querem ser inseridos no conteúdo principal, as soluções criativas e o engajamento na atividade.

No caso da aula livre, os alunos debatem previamente os conteúdos a serem executados durante a aula e constroem um plano de trabalho junto com o professor. Normalmente são encorajados, mas não obrigados a vivenciar o conteúdo desenvolvido no período. Nas aulas e trabalhos em grupo, a participação é obrigatória, com a distribuição das funções e o trabalho sendo realizado pelo próprio grupo (neste caso a participação, autoavaliação, avaliação dos pares e produto final são levados em consideração).

Cabe destacar que uma mesma hora-aula pode conter elementos das quatro espécies de aulas descritas. Para exemplificar como utilizar as espécies de aula no conteúdo “lutas”, especificamente da modalidade sumô, segue um exemplo efetuado com as turmas do 5º ano. Neste caso, a sequência pedagógica foi uma aula obrigatória com a checagem de conhecimento e apresentação da modalidade; duas aulas obrigatórias com vivência de jogos de oposição e situações de luta que simulavam a luta de sumô; uma aula opcional na qual os alunos puderam vivenciar a luta do sumô adaptado, em espaços organizados na quadra ou pátio, e os colegas que não queriam lutar se alternavam como árbitros ou organizadores; duas aulas em grupo para organização de uma pequena apresentação sobre o sumô.

Porém, o processo pedagógico não deve ser exclusivamente temporal. E como no exemplo mencionado, não abordar apenas os aspectos motores, mas se ater às dimensões conceituais, procedimentais, atitudinais e factuais do conteúdo (ZABALA; ARNAU, 2010), que, a meu ver, contribuem mais para a educação de crianças e adolescentes do que a mera vivência motora da modalidade. Destaca-se ainda que a dimensão atitudinal deve ter uma significativa importância quando se trata da EF, uma vez que em ambiente de práticas corporais as atitudes ficam evidentes. Neste sentido, ao organizar a sequência pedagógica, deve-se levar em conta que todas as dimensões estão sendo contempladas e, mais que isso, devem ser utilizadas como ferramentas para auxiliar a compreensão do conteúdo como um todo.

Partindo do pressuposto que o produto final é a aprendizagem e a aquisição de habilidades e competências, todo processo pedagógico necessita de elementos que possibilitem a verificar esses pontos. Neste caso, a avaliação deve ser processual e necessita certificar as mudanças ocorridas com o processo de ensino-aprendizagem. Como sugestão, seria interessante a produção de um produto final como uma redação, uma dramatização, ou ainda uma apresentação de trabalho em grupo, algo que possa oferecer elementos para o professor verificar a totalidade da unidade desenvolvida. No entanto, o monitoramento durante o processo é essencial para verificar a evolução e os pontos em que o aluno apresenta maior dificuldade ou facilidade no processo (VASCONCELLOS, 2010; HOFFMAN, 2013).

Neste sentido, a sugestão é utilizar um diário de bordo que possibilite registrar as ocorrências e o desenvolvimento do aluno ou ainda uma ficha de monitoramento individual, algo de grande valia para registrar

o processo, assim como para promover a autoavaliação durante todo o processo. O professor deve ter o registro do processo e as avaliações como aliados, ou seja, não devem ser utilizados exclusivamente para classificar o aluno em um conceito, mas para balizar a evolução da aprendizagem, possibilitando ao discente agregar conhecimento, competências e habilidades. Como documento de apoio para realizar a avaliação processual, recomendo a Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016b).

Antes de apresentar exemplos práticos da prática pedagógica, gostaria de destacar alguns pontos que em considero serem relevantes e que podem ser tidos como conteúdos de temas transversais:

- a. Discutir a questão das lutas como “não violência”;
- b. Contextualizar o que é luta, o que é arte marcial, o que é modalidade esportiva de combate;
- c. A luta na mídia, a luta no esporte e a luta na sociedade;
- d. Diferenças entre os tipos de luta existentes;
- e. A questão do gênero na prática das lutas;
- f. A importância cultural e histórica das lutas em diferentes países e no Brasil;
- g. A representatividade das lutas nos jogos olímpicos;
- h. As lutas como exercício corporal, como autodefesa e como prática de atividade cultural.

Abordar todos estes temas em um único bloco de aulas é praticamente impossível, mas o professor não deve perder estas informações de vista, e sempre que possível abordar estas temáticas e, em especial, encorajar o diálogo e a pesquisa entre os alunos. Dentre as estratégias pedagógicas para fomentar estas discussões, estão as atividades de diagnóstico, as pesquisas, rodas de conversa, trabalhos em grupo e dissertações. Apresentarei uma sequência pedagógica que pode ser utilizada tanto de maneira generalista, lutas de maneira geral, quanto com uma modalidade específica:

Exemplo de aula 1: primeiros contatos

Diagnóstico: estratégia “chamada temática”. Ao realizar a chamada o professor solicita ao aluno que responda com qualquer palavra que remeta

ao tema, vale também demonstrar algum movimento e quando isso ocorrer deve perguntar aos alunos se reconhecem o movimento e como o chamam. Depois disso, o professor deve registrar na lousa os termos mencionados. A chamada pode ser utilizada especificamente para alguma modalidade, como capoeira ou judô, dependendo do objetivo da aula.

Contextualização: o professor com ajuda dos alunos deve agrupar as palavras que ocorrem em categorias. Por exemplo, no caso de palavras como “murro”, “sangue”, “briga”, “violência”, “judô”, “jiu-jítsu”, “MMA”, “Chuck Norris”, “Van Damme”, “Anderson Silva”, “Aurélio Miguel”, “Rafaela Silva”, as categorias poderiam ser:

- Violência: murro, sangue, briga, violência;
- Tipos de luta: judô, jiu-jítsu, MMA;
- Mídia: Chuck Norris, Van Damme;
- Atletas da luta: Anderson Silva, Aurélio Miguel, Rafaela Silva.
- Inferência e checagem: solicitar aos alunos, em grupo ou individualmente, que tentem redigir um pequeno texto com as palavras listadas.

Exemplo de aula 2: movimentos básicos e diferença entre as lutas

Retomada de conteúdo: partindo das categorias levantadas e dos textos produzidos, iniciar a aula com uma pequena discussão sobre tipos de luta e sua lógica interna. Abordar, principalmente, a diferença entre as lutas de contato como caratê, boxe e a capoeira das lutas de domínio como judô, sumô, jiu-jítsu e uka-uka.

Discutir que tipos de movimento são próprios de cada luta e propor jogos de oposição que simulem estes aspectos. Cabe aqui relacionar capacidades físicas, sobretudo a velocidade e agilidade relativas às lutas de contato e a força pertinente às lutas de domínio.

Vivências motoras: a partir da contextualização iniciar com jogos de oposição, sobretudo solicitar auxílio dos alunos na discussão e contextualização das regras de cada jogo.

Tema transversal: neste momento, cabem dois pontos. O primeiro é a questão da não violência, ou seja, toda luta implica uma disputa corporal com o objetivo de subjugar o oponente; neste sentido, o que difere

as lutas de uma situação violenta como uma briga é o fato de haver o consentimento dos pares para a realização da disputa e que há regras pré-estabelecidas para cada tipo de luta. Sendo assim, o professor deve contextualizar esta questão, pontuando exemplos de diferentes saudações utilizadas nas diferentes lutas para iniciar a disputa. Outro ponto a ser abordado nos jogos de oposição é uma oportunidade excelente: trabalhar com a questão do gênero e do respeito pelas diversidades nas práticas corporais – o professor deve fomentar a prática dos jogos entre todos os alunos, mas sempre atentando à questão do respeito às regras.

Esta aula pode se repetir, enquanto houver novos jogos de oposição, ou o professor pode aproximar ao máximo os jogos da modalidade específica a ser abordada. Por exemplo, se a modalidade for capoeira, começar a direcionar os jogos para movimentos rápidos e nos quais a flexibilidade está presente e o uso dos membros inferiores seja prioritário. No caso do judô ou sumô, aproximar os jogos da questão do controle do espaço, da disputa de força, entre outros aspectos.

Exemplo de aula 3: movimentos básicos da lógica interna da modalidade formal

Contextualização e aquecimento: o professor deve solicitar aos alunos uma breve pesquisa de vídeos ou imagens da luta ou das lutas que vai abordar como tema. Pode retomar as discussões da última aula e aquecê-los com os jogos de oposição realizados, porém já deve tentar elencar com os alunos quais jogos se relacionam com a luta que irão desenvolver.

Construção dos movimentos básicos: a partir dos elementos que os alunos levantaram e elencaram, passa-se à fase de construção dos movimentos. Nesta etapa o cuidado principal é com a segurança, por isso cabe ao professor identificar no grupo se há alunos com conhecimento prévio da modalidade abordada. Em caso afirmativo, estes poderão ser monitores ou auxiliar os colegas durante a etapa básica. Outra questão é solicitar inicialmente a execução dos movimentos em “câmera lenta” até que tenham condições de executar os movimentos em velocidade normal.

Construindo jogo: partindo dos movimentos básicos estudados e dos jogos praticados, solicitar aos alunos em grupo que criem um jogo de oposição com estes elementos. Os jogos criados devem ser vivenciados por todos e contextualizados.

Exemplo de aula 4: apresentação formal

Problematização: retomar os pontos discutidos e formar grupos. Estes grupos deverão apresentar uma simulação da luta estudada, podendo ser em forma de teatro, kata, dramatização, musical etc.

O professor deve agir como mediador, fomentando a criatividade e encorajando os alunos a ousarem no que tangem à vivência da modalidade. Cabe aqui identificar alunos que tenham experiência prévia em lutas, e separá-los em diferentes grupos para que promovam aprendizagem para todos os colegas;

Exemplo de aula 5: torneio

Problematização: verificar com os alunos aqueles que gostariam de participar de um minitorneio da modalidade trabalhada. Esse torneio pode ser a apresentação do trabalho em grupo ou ainda um torneio de lutas com regras adaptadas da modalidade trabalhada.

Faço aqui um adendo. Estive trabalhando no mesmo formato com a modalidade de sumô, no ensino fundamental nos anos iniciais, e no final do processo fiz um torneio entre os alunos do 3º, 4º e 5º anos. Na primeira edição, dos quase 170 alunos das turmas, 120 se inscreveram para lutar. O número de meninas e meninos foi praticamente igual. Este ponto me deixou surpreso no primeiro momento, pois não imaginava que a adesão seria tão grande. O torneio se repetiu por três anos, enquanto estive trabalhando com as mesmas séries, e fizemos ajustes de acordo com o calendário da escola para contribuir com o projeto pedagógico. Já a modalidade capoeira tinha como produto final uma roda de capoeira com as músicas, instrumentos e jogos, todos produzidos pelos alunos; no caratê, o produto final foi a criação de um kata.

Exemplo de aula 6: referência externa

Sempre que possível o professor deve convidar algum praticante ou levar os alunos para conhecerem o lócus de prática das lutas. Cabe aqui um adendo: combinar previamente com quem vai apresentar os elementos e a linguagem adequada a cada faixa etária, sobretudo quando o convidado for um praticante e não um profissional acostumado a ministrar aulas.

Exemplo de aula 7: trabalhos em grupo

Contextualização: o principal objetivo dos trabalhos em grupo são as dimensões conceituais e atitudinais; neste sentido, solicitar trabalhos em que os alunos devem contextualizar as vivências e as pesquisas realizadas é algo positivo para mobilizar os conhecimentos. Como sugestão, a criação de uma redação com as palavras levantadas na atividade diagnóstica pode mostrar a evolução da aprendizagem dos alunos, uma vez que com os mesmos elementos eles devem apresentar uma nova perspectiva, no caso, com os conceitos adquiridos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Outro exemplo são os trabalhos nos quais os alunos são agentes de marketing. Solicitar aos alunos que desenvolvam uma campanha fictícia com propagandas para determinada modalidade, como, no nosso caso, a capoeira. Os alunos deveriam executar uma campanha publicitária com o objetivo de apresentar a modalidade original do Brasil para outros países – deveriam criar slogans, apresentações, propagandas de TV, rádio ou mesmo de jornal. Os resultados foram interessantes, pois era necessário que o aluno mobilizasse os conhecimentos adquiridos ao longo do processo e usasse a criatividade.

Exemplo de aula 8: perguntas e respostas

Contextualização: para abordar a questão factual, um dos exemplos é o trabalho com jogo de “perguntas e respostas” sobre determinadas modalidades. No entanto, é necessária uma pesquisa prévia. Este jogo quando feito em grupo estimula o diálogo e a colaboração e permite ao professor apresentar elementos factuais sobre a modalidade, como, por exemplo, regras específicas, particularidades, curiosidades, principais personalidades, entre outros.

Com estas opções intenciono mostrar ao leitor outros exemplos e sequências pedagógicas que foram testadas e utilizadas e que sistematizei em uma perspectiva experiencial (TARDIF, 2000). Porém, tenho claro que o processo pedagógico é dinâmico e que cada vez mais necessitamos de novas tecnologias pedagógicas para atender as demandas; portanto, é necessário o máximo de elementos e registros para que possamos construir uma pedagogia que responda às demandas de nossos estudantes.

Esta experiência se difere em relação às turmas de ACDs, que vou nomear de “lutas para alguns”, pois o fato de a criança se disponibilizar a voltar à escola no contraturno para praticar a modalidade demonstra pelo menos que apresenta curiosidade e uma motivação a mais pela prática. Outro ponto que estava a favor era meu histórico na modalidade e na cidade em si, por estar associado a uma equipe de renome na cidade, a seleção brasileira de judô, conferia à turma iniciada na escola um capital social alto⁶. Outro ponto positivo é o fato de ter em minha formação inicial o bacharelado, o que possibilitou contato com metodologias associadas ao treinamento esportivo, ponto que se soma às exigências pedagógicas e legais para atuar como professor na escola (NUNES et al., 2015).

Porém, ao iniciar as turmas nos deparamos com um problema característico das escolas públicas estaduais: não havia material disponível, no caso tatames, porém havia uma verba que estava empenhada e que poderíamos utilizar para adquirir algumas peças. Mas, como todo processo burocrático, a chegada dos tatames foi demorada e surgiu a questão: como realizar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento de judô sem os tatames para amortecer as quedas?

A solução encontrada foi abordar a modalidade pela sua lógica interna e pelo modelo pendular baseado nas ideias de Claude Bayer, compilado no trabalho de Daolio (2002) e utilizar as Unidades Funcionais e as atividades propostas na Pedagogia Complexa (OLIVIO JUNIOR; DRIGO, 2015). Nesta proposta, a luta de judô é fracionada em pequenos segmentos que têm uma função específica dentro do contexto geral da luta, influenciando e sendo influenciada pelo segmento anterior e pelo seguinte. Cada segmento é chamado de Unidade Funcional (UF). Partindo destas unidades, o profissional cria exercícios e jogos que contemplam as características de cada unidade.

Simplificando, as UF são aproximação, contato, movimentação de oportunidade, desequilíbrio, aplicação, projeção, transição e luta de solo. Logo, a principal dificuldade foi promover a UF projeção, tendo em vista a dificuldade com o amortecimento das quedas. Porém, foi uma condição adequada para promover a aprendizagem dos ukemis⁷, pois, embora não

6 “Capital social” é aqui entendido a partir da sociologia de Bourdieu (1997, 2004).

7 Rolamentos e amortecimentos de quedas (KANO, 2009).

tivéssemos tatames específicos, podíamos executar os movimentos de amortecimento nos colchonetes de ginástica. Esta prática exigiu um processo pedagógico um pouco mais longo, tendo em vista que a densidade do material utilizado para amortecer as quedas era menor que o convencional, e exigia mais atenção e mais tempo para desenvolver o controle de cada ação.

Outra UF que foi largamente utilizada foi a luta de solo, tendo em vista que um agrupamento de colchonetes permitia realizar os movimentos e jogos, reduzindo o risco de lesões oriundas de quedas. Muitos dos movimentos originalmente realizados em pé, como golpes de quadril ou braço, foram adaptados e realizados na posição de joelhos, o que permitiu aos alunos desenvolverem versatilidade e criatividade em relação às maneiras de realizar a UF transição. Trata-se de um ponto atualmente discutido quando se discute o processo pedagógico no judô (VELOSO; BOTELHO; ARANHA, 2016).

Com a chegada do material, as sessões eram estruturadas por UF, sendo abordadas uma ou duas UFs por sessão de treino, e com o tempo a complexidade das ações foi aumentando, até que os alunos chegassem à luta formal. Cabe destacar que a maioria iniciou na modalidade na condição de iniciante (sem experiência prévia com a modalidade), o que permitiu desenvolver um processo pedagógico específico para esta demanda.

Com o tempo, os alunos que se destacavam ou demonstravam interesse eram convidados a conhecer a equipe de judô competitivo da qual faço parte. Cabe destacar que o judô na escola não tinha intenção de desenvolver o esporte hegemônico, ou seja, de “garimpar” talentos, mas, sim, de oferecer uma modalidade sistematizada para que os alunos pudessem ter contato, vivenciar, praticar e promover seu desenvolvimento físico e social por meio do esporte. No entanto, como processo natural e por haver referências (atletas de destaque na citada equipe), inúmeros alunos que iniciaram na escola migraram para a equipe na qual conquistaram resultados competitivos expressivos – dentre os principais resultados, títulos estaduais, nacionais e até mesmo um título sul-americano escolar.

Como principal ponto desta experiência destaco o fato de ter uma literatura de apoio para fundamentar as ações. No início das turmas, a Pedagogia Complexa (OLIVIO JUNIOR; DRIGO, 2015) ainda não havia

tido publicada, mas os conceitos já eram aplicados e estavam sistematizados, sobretudo apoiados em conceitos da Iniciação Esportiva Universal (GRECO; BENDA, 1998, 2007) e na dinâmica dos esportes coletivos, principalmente na operacionalização e na dimensão tática (GARGANTA, 1998; DAOLIO, 2002).

A fundamentação teórica, somada aos registros e discussão com pares, permitiu desenvolver um processo pedagógico que fosse prazeroso e que permitisse aos alunos experimentar e apreender os conteúdos de maneira positiva (LIGHT; HARVEY, 2017). Buscar esta linha de trabalho é dar um passo à frente no que tange à história do treinador de judô no Brasil (TAVARES JUNIOR; OLIVIO JUNIOR, 2016), pois buscamos centrar as ações em parâmetros profissionais (LAWSON, 1984; FREIDSON, 1996), ou seja, fundamentadas ao máximo no conhecimento acadêmico, panorama que difere do paradigma artesanal (DRIGO, 2007; DRIGO; CESANA, 2011), modelo de trabalho que está associado meramente ao saber fazer e ao domínio técnico.

Em suma, buscamos contribuir para a construção de uma pedagogia própria e aplicada à demanda social contemporânea, lutas na escola. Esta necessidade foi apontada por Bento, Garcia e Graça (1999) para o contexto da sociedade portuguesa, mas cabe perfeitamente sua aplicação na realidade das escolas brasileiras. Desta forma, o profissional de Educação Física tem como uma de suas responsabilidades sociais contribuir para a construção do conhecimento em direção à melhor prestação de serviço ao seu cliente, no caso, alunos e sociedade.

RELATOS DE UM PROFESSOR DE JUDÔ NA REDE PRIVADA DE ENSINO, COM BASE EM SUAS EXPERIÊNCIAS ESPORTIVAS DE ALTO RENDIMENTO E VIVÊNCIAS ACADÊMICAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luiz Francisco Camilo Júnior⁸

Estar inserido no grupo de colaboradores de alguma instituição de ensino particular pode caracterizar um grande desafio a ser enfrentado, tendo por base que a maioria das instituições de ensino vê seus clientes, alunos e pais, como peças centrais nesta relação (NÓVOA, 2002). Desta forma, autores como Tardif (2002) salientam que, de forma análoga, o professor necessita estar no centro das relações de ensino, porque a educação não é mercadoria, e sim uma forma de construção de uma sociedade que não deve ser medida pelo lucro, mas pelos resultados educacionais propostos e planejados, não por uma empresa, mas pelos anseios do país.

Pensando nisso, ministrar aulas de judô neste ambiente pode ser algo desafiador, caso não haja experiências e ferramentas educacionais necessárias para subsidiar esta prática e negociação com a forma que a instituição percebe a atividade.

Conversar sobre os desafios de se tornar professor na atualidade em primeiro lugar remonta ao desafio da atividade da docência. Para

8 Graduado (CREF 148494-G/SP) em Educação Física (licenciatura plena) pela Faculdade São Judas Tadeu (Porto Alegre/RS). Mestrando no Programa de Ciências da Motricidade (Unesp Rio Claro). Ex-atleta da seleção brasileira de judô e campeão dos Jogos Pan-Americanos de 2003. Comentarista convidado da ESPN e ESPN Brasil nos Jogos Olímpicos de Atenas (2004), Beijing (2008), Londres (2012), entre outros eventos internacionais. Professor da rede privada de ensino em Porto Alegre (RS). Professor de Projetos Sociais.

inicialmente entender o processo de mercadorização da educação e a desvalorização da carreira docente, concordando com Contreras (2002), é preciso lembrar que atualmente o professor vem sendo bombardeado pelo sistema educacional e social vigente na sociedade. Nesse contexto, vários autores indagam o porquê de ser professor: Mosquera (1978), por exemplo, ressalta que é necessário perguntar o que é ser professor, convidando ao questionamento, para refletir sobre quais seriam as motivações, os objetivos e desafios que impulsionam para essa direção.

Nesta tentativa de entendimento do processo de “ser professor”, Rozek (2012, p. 138) argumenta que “vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura”. Assim é necessário buscar suas próprias experiências, produções e o entendimento de que não se está sozinho nesse universo, e buscar uma maneira prazerosa de viver, torna-se, procurar um bem-estar coletivo, e isto depende de relacionamento entre pares, e somente através da educação pode ser conquistado. Neste sentido, Portal (2012, p. 113) enfatiza que:

longe de procurar um sentido abstrato da Vida, cada um de nós tem nela sua missão específica, uma tarefa singular e concreta, individual e coletiva, interna e externa, subjetiva e objetiva que está a exigir realização, numa oportunidade também específica, não podendo ser nenhum de nós substituído, nem nossa vida repetida.

Portanto, diante dos inúmeros questionamentos que a vida nos sugere, o que nos impulsiona a ir além, a buscar cada vez mais conhecimentos, mais experiências e mais relacionamentos inter e intrapessoais, pode-se citar a motivação que, segundo Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 46) é “considerada um processo, caracterizado por um desejo internalizado de alcançar uma meta, [...] análise de possibilidade de alcançar determinado propósito e a realização de certas ações planejadas para este fim”.

Outros fatores podem e devem ser abordados em conjunto e somam-se à motivação, que ocorre de maneira intrínseca e extrínseca nos indivíduos. Concordo com Mosquera e Stobäus (2006) quando apontam

para outras aspirações, para a busca da autorrealização: “Chegar a ser alguém ou realizar algo que seja importante para nossa vida ou a dos demais”. Na possibilidade de tornar-se um professor, deve-se observar com cautela tais práticas a fim de exercer um bom papel na vida daqueles que irão se relacionar contigo.

Em busca de autorrealização profissional, diante deste processo de crescimento, de tornar-se melhor como ser humano no exercício da profissão de ser professor, deve-se considerar não somente as potencialidades e possibilidades, mas também as fraquezas que fazem parte de alguns momentos de nossa vida. Para tanto, devemos considerar a dimensão de nossa alteridade, enquanto seres humanos, pois essa atitude evita uma prática solitária, individualista e egolátrica. Por isso, compartilho do pensamento de Mosquera, Stobäus e Timm (2009, p. 51):

Ninguém se torna melhor ser humano ou professor sozinho, sem considerar suas relações com outros. Isto seria até mesmo impossível, senão inimaginável, ainda mais na profissão de professor em que o outro que compartilha do espaço educativo conosco é fundamental.

Para Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), as relações entre professores e alunos devem ser estabelecidas através de mecanismos que possibilitem uma comunicação sadia, que possa ser positiva para ambas as partes. Se por um lado o professor deve ser forte em suas orientações, crenças pessoais e pedagógicas, a fim de manter o controle do conteúdo, os alunos, por outro, devem se sentir estimulados e abertos a novas perspectivas de aprendizagem. Os autores ainda apontam a autoeficácia docente como norteadora de suas práticas, buscando desenvolver um senso crítico de sua atuação.

Já Tardiff (2002) enumera determinado conjunto de conhecimentos ou até mesmo de saberes, tidos como pedagógicos, destacados como disciplinares, experimentais e curriculares. Tal conjunto deverá servir de base de conhecimento para que o docente possa aplicar, em sua totalidade, sua prática.

No campo esportivo, e no caso específico deste ensaio, em relação aos esportes de combate, alguns questionamentos são abordados por

Rufino e Darido (2012), como: por que ensinar, como ensinar, o que ensinar e como avaliar tais práticas.

No que tange ao trato pedagógico do ensino do judô, Drigo (2007) aponta que a maioria dos professores aprende pela tentativa e erro durante suas práticas, ou seja, evidencia, desta forma, um modelo de aprendizagem e transmissão de saberes, estudado por Rugiu (1998), tido como artesanal. Segundo o mesmo autor, no modelo de ensino artesanal fica evidenciada a valorização do mestre na relação mestre/discípulo, e tais ensinamentos são considerados tão formativos quanto os estudos formais.

Em via adversa à proposta artesanal, encontra-se o modelo científico ou profissional, no qual fica evidenciado a necessidade da formação acadêmica e que constituiria um processo de valorização da carreira docente na sociedade atual, como observado por Tardif (2002).

Breve histórico sobre o judô

Dentro do universo de atividades esportivas, encontram-se as atividades que atualmente recebem a denominação de “esportes de combate”, anteriormente chamadas de “lutas corporais”, que são tão antigas quanto a própria humanidade. Desde os primórdios, o homem lutava por comida, por proteção, por diversão, e muitos elementos das lutas seguem até os dias atuais, respeitando-se os valores de cada cultura e sociedade (MONTEIRO, 1998). As lutas também podem ser identificadas como parte de um processo civilizatório da humanidade, no qual cada país que a criou tenta através de sua prática repassar valores de sua sociedade (ALVES JUNIOR, 2001).

Podemos encontrar inúmeras modalidades/esportes que estão inseridas no âmbito das lutas praticadas no Brasil, como, judô, caratê, aikido, taekwondo, boxe, entre outras. Enfatizarei neste capítulo o judô, um esporte que foi criado e desenvolvido no Japão em 1882 por Jigoro Kano, como um método auxiliar na educação da sociedade (KANO, 2009).

Fatos históricos do ensino do judô no Brasil

Historicamente, segundo a forma pela qual o judô foi inserido no Brasil, através da imigração, o modelo que mais se assemelha é o

artesanal, ou seja, os conhecimentos práticos, teóricos, filosóficos e morais eram adquiridos, transmitidos e repassados na relação entre mestres e discípulos. No caso do judô, essa relação ocorre de sensei (professor) para discípulo (DRIGO, 2009; NUNES, 2011; NUNES; RUBIO, 2012).

Drigo (2009) aponta que as instituições responsáveis pela formação de professores ou faixas-pretas de judô, entre as quais a Confederação Brasileira de Judô e a Federação Paulista de Judô, em seus cursos de reciclagem e de formação não se atentam para questões que envolvem a pedagogia aplicada às ciências do esporte e que prendem com maior fluxo de informações as questões de ordem filosófica, hierárquica e de costumes que são pertinentes à prática do judô.

Para Del'Vecchio e Franchini (2006), as propostas curriculares oferecidas pelos cursos de Educação Física enfatizam aspectos superficiais no que se refere ao ensino de lutas, artes marciais ou esportes de combate; a maioria dos cursos aborda aspectos históricos e filosóficos das modalidades de lutas, mas não se aprofunda em subsídios pedagógicos para que o futuro formando se capacite de maneira satisfatória para galgar uma posição no mercado de trabalho.

A transmissão dos ensinamentos de técnicas, golpes, movimentações, rituais, cumprimento de regras e demais particularidades do judô no Brasil muitas vezes ainda é repassada através do modelo artesanal, no qual os valores de hierarquia, costumes e doutrinas ganham importância de maior significância diante dos conhecimentos científicos adquiridos na formação acadêmica (AZEVEDO et al., 2004; CAVAZANI et. al, 2013).

Em contraponto ao sistema de aquisições de conhecimentos do modelo artesanal (RUGIU, 1998), na relação entre mestre e discípulo, o desporto contemporâneo vem se desenvolvendo de maneira acentuada e, de certa forma, organizada no que se refere à produção científica, aos avanços tecnológicos, avanços em sistemas de treinamentos, e até mesmo ao fato de o esporte ser considerado, muitas vezes, como um modelo de espetáculo e entretenimento. Surge então um fenômeno acerca da complexidade implícita que o atual momento do esporte possibilita; sendo assim, busca-se cada vez mais a utilização e instalação de um modelo científico que contemple toda a complexidade implícita neste processo esportivo (DRIGO, 2007; BARBANTI, 2010).

O modelo científico sugerido por Drigo (2007) enfatiza a implantação de um conjunto de saberes, aquisição de conhecimentos oriundos

da formação acadêmica, tendo em vista que as ciências desportivas e do exercício, mesmo com trajetória recente, têm sua aplicação bastante intensificada no que tange às associações de novas tendências e paradigmas de pesquisas nas diversas áreas das ciências biológicas (ELLIOT; MESTER, 2000).

Para Elliot e Mester (2000), um fator que merece importância, além da intersecção de diversas áreas ligadas às ciências do desporto, é o “desempenho desejado, livre de contusões e seguro emocionalmente”, no qual deve-se objetivar um aprendizado equilibrado e respaldado cientificamente.

Buscando respaldo para justificar a sustentação de subsídio pedagógico, Bento (1991) conclui ser necessário “buscar respostas cientificamente fundadas para muitas questões colocadas pelo desporto”, mesmo que ainda haja lacunas a serem mais desenvolvidas nos currículos dos cursos de Educação Física, conforme apontam Del’Vecchio e Franchini (2006).

Para tanto, recentemente pesquisas e trabalhos vêm sendo produzidos e publicados a fim de apontar novas perspectivas pedagógicas e metodológicas como subsídio para que os profissionais de Educação Física possam planejar e desenvolver suas sessões de treino, e ter uma atuação mais pautada cientificamente na pesquisa multidisciplinar no ensino do judô, como apontam diversos autores (DRIGO, 2009; CAMILO JÚNIOR; VOSER; MAZZEI, 2015; OLIVIO JUNIOR; DRIGO, 2015; CAMILO JÚNIOR, 2016; CAMILO JÚNIOR; SANTOS, 2016; PIMENTA; DRIGO, 2016; CAMILO JÚNIOR; MAZZEI; GALATTI, 2017).

Minhas experiências no papel de professor de judô

Minhas aspirações de futuro professor de judô se iniciaram em conjunto com o encerramento de minhas atividades desportivas competitivas. Com a não classificação para o processo seletivo final dos jogos olímpicos de Beijing 2008 na China, me encontrei na situação de me preparar para a vida social de pós-atleta competitivo. Se durante boa parte de minha vida, enquanto atleta, não fazia determinados questionamentos, de repente me vi na condição de lutar pela minha sobrevivência e de minha família.

Talvez este seja um assunto, até o momento, pouco explorado no universo do judô, mas a realidade é que muitos atletas de alto rendimento se deparam com uma situação pouco agradável quando o assunto é o encerramento de suas atividades competitivas.

Se em um dia está lutando, seja ganhando ou perdendo, tendo atenção da mídia e pessoal envolvido na modalidade, no outro é um ser comum que precisa lutar pela manutenção financeira dos que estão junto a ti. Esta foi a minha realidade enfrentada.

Ainda cursando a faculdade de Educação Física em Porto Alegre (RS), me vi na condição de, num primeiro momento, fazer algo que sabia fazer e que possuía certo conhecimento e segurança – aqui cabe um dos atributos do modelo artesanal: quando não se sabe bem ao certo o que fazer, faça o que sabes. Passei vinte anos em cima dos tatames, duas vezes por dia, seis dias da semana, somando algo entre vinte e trinta horas semanais. Portanto, possuía certos conhecimentos que, naquele momento, me garantiam a posição de professor, o que, aliado à jornada acadêmica, me dava certo suporte e embasamento técnico e teórico.

Minhas experiências tiveram início em uma academia de jiu-jítsu de Porto Alegre (RS). Ali pude constatar que meus conhecimentos se faziam necessários, porém ensinar algo a alguém envolvia muito mais questões do que poderia imaginar.

Cabe ressaltar o auxílio acadêmico e pedagógico que a universidade lhe proporciona, pois por mais exímio lutador que alguém seja, em determinado ponto suas experiências competitivas não serão suficientes para tais práticas educacionais. Mesmo que a faculdade não ofereça ferramentas técnicas de específicas modalidades de esportes de combate, a formação acadêmica oportuniza a prática da pesquisa, do estar interessado, em saber onde e como buscar determinadas informações. Talvez tais práticas sejam o grande diferencial entre os professores, aqueles que buscam solucionar questões em suas próprias experiências em comparação àqueles que buscam encontrar maneiras de solucionar problemas pautado por referências acadêmicas e estudos científicos específicos da modalidade.

Depois desse trabalho, consegui vaga em uma escola de educação infantil e acredito que ali foi despertado o desejo de me aperfeiçoar enquanto professor. Senti à época que poderia fazer a diferença na construção de indivíduos que pudessem atuar na sociedade de maneira mais

saudável, equilibrada e com senso crítico, e todas estas questões passavam pelo ensino do judô.

Inquieto e buscando novas propostas, meu trabalho de conclusão de curso, finalizado em 2010, foi baseado nas relações entre as propostas sobre o desenvolvimento motor de Gallahue, Ozmun e Goodway (2005) e as interfaces com o ensino de judô. Qual não foi minha surpresa ao notar que pouco material relacionado ao assunto havia sido pesquisado, abordado e publicado até o momento. Havia descoberto um diferencial para entregar aos possíveis e futuros alunos envolvidos, pois além de obter uma vitoriosa carreira competitiva poderia ainda fazer com que acumulassem mais experiências.

E assim seguiu-se minha busca por mais conhecimento e mais locais onde eu pudesse oferecer e desenvolver um trabalho pautado, conjuntamente, entre minhas experiências desportivas competitivas e minhas aquisições científicas.

Durante minha atuação enquanto professor de judô em instituições de ensino privado de Porto Alegre (RS), me deparei com diversas situações em que as experiências adquiridas em cima dos tatames pouco puderam me auxiliar, pois envolviam questões que haviam sido abordadas na faculdade, ou seja, necessitei substituir as experiências esportivas pelas acadêmicas.

Poder auxiliar os alunos de maneira mais profissional e pautada na ciência lhe oferece uma segurança que a prática não suporta, pois, vindo de uma formação essencialmente artesã, tinha aprendido ao longo dos anos que deveria solucionar os problemas em cima de um tatame, lutando e calculando qual atleta sobressairia ao outro. Confesso que por muito tempo resolvi alguns problemas desta maneira, porém, com o acúmulo de experiências acadêmicas, pude constatar que a maneira mais efetiva e saudável de solucionar os problemas enfrentados em uma escola são pautados pela ciência, pesquisa e conhecimentos que apenas os bancos universitários podem ofertar.

ABORDAGEM, ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE LUTA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rafael Lisboa Pinafo⁹

No âmbito escolar, as diferentes abordagens e propostas curriculares são determinantes na formação da identidade dos estudantes. Por sua vez, a Educação Física, como componente curricular, tem papel fundamental na formação integral dos estudantes, tanto em seus aspectos cognitivos como socioafetivos, além de auxiliar a formação do senso crítico, de acordo com a Proposta Curricular de Educação Física (SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO, 2013)

Sabe-se a vasta diversidade cultural que povoa a sociedade e toda heterogeneidade que compõem as escolas, portanto devemos respeitar as diferenças dos estudantes. Para tanto, é necessário flexibilizar os conteúdos abordados, de maneira a atender a todas as individualidades e respeitar a justiça curricular da Educação Física.

Um currículo que visa tematizar as práticas advindas da sociedade e comunidade à qual os estudantes pertencem contribui para a ação pedagógica a ser desenvolvida. Para Neira e Nunes, citados na Proposta Curricular de Educação Física (2006 apud SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO, 2013), tematizar é abordar algumas das infinitas problemáticas suscitadas pela leitura e interpretação de brincadeiras, danças, esportes,

9 Graduado (CREF 079154-G/SP) em licenciatura plena em Educação Física. Professor PEB II e III no Sesi desde 2004. Proprietário da Academia de Lutas Top Fight. Gestor dos projetos sociais “Grupo de Capoeira Ocultos” nas cidades de Mogi Guaçu e Mogi Mirim.

lutas e ginásticas, implicando a procura do maior compromisso possível do objeto de estudo com uma realidade social, cultural e política. Essa questão objetiva a compreensão profunda da manifestação em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

Partindo desta premissa, sob o pressuposto da ampliação de conhecimentos e efetividade na ação pedagógica, norteio meu trabalho através de um amplo mapeamento cultural esportivo dos estudantes. Analisando a cultura esportiva de uma sociedade, que é altamente influenciada pela mídia, faz-se agir a função do professor que, durante o mapeamento, deve oferecer caminhos que descentralizem a cultura penetrada na sociedade. (NEIRA; NUNES, 2006 apud SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO, 2013, p. 60)

A Educação Física tem papel determinante na formação social dos estudantes em todo o período escolar básico, proporcionando-lhes a capacidade de estudar e vivenciar as diferentes manifestações culturais e esportivas e buscando entendimento entre as diferenças. Além disso, relaciona as práticas corporais ao contexto histórico em que foram ou são produzidas, compreendendo ainda sua constante evolução como fenômenos socioculturais.

As práticas têm por objetivo despertar e incutir nos alunos importantes valores para a convivência social, como lealdade, dignidade, respeito e cooperação, questionando os diversos padrões criados pela mídia, seja por valores atrelados aos diferentes atletas em destaque e as modalidades esportivas em que estão inseridos.

Ao descolonizar o currículo da Educação Física trabalhando *lutas*, conduzo o tema com a mesma dignidade que as experiências relacionadas ao futebol, voleibol, basquetebol e handebol, como oriundas de outras culturas, contemplando e possibilitando a aprendizagem significativa das potencialidades supracitadas (SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO, 2013).

A seção a seguir fundamenta-se na minha experiência profissional, obtida através da minha formação acadêmica em Educação Física (bacharelado e licenciatura), prática e ensino de diversas modalidades de luta como jiu-jítsu, boxe e capoeira e como professor da disciplina de Educação Física na rede estadual de ensino e no sistema Sesi de Educação como Professor de Educação Básica (PEB) II e III.

Procedimentos para abordagem das lutas e elaboração do plano de trabalho docente

Ao abordar esse tema, inicialmente conceituo e contextualizo as atividades práticas a serem realizadas, bem como os temas atrelados a elas, como contexto histórico das diferentes modalidades, fundamentos comuns, semelhanças e diferenças entre luta, arte marcial e esporte de combate, diferenciando-os quanto a suas finalidades, além, é claro, das vivências práticas propostas.

Para elaborar o planejamento das atividades, faço o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as lutas. Para isso, ouço seus pensamentos e conhecimentos adquiridos, sejam eles advindos de filmes, programas de televisão, internet, eventos televisionados, práticas em escolas de lutas ou absorção dos conteúdos trabalhados em anos anteriores na disciplina de Educação Física. Estas informações norteiam meu trabalho, sendo o primeiro passo para a escolha das expectativas de ensino e aprendizagem, quando são articuladas as metas da Educação Física para realização do plano de trabalho docente (SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO, 2013)

Normalmente, as práticas mais conhecidas e citadas são o judô, jiu-jítsu, capoeira, caratê, kung fu, taekwondo, boxe, muay thai e *Mixed Martial Arts* (MMA) ou Lutas Marciais Mistas, na tradução literal. Cabe partilhar outras práticas e exemplificá-las aos alunos, como esgrima, luta greco-romana, wrestling, luta olímpica e sumô. Para cada faixa etária, utilizo diferentes abordagens para a realização do trabalho.

A seguir, exemplifico uma abordagem sequencial por anos/séries escolares nas diferentes formas/perspectivas de trabalho.

Para o 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, priorizo a abordagem das lutas que tenham conceitos básicos práticos em comum, como, por exemplo, judô, jiu-jítsu, luta greco-romana, wrestling, luta olímpica e sumô, modalidades que utilizam como base principal alavancas, projeções, imobilizações e submissão; caratê, kung fu e taekwondo, que usam socos e chutes como golpes básicos de ataque/defesa e trabalham com filosofia oriental; boxe, muay thai e MMA, visto que visam o nocaute – *knock down* – em seus combates; esgrima e kung fu, que têm como ponto comum a utilização de armas; e, por fim, porém não menos importante, a capoeira, modalidade que mescla luta, cultura e dança. Dessa forma,

desenvolvo os conceitos, habilidades e competências de forma diferenciada, antes de abordar uma atividade isolada. O quadro a seguir ilustra a proposta do trabalho.

Quadro 1. Divisão das lutas em conceitos básicos em comum e jogos que enfatizam os elementos trabalhados

Divisão das lutas por objetivos similares	Lutas que objetivam projeção, imobilização ou submissão	Lutas que objetivam socos/chutes e filosofia oriental	Lutas que objetivam nocaute	Lutas que utilizam armas	Lutas que mesclam cultura/dança/luta
Modalidades de Luta	Wrestling Luta Olímpica Greco-romana Sumô Jiu-jítsu Judô	Caratê Kung fu Taekwondo	Boxe Muay thai MMA	Kung fu Esgrima	Capoeira
Ações motoras específicas	Equilibrar Atacar Defender Esquivar Desequilibrar Girar Abaixar Agarrar Imobilizar Resistir	Equilibrar Atacar Defender Esquivar Desequilibrar Girar Abaixar	Equilibrar Atacar Defender Esquivar Desequilibrar Girar Abaixar	Manusear Reter Esquivar Resistir Equilibrar Atacar Defender	Equilibrar Atacar Defender Esquivar Desequilibrar Girar Abaixar
Ações cognitivas	Controlar emoções Aceitar o contato Aceitar regras Aceitar a derrota Ser ativo Mudar de estratégia e tática durante a atividade Reconhecer suas limitações e respeitá-las Dar provas de coragem Ser atento Situar-se em um espaço delimitado Ouvir, assimilar e executar instruções.				

Para alunos do 9º ano do ensino fundamental e ensino médio, foco em uma abordagem pontual, na qual cada luta elencada é trabalhada

com base na criação e contextualização histórica, evoluindo para suas regras e estilos de competição. Posteriormente, efetuou algumas adaptações nas atividades para possibilitar a vivência no âmbito escolar em algumas oportunidades, de forma conjunta, isto é, professor/estudantes.

Para esta faixa etária priorizo o trabalho de atividades específicas e mais aprofundadas nas diversas lutas, propiciando, além das práticas e abordagens sobre os diferentes contextos históricos, pesquisas e debates sobre relações econômicas das lutas e a mídia, investimentos das diversas empresas como forma de patrocínio em comparação a outros ramos de práticas esportivas, críticas à ação do poder público na oferta das diversas modalidades, além de debates sobre preconceitos atrelados aos praticantes das diferentes lutas e diversos outros possíveis temas que surgem durante a aula.

Atividades gerais realizadas no conteúdo de lutas

As diferentes lutas ou modalidades esportivas exigem habilidades e conceitos gerais em comum para sua prática, os quais são a base para o progresso do trabalho aprofundado. Esses conceitos e habilidades são desenvolvidos para assegurar o aprendizado e desenvolvimento motor mínimo, garantindo sua inserção na cultura do movimento (TANI et al., 2013, p. 513)

As abordagens dos diferentes contextos, como estratégia, raciocínio lógico, concentração, consciência corporal, habilidades motoras e valências físicas são trabalhadas em uma visão comum para as diversas modalidades de luta.

Para uma absorção mais efetiva, a mediação do professor nas atividades ocorre de forma direta com descrições, procedimentos e dicas verbais curtas nos diversos contextos e abordagens da habilidade motora a ser executada, objetivando desenvolver autonomia no processo de aquisição destas competências. (TANI et al., 2013, p. 513)

O quadro a seguir ilustra a abordagem e o objetivo das atividades realizadas.

Quadro 2. Atividades de desenvolvimento geral

Abordagens introdutórias para desenvolvimento de conceitos e habilidades comuns das lutas	Objetivo da atividade	Nome da atividade
1) Trabalho de conceito de estratégia e utilização de regras	Entender as regras da atividade e a partir disso elaborar estratégias para atingir o objetivo final. Depois disso é fundamental relacionar a elaboração de estratégias realizadas nas atividades com as diversas lutas.	Estratégia é a chave!
2) Trabalho de concentração, ação e reação com estímulos sensoriais	Entender a importância da concentração perante as diversas adversidades durante a prática das diferentes lutas	Shuto uke
3) Trabalho de equilíbrio e consciência corporal	Relacionar as diferentes bases e posturas das diversas modalidades de luta, assimilando o emprego do posicionamento corporal adequado para cada uma delas	Luta do equilíbrio!
4) Rolamentos – coordenação e autoconhecimento com técnicas similares de diversas lutas	Vivenciar e entender os rolamentos utilizados nas lutas como elemento de defesa para precaução de lesões	Prática de rolamentos
5) Luta de solo de uma maneira diferente – trabalhando o conceito de estratégia, força e análise de regras	Utilizar a estratégia e tática para o emprego da força de acordo com as regras da atividade	Essa bola é minha!
6) Capoeira e elementos básicos para construção do jogo	Vivenciar elementos da luta específica e ressignificar a execução de acordo com suas capacidades	Raciocínio rápido

As atividades e jogos descritos foram realizados com as diferentes faixas etárias no trabalho de lutas, uma vez que se trata de objetivos e conceitos gerais oportunizados e adaptados para a realização no âmbito escolar, como aponta a Proposta Curricular de Educação Física do Sesi-SP: “Outro procedimento didático importante é a ressignificação da manifestação corporal estudada, [...] pensar em estratégias que tornem possíveis a vivência dessas práticas no ambiente escolar” (2014, p. 65).

Essa capacidade de ressignificação e adaptação de atividades se dão por meio de qualificação profissional. Por este motivo, Tardif (2000, p. 7) afirma que:

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados, cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Essa elaboração e adaptação de jogos e atividades são fundamentais na formação dos estudantes, pelo fato de promoverem participação em grupos e envolverem regras dos diferentes jogos e atividades, favorecendo a autonomia intelectual e moral, quando o aluno entende as regras e passa a respeitá-las. Assim, “o professor deve ajudá-las quando possíveis conflitos surgirem, conduzindo para uma decisão autônoma, resolução consensual ou mesmo modificação e elaboração de regras” (MANTOVANI DE ASSIS; ASSIS, 2004, p. 229).

Todo esse desenvolvimento que as atividades de luta da Educação Física escolar proporcionam, tem por objetivo final, além de desenvolver as habilidades motoras específicas, de formar um cidadão crítico e autônomo. Por este motivo Tani et al. (2013, p. 510) afirmam:

A escola é uma instituição criada, basicamente, para um fim específico: o de desenvolver uma parte muito importante da educação no sentido “lato” que é a disseminação do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente; conhecimento esse imprescindível para a formação de um cidadão crítico, autônomo e participativo.

Trabalho de conceito de tática, estratégia e utilização de regras

Ao iniciar uma aula prática é primordial estabelecer alguns questionamentos sobre o tema trabalhado, como: o que é estratégia? O que é tática? Quando são utilizadas em uma luta? Após a aferição das respostas, exemplifico algumas situações das lutas nas quais se enquadra o tema. Esses questionamentos são necessários, pois durante a realização prática de uma luta é necessária a análise das regras, qualidades e fraquezas do adversário para construção das estratégias e táticas em benefício próprio.

Para a realização de um jogo, os participantes devem pré-estabelecer estratégias e táticas para conseguir superar seus adversários. À medida que as ações do jogo e diferentes situações de variabilidade e imprevisibilidade ocorram, é requerida uma permanente atitude de modificação estratégico-tática (GARGANTA, 1998).

Táticas são diferentes formas de administrar variados momentos de um jogo. As diversas experiências táticas devem ser estruturadas e orientadas previamente a partir da análise do adversário para que utilize e absorva as informações recebidas, tornando possível planejar as ações para alcançar o objetivo (GARGANTA, 2000).

Uma boa forma de se trabalhar o conceito de estratégia, tática e regras nas lutas é o emprego de jogos de oposição, havendo contato físico ou não. A atividade a seguir exemplifica possibilidades para contemplar esses objetivos, preparando os estudantes para dar seguimento ao tema, com conceito e entendimento pré-estabelecidos, preparando-os para atividades futuras que exigem o entendimento desses conceitos.

Atividade: estratégia é a chave!

Para iniciar, a sala deve ser dividida em dois grupos. Cada grupo deverá estar perfilado e voltado para o campo de jogo. Na frente de cada grupo é colocado um bambolê e, na frente dos bambolês, uma bola. Uma terceira bola é colocada no centro do campo de jogo. Cada grupo deverá eleger um participante por vez e este deverá sentar-se dentro do bambolê. Após meu comando, os estudantes deverão correr, pegar a outra bola e retornar para seu local de início, ficando assim em posse de duas bolas.

Sempre após o meu comando, o que ocorre, normalmente, é a disputa da bola central. Os estudantes, precipitadamente, não analisam o campo de jogo, tampouco se o outro jogador é mais rápido ou mais forte. Ocorre, então, um embate corporal de segura e puxa com a bola do centro, e, na maioria das vezes, quem leva vantagem é o mais forte. Esse ocorrido é previsto e essencial para a discussão de estratégia e análise de regras.

As discussões, a propósito, não devem ser debatidas logo nas primeiras partidas, pois é importante que os estudantes se envolvam com o jogo para observar a postura dos jogadores. Somente após a realização de alguns embates, a atividade é interrompida e as regras são repetidas veementemente. “O objetivo é correr, pegar a outra bola e retornar para seu local de início, ficando assim, em posse de duas bolas”. Dessa forma, os participantes percebem que não há regra para qual bola pegar, podendo assim, pegar a bola do outro lado que está na frente do bambolê do adversário.

Após esse primeiro entendimento, os estudantes conseguirão elaborar outras estratégias e táticas, como levar a bola que está na frente do próprio bambolê e pegar qualquer bola para retornar, visto que a regra inventada por mim não especifica se a bola da frente do bambolê dos respectivos grupos deve permanecer no seu local durante a corrida. Instigo, pois, outras possibilidades, como sair em posse da própria bola e arremessar contra a bola central antes que adversário a pegue, sentar dentro do bambolê do adversário para promover um empate, colocar a própria bola no local do adversário para que fique em posse de três bolas, gerando novamente um empate.

Conclusão da atividade

Esta é uma excelente atividade introdutória para as atividades práticas de lutas. Além de trabalhar o conceito de estratégia e entendimento/análise de regras, promove raciocínio rápido (tempo de reação), ação e reação, além das valências físicas, como desenvolvimento de uma resposta motriz em um menor tempo possível (velocidade) e controle corporal.

Ao término da atividade, promovo discussões e debates para associar o entendimento de estratégias e regras, bem como as valências físicas trabalhadas com a prática específica das lutas. Exemplifico, simultaneamente ao estudo dos pontos fortes e pontos fracos de um adversário, se ele é mais técnico, mais forte, mais rápido ou se destaca

pelo bom condicionamento físico, mostrando onde trabalhar a estratégia em benefício próprio. A reação através de um estímulo auditivo, como gatilho para início do jogo, deve ser relacionada com as interferências externas durante as diversas lutas – espectadores, a escuta de instruções do técnico – e, em seguida, obter a resposta rápida para executar a ação.

Trabalho de concentração, ação e reação com estímulos sensoriais

O sistema sensorial é um fator determinante para a prática das lutas. Os sentidos mais exigidos durante a prática são visão, audição e tato. Considerando uma combinação destes sentidos, destaco o equilíbrio, área exigida por estar associada a este sistema. Cabe ao praticante das diversas lutas, portanto, conhecer e entender as ações sensoriais para um melhor desempenho em sua prática.

Ao abordar determinado tema com o objetivo de adequá-lo ao contexto escolar, associe as capacidades aludidas com a vida cotidiana, destinado a obter um melhor entendimento e ilustração na busca do produto final, que é a aprendizagem.

Atividade: shuto uke

Inicialmente, solicito aos estudantes que se dividam em duplas e posicionem-se frente a frente. Em seguida, peço a eles que se denominem como estudante 1 e estudante 2. Ambos deverão colocar a mão direita em frente ao próprio rosto e a mão esquerda à frente, de maneira que as mãos se toquem pela parte de trás. Essa posição é parecida com o shuto uke – no caratê, shotokan.

O objetivo do jogo é o estudante 1 tocar a orelha do estudante 2. Este, por sua vez, tentará bloquear o ataque utilizando somente a mão de trás, sem interferência da mão posicionada à frente. O estudante 1 realizará 5 ataques e computará quantos acertos/erros ocorreram. O estudante 2 realizará 5 ataques e também computará seu resultado, determinando assim o vencedor. “Não é permitido ameaçar o ataque.” Essa é uma importante regra da atividade; sendo assim, quando o estudante que estiver atacando tomar a decisão de atacar, não poderá desistir. Após a disputa, novas duplas devem ser formadas e a atividade, continuada.

Consequentemente, questiono os alunos sobre as sensações, dificuldades e facilidades na execução. Para alcançar o objetivo da atividade – “relacionar a concentração e o sistema sensorial com a prática das lutas” – saliento as adversidades do cotidiano, como concentração na sala de aula, dirigir no trânsito, estudar para uma avaliação, além de questionar as interferências externas durante a realização dessas atividades, como barulho, poluição visual, entre outras.

Para um melhor entendimento, efetuo a problematização por meio do exemplo da capacidade de desenvolvimento e ampliação dos sentidos dos cegos e surdos. Explico que os cegos têm a noção espacial, audição e tato altamente desenvolvidos pela necessidade de seu cotidiano, pela necessidade de deslocamento, leitura e comunicação. Os surdos desenvolvem a visão e tato para comunicação e sensibilidade ao meio externo por vibrações.

Para aprofundar o assunto, peço aos estudantes que escutem todos os sons possíveis ao seu redor e relatem o que foi ouvido. Posteriormente, solicito a todos que fechem seus olhos e escutem novamente. Eles notam que a sensibilidade auditiva se aguça ao não usarem a visão. Segundo Ortega (2008, p. 65), “a visão é o menos corporal dos sentidos”.

A partir desse ponto, inicio a segunda fase da atividade prática exemplificada anteriormente, solicitando aos estudantes que se posicionem frente a frente novamente. O jogo será o mesmo, porém quem estiver na defesa deverá estar de olhos fechados. Esta modificação oportuna outras sensações e experiências, como afirma Ortega (2008, p. 65):

Apesar do paradigma visual dominante e das técnicas de visualização tratem as imagens como objetos, fazerem-nas passar por coisas, dotando-as de uma materialidade que não possuem, elas não têm realidade, não podem ser tocadas nem experienciadas. As modificações corporais representam uma recusa do império da visão, uma reivindicação de não ser tratado como imagem, recuperando para isso experiências táteis e sensoriais, formas de tocar a carne, vias de acesso ao corpo vivido.

O estudante 1 irá realizar o ataque e o estudante 2, a defesa. O estudante 2 deverá concentrar-se no *tato* da mão da frente do estudante 1.

No momento de ataque, ele deverá executar a defesa. Ordeno a mesma quantidade de ataques para cada estudante e a constante troca de duplas para promover uma maior interação.

O importante nessa atividade é que a sala permaneça em silêncio, para que os estudantes se concentrem exclusivamente nas ações durante o jogo.

Para finalizar, promovo um círculo de debate, e as capacidades trabalhadas são transferidas para as diferentes lutas de conhecimento dos alunos, suscitando questionamentos e fomentando a discussão. Em quais momentos os praticantes utilizam esse tipo de concentração? Os diversos lutadores conseguem ouvir as orientações dos técnicos, concentrarem-se na luta e ignorar a interferência dos espectadores? A poluição visual, como luzes, cartazes e movimentações dos espectadores, podem interferir na concentração durante uma luta? Dessa maneira, atribuem-se novos significados e conceitos, utilizando-se a experiência vivida nas atividades em aula.

Conclusão da atividade

Esta é uma excelente atividade de coordenação motora fina, tempo de reação a estímulo externo e controle corporal, pois, além de se preocupar em atacar o colega, o parceiro de atividade deve ter controle da força empregada no movimento para executar a ação. A ação mostra aos estudantes que o treinamento exige muito mais que dedicação física do praticante e que a dedicação mental e psicológica é igualmente importante. Para contextualizar os exercícios praticados e possibilitar uma ilustração sob outra ótica, exibo vídeos/filmes de luta que utilizam as capacidades trabalhadas, seguidos de discussões a fim de construir relações de treinamento e aprendizado dessas técnicas, com as adaptações das atividades realizadas para possibilitar a prática no âmbito escolar.

Trabalho de equilíbrio e consciência corporal

Com o objetivo de desenvolver o conceito sobre equilíbrio, proponho diferentes questionamentos para receber diversas respostas e chegar, em conjunto, na definição e entendimento: o que é equilíbrio?

Diferentes respostas surgirão. Para ilustrar, equilíbrio-me somente em um pé e modifico a pergunta: eu tenho equilíbrio nesta posição? Alguns estudantes responderão que sim, ao passo que outros, não. A resposta, entretanto, é sim. Nessa posição, o equilíbrio é mantido, afinal, estou em pé, podendo potencializar meu equilíbrio colocando os dois pés no solo. A partir desse ponto, demonstro as diferentes posições dos pés e pernas em diferentes afastamentos, como transversal e horizontal, exemplificando o tipo de equilíbrio que eles proporcionam e que, se flexionados, propiciam um equilíbrio ainda maior.

Neste ponto, com base no questionamento aos alunos, comparo as diferentes bases de lutas. Como é a base de luta “posicionamento de pernas” do sumô? judô? boxe? caratê? capoeira? Assim, consigo ilustrar as diferentes bases de lutas e desenvolver conceitos para a realização de atividades práticas com os estudantes.

Atividade: luta do equilíbrio

Primeiramente, solicito aos estudantes que se organizem em duplas frente a frente. A proposta da atividade é manter-se em equilíbrio e desequilibrar o colega. Para isso, os estudantes devem cumprir algumas regras, como não puxar a camiseta, bermuda ou qualquer parte da roupa. Também não é permitido golpear (socos e chutes). O objetivo da atividade é fazer que o colega de atividade se desequilibre, retirando um dos pés do solo. Caso isso ocorra, a atividade se reinicia. O estudante que conseguir desequilibrar o colega três vezes vence o combate. Depois disso, solicito a troca de duplas para uma maior interação entre a turma.

A proposta é observar e utilizar as movimentações do adversário em benefício próprio e colocar em prática os debates sobre equilíbrio. O jogo deve ser proposto em diferentes posições de base: por exemplo, os dois pés no solo e aproximados; pés afastados na horizontal; e pés afastados na transversal.

Esta atividade pode sofrer adaptações, como uma mudança de plano (da posição em pé para a posição de joelhos) e pode ser alterado o objetivo final para a conquista do ponto, devendo o estudante derrubar o colega de forma que ele encoste a lateral ou as costas do tronco no solo.

Conclusão da atividade

Como item principal, esta atividade trabalha o emprego da força e coordenação motora, bem como o desenvolvimento de estratégias e análise de regras para conseguir êxito no combate. Os estudantes devem analisar o melhor momento para empregar a força, desenvolvendo uma técnica própria para isso. Serve ainda para analisar a capacidade de improviso e criatividade dos estudantes.

Para ampliar os resultados, exibo vídeos/filmes que envolvem estas capacidades para uma melhor absorção dos conhecimentos trabalhados, para que os participantes entendam as adaptações das atividades vivenciadas na escola, bem como seus objetivos.

Rolamentos: coordenação e autoconhecimento com técnicas similares de diversas lutas

Os diversos exercícios de rolamento e métodos de execução proporcionam aos estudantes o entendimento sobre os objetivos e utilização dessas técnicas nas diferentes situações das diversas modalidades de luta. As rodas de conversas e debates podem ser realizadas antes ou ao final das aulas, e questões podem ser lançadas para fomentar as discussões. O que são e para que servem os rolamentos nas diferentes modalidades de luta? Quais lutas utilizam com maior frequência estas técnicas? Para ilustrar, aludo a lutas que utilizam essa técnica com maior frequência, como o judô e jiu-jítsu; com média frequência, no taekwondo e kung fu; e pouca ou nenhuma utilização, como no boxe e muay thai. Dessa forma, a construção e absorção dos conhecimentos sobre essa temática se tornam mais efetivas.

Atividade: prática de rolamentos

Após a roda de conversa, a prática é iniciada com a demonstração dos rolamentos de frente e de costas, começando os movimentos de joelhos e sentado, respectivamente.

Dando sequência à movimentação realizada, os estudantes devem fazer rolamentos iniciando-os em pé. Para o rolamento de frente, deverão fazer o afastamento transversal, com a perna esquerda à frente e a

direita atrás, apoiar as duas mãos no solo e, durante o rolamento, tocar o pé esquerdo (da frente) com a mão direita, apoiando o ombro direito no solo, terminando sentado, com a perna direita à frente. Os estudantes devem vivenciar o movimento também do lado oposto.

Para o rolamento de costas, em pé, os estudantes devem permanecer com as pernas unidas e braços estendidos à frente do corpo. Deverão agachar-se de forma rápida sentando no solo, deitando e afastando os braços de forma a encostar a cabeça no ombro esquerdo, recolhendo as pernas e passando-as por cima do ombro direito. O mesmo movimento deve ser vivenciado do lado oposto.

Para finalizar a atividade, peça aos estudantes para se dividirem em duplas e denominarem-se estudante 1 e estudante 2. O estudante 1 ficará de joelhos, de costas para o estudante 2, o qual, por sua vez, utilizará seu braço direito para abraçar o pescoço do colega. O estudante 1, que está ajoelhado, deverá agarrar o braço do colega e simular o rolamento de frente, abaixando-se e apoiando seu ombro no solo para que seu colega execute o rolamento para frente, por cima de seu ombro. Este movimento deve ser associado ao golpe *ippon-seoi-nage* do judô.

Conclusão da atividade

Com esta prática, os estudantes terão vivenciado o rolamento como um exercício coordenativo para controle corporal, mas também como um exercício de defesa e para prevenir lesões. Podemos levar o conhecimento e experiência da aula para outros esportes e refletirmos sobre a *expertise* que este exercício pode proporcionar. Ao final, retomo o debate inicial para firmar e ampliar o conhecimento dos estudantes, relacionando as atividades praticadas com as modalidades de lutas e a frequência na utilização dessa técnica.

Luta de solo de uma maneira diferente: utilizando o conceito de estratégia, força e análise de regras

Trabalho as diversas lutas que objetivam quedas e projeções, bem como chaves e imobilizações em seus adversários, associando-as a atividades ressignificadas para o contexto escolar, colocando objetivos e adaptando regras para essa prática. A utilização de técnicas, alavancas

e emprego de força são características nestas situações. Em roda de conversa, discuto as diferentes lutas e seus golpes e objetivos. Em seguida, comparo as lutas que têm como base chutes e socos com as lutas que utilizam projeções e imobilizações.

A atividade a seguir proporcionará e exigirá o entendimento destas características para que os estudantes consigam atingir o produto final, ou seja, o entendimento sobre a luta de solo e a marcação do ponto.

Atividade: essa bola é minha!

Para iniciar a atividade, separo a turma em dois grupos. São necessários, além do tatame, dois bambolês de cores distintas e uma bola de basquetebol. Coloco os bambolês afastados um do outro cerca de seis metros, e a bola de basquetebol no centro. Cada equipe deve eleger um representante para o combate. Já para conquistar o ponto, os estudantes devem colocar a bola de basquetebol dentro do respectivo bambolê de sua equipe. De início, os participantes devem estar ajoelhados frente a frente, segurando a bola com as duas mãos, próxima ao peito. Ao meu comando, ambos devem lutar pela bola e tentar carregá-la para seu bambolê. Para isso, não poderão ficar em pé, portanto, estarão sempre ajoelhados, sentados ou deitados no solo.

Ressignifico a atividade utilizando somente um bambolê e propondo um jogo de ataque contra defesa. O estudante 1, em posse da bola, tem o objetivo de colocá-la dentro do bambolê do estudante 2, que teria o objetivo de impedi-lo. Utilizo um cronômetro e, posteriormente, inverteo os papéis de ação. O aluno que cumprir o objetivo em menor tempo vence o combate.

Conclusão da atividade

Esta atividade proporciona uma vivência adaptada de uma luta de solo. Sendo assim, os alunos têm a possibilidade de colocar em prática o entendimento de regras e o conceito de estratégia desenvolvido, bem como a aplicação de força nos momentos adequados. Após a vivência prática, finalizo a ação com uma roda de conversa e debate para a construção e entendimento final das capacidades trabalhadas. Ademais, oportunizo a atividade com a exibição de vídeos, com as diferentes modalidades

de luta que priorizam as características exigidas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Capoeira e elementos básicos para construção do jogo

Para iniciar a prática de capoeira, proponho questionamentos e debates para levantamento de conhecimentos prévios sobre a modalidade. O que é capoeira? Onde se originou e quem a criou? Porque são usados instrumentos durante a prática? A partir das respostas obtidas, construo o conhecimento através de explicações sobre o contexto histórico e exemplifico a formação do disfarce da luta em dança, com a ginga e acrobacias, pois essas são características marcantes da modalidade e, a partir desse ponto, inicio as aulas práticas.

Atividade: raciocínio rápido

Solicito que os alunos se dividam em duplas. Cada dupla receberá um cone que deverá estar no solo entre os estudantes. Em seguida, demonstro a *ginga* e solicito aos participantes que a realizem frente a frente. Ao comando de *cone*, os alunos devem abaixar o mais rápido possível na posição de “cocorinha” (uma esquivada básica) e pegar o cone em disputa. Promovo, na sequência, a troca de duplas, propondo novos desafios para motivar a brincadeira, como, por exemplo, o aluno que não pegar o cone deve passar por baixo das pernas do colega.

Atividade: construção do jogo de capoeira

Após ter trabalhado a base da ginga e a esquivada básica “cocorinha”, demonstro um golpe simples chamado “meia-lua de frente com armada”. Para que os alunos executem os golpes em duplas e os riscos de acidentes sejam reduzidos, oriento o estudante 1 a realizar a defesa “cocorinha” antes do ataque para, posteriormente, o estudante 2 executar o golpe “meia-lua de frente com armada” por cima. Depois disso, os estudantes invertem os papéis de ataque e defesa.

Utilizando-se das conversas antes da aula prática, relembro as acrobacias e falo da estrela e parada de mão, que, na capoeira, são conhecidos

como “aú” e “bananeira”. Solicito, então, que os alunos executem os movimentos da melhor forma possível, respeitando suas próprias limitações.

Para finalizar essa atividade prática, falo sobre a música que acompanha a ginga e a disponibilizo para que seja ouvida e acompanhada por palmas. Como exercício final, solicito aos participantes que se organizem em círculo para realizar uma roda de capoeira com os movimentos praticados em aula.

Conclusão da atividade

A capoeira proporciona aos seus praticantes uma formação motora completa. A execução do gingar, abaixar, girar, golpear com as duas pernas e ficar de cabeça para baixo estimula o desenvolvimento dos estudantes por inteiro. Cabe lembrar que esses movimentos devem ser feitos em sincronia com a música. O ato de jogar dentro de um espaço delimitado (“roda”) proporciona o trabalho de noção espacial e controle corporal de uma forma natural.

Como aprofundamento sobre o tema, ofereço filmes/vídeos/músicas para melhor contextualização, realizo um comparativo das atividades praticadas em aula e verifico, junto com os estudantes, golpes e movimentos de possível execução em aulas posteriores, bem como articulo um trabalho multidisciplinar sobre a história de sua criação e evolução.

Vivenciando atividades específicas de diversas lutas no contexto escolar

Cabe a mim, após o trabalho inicial de construção de conceitos e diferentes saberes sobre as lutas, perceber o momento adequado para aprofundar conhecimentos. Concordamos com Neira (2011 apud SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO, 2013, p. 69) quando afirma:

Aprofundar significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo, procurando desvelar aspectos dela que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. Os aspectos destacados pelos estudantes ou pelo professor durante o aprofundamento fomentam novas vertentes de análise, vivências e

pesquisas, de modo que tanto o olhar dos estudantes sobre a prática corporal tematizada como seu nível de conhecimento são enriquecidos.

As diferentes técnicas e objetivos de aplicação de golpes são fatores que diferem as modalidades de luta. Para que eu possa aplicar uma atividade que proporcione uma vivência mais específica das lutas, os estudantes devem ter vivenciado as atividades introdutórias que desenvolvem os conceitos e habilidades em comum. As atividades a seguir aproximam-se de alguns golpes e técnicas de algumas lutas. São alguns dos exercícios que têm possibilidade de serem aplicados na aula de Educação Física, porém alguns deles requerem área específica (tatame) para sua realização.

Outros modelos de atividade

- O soto gari – para trabalhar esse golpe do judô, realizo algumas ressignificações. Divididos em duplas, posicionados frente a frente, os estudantes devem colocar as mãos nos ombros dos colegas. Ao primeiro comando de luta, os estudantes podem efetuar o golpe com a perna direita até ocorrer a queda. Para uma segunda tentativa, devem utilizar somente a perna esquerda para golpear;
- Passagem de guarda – início com um estudante em pé e o outro de costas para o solo. A atividade tem dois objetivos: no primeiro, o estudante que está em pé deve ultrapassar as pernas do colega deitado e chegar à lateral do seu tronco (hon kesa gatame), conquistando assim o ponto. Já no segundo, em contra-ação, o estudante deitado deve prender o colega entre suas pernas durante 10 segundos;
- Luta imaginária – inicialmente, disponibilizo vídeos do primeiro kata do caratê shotokan aos alunos, os quais, previamente divididos em grupos, devem apresentar como trabalho a execução do kata, fazendo uma releitura da sequência original de golpes;
- Esgrima – após demonstrar vídeos sobre a modalidade, discutirmos regras e possibilidades para a vivenciarmos na escola, proponho a construção das espadas utilizando jornais e fita adesiva. Utilizo caixas de pizza para construir coletes que servirão para marcar o ponto. Os alunos entram em combate, cada um com uma espada

e um colete fixado no peito. O objetivo é tocar a ponta da espada no colete do adversário, e para isso utiliza-se tinta a base de água na ponta da espada – assim será visível quando ocorrer o toque, marcando o ponto. Em conjunto definimos regras como tempo de luta e pontuações;

- Roda de capoeira – após a vivência de atividades e jogos com movimentos de capoeira, bem como contato com vídeos e filmes, os alunos devem fazer uma construção e execução da roda de capoeira com ginga, golpes e acrobacias de acordo com a consciência e percepção motora individual, bem como ritmar o jogo com palmas e músicas pré-ensaiadas.

Avaliação das atividades

A avaliação requer grande atenção quando se desenvolvem os diversos conteúdos de Educação Física, pois devem ser enfatizadas durante o processo de aprendizagem, não sendo exclusivamente fruto de um produto final, assim cumprir-se-á a função formativa dos estudantes. A utilização de pautas de observação das capacidades, habilidades e conceitos trabalhados nas diversas atividades é um método justo e eficiente para se avaliar o progresso.

Toda a produção dos estudantes, como pesquisas, registros ou trabalhos atrelados aos diferentes registros, como filmagens, fotografias, anotações de debates ou trabalhos fazem a diferença na avaliação durante o processo de aprendizagem. Tal ponderação não pode ser um método utilizado para aprovação ou retenção, mas sim um meio de oportunizar e destacar a evolução individual de cada estudante.

Avaliar não é medir, aplicando um instrumento a uma dimensão física, já que as qualidades humanas não se mostram como objetos físicos. Necessita-se comparar a realidade “apreciada” com um ideal, norma ou ponto de referência. Estimamos que um aluno “progride adequadamente”, que “vai bem” ou que “merece ser aprovado” quando percebemos que o curso de seu progresso ou ponto em que se encontra

responde aceitavelmente à ideia prévia que temos que tal progresso deve ser (SACRISTÁN, 2007, p. 306 apud SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO, 2013, p. 76).

Considerações finais

O papel da escola é fundamental na construção da sociedade. Sua função é construir conhecimento, formar estudantes e mostrar os caminhos pelos quais podem trilhar, tornando-os críticos e capazes de responder aos diversos questionamentos e, sobretudo, de questionarem o mundo em que vivem, para construir suas respostas.

Estudar as diferentes modalidades de luta é entender o processo de construção de diversas culturas e povos, é entender sobre a humanidade, saber de onde viemos, como chegamos e para onde vamos. É oportunizar o entendimento e associar todo esse processo de construção com a vida cotidiana e as diversas lutas dos tempos atuais, como, por exemplo, a igualdade social, racial e de gênero.

Trabalhar lutas na Educação Física escolar é desmistificar os preconceitos que permeiam essas práticas, muitas vezes impostos pela mídia ou por conceitos construídos de forma equivocada, como “luta é coisa pra homem!”, “a criança se torna agressiva!”, “você vai se machucar!”

Ao desconstruir e desenvolver novos conceitos, proporcionar entendimento para que os alunos se posicionem criticamente em discussões sobre o tema e oferecer vivências práticas para a formação motora, atrelada aos diferentes estudos e contextos históricos das diversas modalidades, alcançar êxito como profissional de Educação Física.

O TRATO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS NO INSTITUTO FEDERAL

Marcos Roberto So¹⁰

As lutas sempre foram práticas corporais que me proporcionaram intensas relações de sentido. Tais relações se iniciaram na minha infância por influência da família, porém a concretização como praticante só decorreu aos 15 anos de idade (em 2004), na participação em um grupo de treinamento de kung fu, na escola em que estudei durante o ensino médio. Além da intensidade de minhas relações sociais e de identidade com o kung fu, o que mais me surpreendia foi tê-lo conhecido por meio da escola. A mesma que, por outro lado, “envernizava” a apropriação da cultura de movimento ao fragmentar a disciplina de Educação Física em grupos de treinamento. Para aprovação na disciplina bastava participar de algum grupo de treinamento da escola, ou comprovar participação de atividade(s) física(s) fora da escola (matrícula de academia de musculação, atestado emitido pelo mestre de capoeira etc.), como se qualquer “movimentar-se” tivesse, por si só, finalidade educacional.

Foi por influência do kung fu aprendido na escola que entrei no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual Paulista (Unesp Bauru), de tal sorte que, nas aulas da disciplina “Teoria da Educação Física”, ministradas pelo professor Mauro Betti, discutia-se

10 Licenciatura e bacharelado (CREF 113806-G/SP) em Educação Física (Unesp Bauru). Mestre em Educação (Unesp Presidente Prudente). Doutorando em Educação Física (Unicamp). Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas), campus Pouso Alegre (MG).

que a Educação Física era uma “área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica que lida com a cultura corporal de movimento” (BETTI, 2009, p. 156). Por sua vez, cultura de movimento referia-se ao “conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc.” (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

Ora, os conceitos discutidos em sala de aula em confronto com a minha vivência discente de Educação Física na educação básica permitiam-me levantar os seguintes questionamentos: se a disciplina lida com a cultura de movimento, por que há restrição das lutas nas aulas de Educação Física? Seriam questões de formação inicial? Seria rejeição ao conteúdo por parte dos atores escolares (professores, gestores e discentes)?

Para me aproximar das respostas a esses questionamentos, desde 2008 tenho desenvolvido ações investigativas – na iniciação científica (Unesp Bauru, 2008 a 2010), no mestrado (Programa Pós-graduação em Educação pela Unesp Presidente Prudente, 2011 a 2014) e atualmente no doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação Física na Unicamp, desde 2018) – acerca das relações didático-pedagógicas das lutas nas aulas de Educação Física escolar. Neste período, desenvolvi dois estudos de caso, um com preocupação teórica-metodológica no âmbito dos saberes docentes (SHULMAN, 1986) e outro na “relação dos alunos com os saberes” das lutas (CHARLOT, 2000). Em suma, o objetivo em comum dos estudos foi identificar e problematizar estratégias de ensino no trato pedagógico das lutas nas aulas de Educação Física (SO, 2010, 2014).

Uma das características que se espera de pesquisas educacionais é que as constatações desveladas retornem às práticas pedagógicas, sugerindo novas dinâmicas e modos de atuação, o que inevitavelmente aconteceu comigo. No exercício docente, a reflexão da própria prática associada aos estudos no âmbito das lutas me permitiu uma intervenção didático-pedagógica mais segura no trato do conteúdo. Nesse sentido, apresentarei minhas experiências de atuação docente na disciplina de Educação Física no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas), campus Pouso Alegre (MG). Isto é, quais as estratégias didático-pedagógicas devem ser consideradas para o trato das lutas? Como se desenrolou o ensino do conteúdo? Quais critérios teórico-metodológicos foram levados a cabo?

O método empregado no atual texto inspira-se no modelo autobiográfico que, em linhas gerais, oferta tempo e espaço para autonarrativas de experiências, aprendizagens e vivências (FRISON; SIMÃO, 2011).

Lócus

A disciplina Educação Física está institucionalmente inserida no IFSuldeMinas como componente curricular obrigatório dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. No campus Pouso Alegre (MG), as aulas de Educação Física totalizam 166h40min ao longo dos três anos do ensino médio, sendo distribuídos em duas aulas semanais no 1º e 3º anos e uma aula semanal no 2º ano. Há nove turmas distribuídas nos cursos técnicos de nível médio: Administração, Edificações e Informática (totalizando 298 alunos).

A ementa da disciplina de Educação Física no currículo dos cursos integrados do campus Pouso Alegre (MG) é assim apresentada:

Ofertar, desenvolver e ampliar elementos da cultura de movimento, tais como os jogos, esportes, atividades rítmicas, ginásticas e lutas, em relações temáticas com o lazer e trabalho, a saúde, a contemporaneidade, o gênero e a sexualidade, a mídia, entre outros. Propõe-se o trato pedagógico da Educação Física em seus universos sociocultural, lúdico, filosófico, estético e científico (INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS, 2017).

Nota-se que a concepção de Educação Física adotada busca a contextualização e diversificação de conteúdos, possibilitando a apropriação e apreciação crítica das diversas manifestações de cultura de movimento, destinada à construção da autonomia crítica no aluno e da consciência de suas vinculações socioculturais.

A organização curricular de conteúdos e ementas no IFSuldeMinas é de autonomia docente. Nesse sentido, organizei as lutas em três momentos: muay thai (1º ano), jiu-jítsu (2º ano) e kung fu (3º ano). Os critérios de seleção dos conteúdos se orientaram por questionário-diagnóstico aplicado no primeiro dia de aula do ano letivo de 2017, quando se constatou

que o muay thai e o jiu-jítsu foram as lutas mais mencionadas pelos discentes quando questionados: “o que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Física?” Tais inclusões de conteúdos não seguem a condição pós-moderna de ensinar aquilo que os discentes querem, mas de abordar conteúdos que provoquem maior mobilização e relações de sentido, com influência da teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000). A seleção do conteúdo kung fu foi intencional, dada minha condição de praticante, pela possibilidade de melhor ofertar, qualitativamente, mais elementos de conhecimento específico acerca do conteúdo.

Como minha inserção na instituição decorreu recentemente, ou seja, no início letivo de 2017, os processos de implementação de conteúdos ainda não tinham sido completamente abordados. Foi o caso do conteúdo jiu-jítsu, recentemente incluído no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e aguarda trato pedagógico no segundo semestre de 2018.

Sendo assim, para fins de descrição e análise, tomarei como recorte o trato do muay thai nas turmas de 1º ano de 2017 e 2018, totalizando 6 turmas. Entre as lutas supracitadas, o muay thai representou a única que foi abordada mais de uma vez na minha experiência docente, o que pode oferecer descrições mais abrangentes e detalhadas na memória do autor. Ademais, uma análise geral de todas as lutas abordadas em aula, neste momento, poderia reduzir ou tornar superficial a complexidade do grande volume de dados.

Dialogando com as aulas do conteúdo muay thai

O muay thai representa a primeira luta com que os alunos têm contato no ensino médio do IFSuldeMinas. Por este motivo, é preciso dedicar maior atenção no seu trato pedagógico, já que grande parte dos alunos nunca vivenciou tal conteúdo no ensino fundamental. De modo geral, o muay thai foi abordado no total de 11 aulas.

A organização dos conteúdos e das estratégias de ensino nas aulas de muay thai se orientaram a partir de critérios didáticos-pedagógicos pré-estabelecidos. Por exemplo, a inclusão de jogos de lutas, de golpes específicos, de estratégias que favoreçam a participação dos discentes, de temas transversais, de estratégias de avaliação etc. Sendo assim, a seguir os próximos tópicos apresentarão e problematizarão estas questões.

Quadro 1. As onze aulas de muay thai

Planejamento	Conteúdo abordado
Aula 1	Jogos de lutas
Aula 2	Jogos de lutas
Aula 3	Socos (jab e direto)
Aula 4	Socos (cruzado e gancho)
Aula 5	Contextualização de elementos históricos, sociais e culturais do muay thai e informativos acerca da avaliação
Aula 6	Chutes (frontal e circular)
Aula 7	Cotovelada frontal e lateral; joelhada frontal
Aula 8	Esquivas
Aula 9	Tema transversal: discussão sobre luta e briga e suas relações com a violência
Aula 10	Entrega e análise da produção de um vídeo como atividade avaliativa
Aula 11	Tema transversal: debate gênero e luta

Os jogos de luta e o vaivém lúdico (predominantemente nas aulas 1 e 2)

Em estudo anterior, analisei as relações dos alunos com os saberes das lutas (SO, 2014). Foi constatado que parte dos alunos possuía uma tensão e resistência inicial ao conteúdo. Elementos como medo de se machucar, a crença na violência intrínseca das lutas, a vergonha de ser vigiado pelos colegas durante a execução de novos movimentos são alguns fatores que justificaram tal tensão. Sendo assim, advogo que a aprendizagem de movimentos específicos do muay thai só merece ser abordada após a superação e o enfrentamento de tensões iniciais, tanto as que permeiam o imaginário dos alunos (por exemplo, o medo de se machucar), bem como aquelas relacionadas aos saberes docentes (por exemplo, a insegurança da posse de conhecimentos específicos relacionadas às lutas).

Em So (2014), antes das aulas de luta, expressões como “luta machuca”, “luta é violenta”, “é coisa de menino” foram frequentemente proferidas nos depoimentos dos alunos. Todavia, tais tensões iniciais foram superadas a partir da intervenção da professora observada,

especificamente a partir dos jogos de lutas que promoveram intensas relações de prazer e ludicidade, ressignificando os estereótipos iniciais.

Em uma perspectiva fenomenológica, o jogo permite uma suspensão ou evasão da vida cotidiana em direção ao mundo particular do jogo, permeado de fantasias, ludicidade, arrebatamento, desejos, diversão. Para Buytendijk (1977) e Gadamer (1997), este fenômeno de transição entre o cotidiano e o universo do jogo é denominado de “vaivém lúdico”. Portanto, em situações de jogo de luta é possível inferir que os estereótipos iniciais ficam suspensos e/ou evadidos a partir dos elementos característicos do jogo, como a diversão, a ludicidade e o arrebatamento. Quando o jogo é encerrado, as experiências advindas podem ressignificar as percepções iniciais dos sujeitos – por exemplo, “a luta não machuca, pois lutei e não me machuquei”, “a luta que pratiquei é diferente daquela briga que vi na frente do restaurante”.

Aliás, vale ressaltar que o estudo de So (2014) apresentou depoimentos de alunos nesta direção, como bem esboçou uma aluna entrevistada: “Eu esperava que fosse só brigar, essas coisas, bater, mas não é. A professora colocou brincadeira no meio, a gente se divertiu muito”. A brincadeira a que a aluna se refere foi a inclusão de um jogo de equilíbrio (semelhante a um cabo de guerra) e a “briga de galo”.

Costumo comparar esta situação com o ensino da natação para iniciantes. Não se propõe a execução de algum estilo de nado para alguém iniciante que nem domina a respiração em situação submersa. Seria igualmente necessário o rompimento de tensões iniciais na piscina, respeitando-se critérios didático-pedagógicos que facilitem o processo, como é o caso da “adaptação ao meio líquido”.

Nesse pano de fundo, analogicamente, defendo que a carga de expectativas, estereótipos e medos seja superada inicialmente a partir do trato de jogos de lutas. Dessa forma, das 11 aulas do conteúdo muay thai, destino às duas primeiras os jogos de lutas, considerando sua lógica de oposição, de modo a aproximar o discente do conteúdo.

Desta forma, posiciono os alunos em duplas e direciono alguns jogos de lutas, como é o caso da “luta de polegar”, “jogos de desequilíbrio”, “jogo de pisar no pé do outro”, “jogo de encostar as mãos em diferentes partes do corpo (alvos) do adversário/colega: joelhos, ombros, íleo, abdômen”, “jogo de encostar a perna/pé na coxa do adversário/colega”. Vale ressaltar que as duplas são trocadas frequentemente ao final de cada

situação de “combate”, para oportunizar aos alunos o reconhecimento de diferenças de gênero, de sexo, de composição corporal, de habilidade, ou seja, da noção de alteridade.

Além da divisão em duplas, outro fator foi considerado: a prática simultânea das duplas. No estudo de So (2014), as alunas entrevistadas, que se autoexcluíram das aulas de judô, relataram o sentimento de vergonha de ir ao centro da sala e expor suas habilidades sob observação do sexo oposto, já que, para elas, os meninos são supostamente mais habilidosos no assunto de “brincar de lutinha”. Neste sentido, sugere-se a inclusão de situações de combate em que todos discentes realizem a atividade simultaneamente, de modo a evitar que os alunos exerçam alguma vigília às margens da atividade principal da aula.

É comum que alguns professores prefiram a estratégia de poucos alunos no centro da aula e os demais em espera pela vez. Por um lado, o docente pode dar mais atenção aos movimentos e zelar pela segurança do discente. Todavia, por outro, tal estratégia tende a favorecer a imobilidade de parte dos alunos e a excluí-los por vergonha de serem julgados por uma suposta inabilidade motora. Considero de maior gravidade o segundo caso, já que determinados valores da escola, como a inclusão, a diversidade, a alteridade e a autonomia, não estariam sendo devidamente respeitados.

Golpes específicos do muay thai (predominantemente nas aulas 3, 4, 6, 7 e 8)

Após a intervenção dos jogos de lutas, observei que os discentes se encontravam mais próximos do conteúdo. Em horário de intervalo e antes da aula de Educação Física, os alunos esboçaram alguns indicativos: brincadeiras de “lutinha” entre colegas, perguntas acerca da próxima aula etc.

É nesse momento que cabe ressaltar um “esgotamento” dos jogos de lutas, quando os alunos começam a exigir a inclusão de coisas mais específicas do muay thai. Certa vez, uma aluna me questionou: “a gente só vai ficar jogando? Não vai ter luta?”

A aluna tinha razão em sua fala, manifestava o desejo de aprender elementos específicos do muay thai, o que compactua com o significado das lutas apresentada pelos PCNs (BRASIL, 1998b, p. 70): “As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjulgados, com técnicas e

estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa”. Quando a aluna questiona “não vai ter luta?”, manifesta interesse por “técnicas e estratégias [...] na combinação de ataque-defesa” do Muay Thai, que nem sempre está presente em uma brincadeira de cabo de guerra.

É nesse sentido que se faz necessário implementar atividades e elementos que se aproximem da cultura do muay thai. Foram tratados o ensino de golpes específicos do muay thai: socos (jab, direto, cruzado e gancho), chutes (frontal e circular), cotoveladas e joelhadas. As estratégias para o ensino dos golpes decorreram de três maneiras: 1) execução de golpes e sequências no ar; 2) realização de sequências de golpes em duplas: um executa o movimento e o outro atua como *sparring*¹¹ com alvos de colchonete; e 3) jogos de lutas ou situações de combate que induzem a utilização dos golpes executados nas duas situações anteriores.

Para melhor explicitar o trato dos golpes específicos, tomo como exemplo o soco “jab”. Em um momento, o aluno o executa no ar; em outro, acertando o soco em colchonete afixado na mão de um colega; e por fim, em um jogo de luta em que se pode utilizar apenas o “jab”. À medida que os discentes vão aprendendo novos golpes, todas as situações anteriores se renovam: 1) execução de uma sequência de golpes no ar (por exemplo: jab, direto, chute circular, joelhada); 2) realização de uma sequência de golpes com objetivo de acertar alvos fixados pelo colega; 3) jogo de luta em que se pode utilizar mais golpes.

O ensino de golpes específicos de lutas, justificam-se por dois argumentos: 1) mobilização discente; 2) aproximação cultural do aluno com a identidade da luta.

Para o primeiro argumento, So (2014) investigou o trato pedagógico do conteúdo judô nas aulas de Educação Física em uma turma do 7º ano do ensino fundamental. Constatou-se, por meio de entrevistas e observação de aulas, que a aprendizagem que maior promoveu mobilização e relação de sentido dos alunos foi o ensino do golpe o-soto-gari.

Não dissociado do primeiro, o segundo argumento advoga no sentido que o ensino do o-soto-gari permitiu o acesso e identificação do

11 Derivado do verbo inglês *to spar* (“disputar”, “praticar boxe”). No contexto do texto, refere-se à pessoa que auxilia no preparo do lutador, simulando ser o adversário. Na aula, representa o aluno que segura os alvos para que o colega os acerte.

aluno com características específicas do judô, como técnicas, estratégias e modos de operação características das lutas, que talvez não seriam atingidos com determinados jogos de luta (por exemplo, cabo de guerra, braço de ferro, briga de galo). Dessa maneira, no ensino de lutas sem golpes específicos poder-se-ia omitir características culturais e históricas em prol de uma lógica interna que não dialoga com a cultura.

Por exemplo, no caso do caratê e do kung fu – na prática de katis e katas¹², embora predominem gestos técnicos e de repetição –, seria incipiente e preliminar julgá-los como tecnicistas ou reprodutores de um sistema econômico capitalista¹³, portanto, mercedores de exclusão no ambiente escolar. Tantos os katis e katas podem ser considerados instituições que tomam sentido e permanecem na cultura à medida que são repetidos, executados, sentidos. Ao não se praticar estas técnicas, perde-se a permanência do patrimônio humano, ou então encerra-se um diálogo com os antepassados da arte marcial.

No entanto, quanto aos golpes específicos, como um professor sem vivência em lutas poderia abordar um conhecimento tão particular? Antes de responder a este questionamento, devo ressaltar a importância da minha formação inicial que ofertou o ensino de três disciplinas de lutas (“Capoeira na escola”, “Caratê na escola” e “Judô na escola”). Nenhuma delas abordou o muay thai; todavia, a compreensão de uma lógica interna das lutas, aproximou o muay thai dos meus conhecimentos adquiridos a partir da disciplina “Caratê na escola”. Ambas são lutas de média distância em que o objetivo é acertar o adversário e manter-se afastado (PAES, 2010). Além disso, há algumas semelhanças de golpes entre as modalidades de luta, por exemplo, o chute mae-gueri do caratê é semelhante ao chute frontal do muay thai.

Nesse pano de fundo, o professor não precisa ser um executor assíduo de algum golpe. Demanda a posse de algum saber específico mínimo para o ensino de lutas, ou seja, uma noção global acerca destes movimentos. Neste sentido, é dever da formação inicial em professores de Educação Física contemplar estes saberes profissionais docentes, que incluem conhecimentos específicos e pedagógicos do conteúdo.

12 Sequência de golpes pré-definidos contra um ou mais adversários imaginários.

13 Seria um equívoco associá-lo ao sistema capitalista, já que a criação destas técnicas é milenar, antecedendo o modo de produção capitalista.

Ademais, é preciso ressaltar que não é objetivo das lutas nas aulas de Educação Física formar lutadores, nem atletas e muito menos guerreiros, mas de ofertar condições para que o aluno aprecie e se aproprie criticamente de conhecimentos acerca das lutas como manifestação corporal da cultura de movimento (SO; BETTI, 2013).

Elementos sociais, históricos e culturais do muay thai e temas transversais (em todas as aulas, porém, predominantemente nas aulas 5, 9 e 11)

Em todas as aulas do conteúdo muay thai foram abordados elementos sociais, históricos e culturais do muay thai. Tais elementos estão imbricados no próprio saber-fazer, como é o caso da execução de um golpe específico, do cumprimento característico do muay thai, da organização em duplas etc. Todavia, nas aulas 5, 9 e 11 foram enfatizados alguns saberes enunciados.

Na aula 5, posicionei os alunos sentados em círculo no tatame da escola e debatemos questões relacionadas ao muay thai: 1) origem e história; 2) localização geográfica da Tailândia; 3) saudação do muay thai; 4) adereços/vestimenta (mongkon e kruan ruang); 5) música tocada durante combates (sarama).

Para os dois primeiros itens, propus um jogo teatral. Uma parcela dos alunos atuou como pessoas habitantes da província de Yunnan, nas margens do rio Yangtzé na China central. Estes habitantes, em busca por terras férteis, optaram pela migração para o sudoeste asiático, que atualmente corresponde à região da Tailândia. Do local de partida ao destino, esta população foi submetida a diversos ataques de animais e de bandidos, o que exigiu determinados enfrentamentos de sobrevivência. Daí adveio o muay thai, como um método de luta e autodefesa às adversidades.

Neste pano de fundo, no tatame da escola, os alunos demarcam a China central e os oriento a chegar a Tailândia (em outra linha demarcatória no chão) sob simulação de ataques de outros alunos atuando como bandidos, ou senhores de guerra ou animais.

A estratégia didático-pedagógica do jogo teatral teve por objetivo provocar o interesse dos alunos, de favorecer sua mobilização. Também representa uma tentativa de romper dicotomias entre teoria e prática.

Tal dicotomia foi amplamente problematizada na década de 1990. Muitos atores da área desenvolveram um preconceito com a perspectiva da cultura corporal de movimento, acusando-a de transformar a Educação Física em um discurso teórico sobre o movimento. O jogo teatral abordado pode ser um exemplo de uma aula de Educação Física que lida simultaneamente com a corporeidade e o simbolismo da linguagem e do pensamento, que visa uma:

preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer “incorporação” não via discurso, e sim via “práticas corporais” de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo [...] não se trata de subsumi-la à sensibilidade, mas sim de não pretender absolutizá-la. O desafio parece-me ser: nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, e, sim, movimento pensamento (BRACHT, 1996, p. 27).

Nesta perspectiva de valorizar a corporeidade, propus a confecção de alguns adereços pertencentes às vestimentas do lutador do muay thai: o kruan ruang (um tipo de faixa amarrada no braço do lutador) e o mongkon (cordão utilizado como uma coroa). Ambos são utilizados com o intuito de obter proteção e sorte antes do combate. No Brasil, o kruan ruang é utilizado como um código de hierarquia por nível de habilidade, do mesmo modo que as cores das faixas em outras artes marciais, como no judô, no caratê etc.

Na aula, a representação do kruan ruang se deu sob adaptação de um pedaço de barbante amarrado nos braços dos alunos. Já para a produção do mongkon, jornais foram enrolados e envoltos com fita crepe no formato de uma coroa.

Nesta aula, ao vestir os adereços, fizemos diversos combates entre os alunos, com trocas de duplas constantes, bem como na presença de uma música tradicional tailandesa característica do muay thai, o sarama. Antes destes combates, os alunos deviam cumprimentar o colega/adversário com uma saudação típica do muay thai e apresentar, ao som da

música, uma pequena performance ritmada com movimentos da luta com o objetivo de simular uma intimidação ao colega.

Nota-se que todas estas estratégias também poderiam ser tratadas em uma aula expositiva que exibiria, por meio de slides, fotos dos adereços, um texto sobre a história do muay thai. Entretanto, será que mobilizariam os alunos? Não seria de maior relevância, em vez de mostrar a foto de um kruan ruang, amarrá-lo no braço? Tal posicionamento compactua com Betti (1994, p. 41), que advoga que a Educação Física não deve ser encarada como um “discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica com ela [...] a ação pedagógica a que se propõe a Educação Física estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se”.

Já na aula 9 foi tratada a identificação e diferenciação entre lutas e brigas, e suas relações com a violência. Organizo os alunos em roda, no tatame da escola, e proponho um debate, tomando-se por base algumas questões norteadoras: 1) o que é violência? 2) a violência é intrínseca às lutas? 3) A prática de lutas estimula ou incita a violência? 4) qual a diferença entre luta e briga?

Para o primeiro questionamento, fundamento-me em Olivier (2000), autor francês que problematiza a relação das lutas com a escola, para quem a violência é um modo de expressão e comunicação em reação a certas interações sociais, em relação ao meio, ao estresse e à frustração. Para o autor, a violência não pode ser totalmente eliminada, pois está inerente às relações sociais. Contudo, mais importante que as reproduzir ou negá-las, o autor sugere criar condições para os alunos refletirem a violência, de modo a problematizarem: “que violência sofreu? Qual violência suportou? Que violência é socialmente permitida”.

Já no segundo e terceiro questionamento, a maioria dos alunos não advoga que a luta seja intrinsecamente violenta. Talvez o período de intervenção e prática de lutas nas aulas tenha permitido analisar a experiência corporal vivida, o que favoreceu a solução do questionamento. Como finalidade complementar, debato com os alunos que a violência pode ser encontrada em qualquer relação social, por exemplo, em uma briga entre jogadores de futebol, em um arremesso proposital de uma bola no rosto de um goleiro de handebol, em gritos homofóbicos de torcedores etc.

Também é comum uma relativização por parte dos alunos, isto é, a violência nas lutas “dependeria da personalidade do lutador”. Para

contribuir com o debate, evoco que a metodologia adotada por mestres, professores de luta e treinadores desportivos também pode incitar a violência em suas intervenções. A ideia desta discussão é romper o estereótipo de que a luta é violenta ou pacificadora, assim como qualquer modalidade desportiva, o método de didático-pedagógico pode contribuir com a atitude do praticante. Para tanto, socializo com os discentes as palavras de Parlebas em Betti (2009, p. 63): “A prática do judô ou do rugby pode formar tanto patifes como homens perfeitos preocupados como o ‘fair-play’”.

Por fim, no último questionamento, por meio de recurso audiovisual, reproduzo dois vídeos: uma briga e uma luta. Além dos alunos identificarem o que corresponde a cada situação, devem elencar características que as diferenciam. De modo geral, o elemento mais citado corresponde à intencionalidade emotiva e de violência dos atores da briga em comparação aos da luta. Ademais, provooco os alunos para que diferenciem as duas situações quanto às características associadas: aos espaços físicos, aos tempos de combate, aos rituais, aos elementos técnicos e táticos, à filosofia e códigos de condutas, às expressões faciais etc.

Outro tema transversal tratado foi a relação entre gênero e luta. O conteúdo posterior ao muay thai é intitulado de “danças folclóricas”, que aborda algumas manifestações de dança. Após o término, realizo um debate do tema gênero em relação à luta e à dança, a partir da exibição do filme “Billy Elliot” (2001). Os alunos deveriam identificar e registrar cenas que evocassem o tema “gênero e sexualidade”. No filme, o protagonista Billy Elliot, um menino praticante de boxe, fica atraído pelas aulas de balé que ocorriam no mesmo tempo e espaço da luta. Neste impasse, o menino enfrenta questões de gênero e sexualidade por ter abandonado o boxe, de caráter supostamente masculino, para dançar balé.

Nesta aula, após a exibição do filme, debato com os alunos os estigmas e estereótipos que associam a luta com o *ethos* masculino e a inserção de mulheres no ambiente da luta. As questões norteadoras para a discussão do tema foram: homens e mulheres podem praticar lutas? Por que poucas mulheres praticam lutas? A prática de lutas pode definir a sexualidade?

Muitas meninas se sentem mobilizadas pela discussão e, por vezes, acabam por relembrar certas condutas familiares e da sociedade que as restringiam de práticas supostamente masculinas como é o caso da

luta, dos esportes radicais, do futebol. Tal debate contribui para romper estereótipos, tornando a prática de lutas nos anos subsequentes (2º e 3º anos) menos estigmatizadas.

O nó górdio da Educação Física: a avaliação do muay thai

A avaliação na Educação Física é frequentemente apelidada como um “nó górdio” da área. Será que a avaliação escrita conseguiria acessar uma linguagem que decorre predominantemente por meio da corporeidade? E caso seja feita via corporeidade, como avaliá-la sem cair em tecnicismo?

Neste sentido, concordo com Betti (1994, p. 28, grifo nosso), para quem a Educação Física poderia estar condenada “a *falar* sobre o corpo e o movimento sem jamais atingi-los”. Para tanto, seria necessário criar estratégias de avaliação que provoquem a mobilização dos alunos, a fim de evitar dicotomias entre teoria e prática, mas também de aproveitar a avaliação como uma oportunidade de aprendizagem.

No bojo destas discussões, Santos et al. (2015) apresentam possibilidades e manifestam a necessidade de produções de práticas avaliativas na Educação Física que considerem as especificidades da disciplina. Na opinião dos autores, sob inspiração teórica de Bernard Charlot (2000), a Educação Física lida predominantemente com experiências corporais (saber de domínio), que não são facilmente enunciáveis linguisticamente como os saberes-objeto (um livro, uma expressão matemática, uma matéria jornalística etc.). Para tanto, os autores sugerem instrumentos avaliativos alternativos, que permitam aos discentes narrar suas experiências corporais tendo por base desenhos, atividades pedagógicas escritas e diários de Educação Física.

Nesse pano de fundo, como estratégia de avaliação, os alunos, em grupos de cinco, produziram um material audiovisual, apresentando uma sequência de dez movimentos característicos do muay thai. Tal produção deveria incluir elementos tratados em aula, como é o caso da música, do cumprimento, dos adereços, das vestimentas etc. O principal critério de avaliação para atividade orientou-se na abrangência de elementos tratados nas aulas: qual a diversidade de golpes apresentada? Os elementos aprendidos em aula foram contemplados? Há inserção de

música, vestimentas, adereços, interpretação? Houve a participação de todos os alunos?

Vale ressaltar que a escolha deste instrumento de avaliação procura estabelecer uma relação de sentido consigo mesmo, com os colegas e com o mundo. Acredita-se que tal avaliação provoque a mobilização dos alunos, tornando-a mais adequada e prazerosa.

Considerações finais

O atual capítulo teve por objetivo apresentar uma narrativa autobiográfica acerca da implementação do conteúdo lutas na escola e, especialmente, socializar e problematizar critérios didático-pedagógicos para sua inserção como conteúdo próprio da Educação Física.

As relações de sentido, os elementos favoráveis e desfavoráveis à mobilização de alunos devem ser levados em consideração para o planejamento das aulas. Os critérios didáticos-pedagógicos considerados e sugeridos para a implementação das lutas no atual estudo foram: inclusão de jogos com intuito de minimizar tensões iniciais relacionadas aos estereótipos das lutas; predominância de situações de aprendizagem orgânica que relacionem movimentos corporais e diálogo com conceitos; constante troca de duplas entre os praticantes para inclusão de alunos e desenvolvimento da noção de alteridade; evitar a estratégia de uma dupla por vez no centro da aula e privilegiar duplas simultâneas para que os alunos não julguem e vigiem as ações dos outros; inserção de temas transversais contemporâneos como é o caso de violência e gênero; dar maior atenção para a participação feminina; incluir golpe(s) específico(s) da luta a ser abordada; planejar avaliações que incluam os saberes-domínio; contextualizar elementos culturais, históricos e sociais acerca da luta.

Fica claro que estudos pedagógicos sobre a intervenção profissional representam um campo fértil para a Educação Física. Descrições e análises detalhadas de situações escolares oferecem possibilidades para uma aproximação entre pesquisa e docência, especialmente em tornar momentos de ensino-aprendizagem em objetos de estudo, sugerindo uma mudança de paradigma: do clássico (probabilidade, afastamento do objeto, validade interna e externa) para investigações de ações no campo da intervenção profissional.

Engana-se quem supõe que pesquisas “autobiográficas” se reduzem a descrições pouco sistemáticas do cotidiano profissional. Pelo contrário, quando o estudo apreende os problemas cotidianos da prática profissional de professores, as conclusões retornam aos atores escolares, construindo novas possibilidades e compartilhamento de informações e saberes. Neste sentido, este trabalho tem a pretensão de contribuir para a solução de problemas e possibilidades da inserção de lutas nas aulas de Educação Física escolar.

A PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE O CONTEÚDO LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Andreia Cristina Metzner*¹⁴

O exercício docente em duas áreas distintas, Pedagogia e Educação Física, permitiu que eu tivesse uma série de experiências profissionais. De certa forma, esses dois campos de atuação caminham juntos, pois são profissões docentes que compõem a educação básica brasileira. A única diferença está na especificidade de cada área.

Após doze anos lecionando na educação infantil e no ensino superior, surgiu o convite para assumir o cargo de diretora de escola. A princípio fiquei receosa, pois minha trajetória profissional deu-se na sala de aula, mas aceitei o desafio.

O início no cargo de direção foi bem conturbado, sobretudo pela diversidade de atividades que deveriam ser cumpridas e pelas dúvidas em relação à melhor forma para desempenhar essas novas tarefas. Aos poucos fui organizando minha rotina de trabalho e me adequando aos afazeres administrativos e pedagógicos que faziam parte da gestão escolar.

Encontrei ao longo da minha carreira de professora diversos obstáculos e desafios. Mas foi na gestão escolar que tive a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas à dinâmica da rotina da escola, às relações interpessoais, à competitividade interna, às dificuldades em lidar com a comunidade e com a implementação de novas propostas, à interferência política na gestão, além de me deparar com o peso das tomadas de decisões

14 Organizadora desta obra.

administrativas e pedagógicas que afetam direta ou indiretamente a qualidade do ambiente de trabalho e de todo o processo educacional.

A gestão escolar é fundamental para o cumprimento da missão educativa da instituição de ensino (LEME, 2010). Por isso, as deliberações sobre o funcionamento da escola, o trabalho pedagógico e a integração dos diversos setores escolares estão ligadas à maneira como se lidera, ou seja, a postura profissional e a qualidade do trabalho desenvolvido pelo diretor.

É preciso enxergar a gestão escolar muito além de uma prática burocrática e administrativa. Além de organizar e dirigir a instituição de ensino, a gestão implica favorecer a interação entre as pessoas, potencializar o processo de ensino e aprendizagem, convergir esforços e mobilizar competências, “articulando vontades e promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias à realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação da escola como um todo de forma consistente, coerente e articulada” (LÜCK, 2011, p. 131).

Por isso, é importante que o diretor compreenda as diversas áreas do conhecimento, os seus principais conteúdos, as alternativas curriculares e didáticas para que o gestor tenha condições de promover no âmbito educacional ações pedagógicas efetivas, ativas, abrangentes e coesas com a realidade escolar.

A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996), e esses três níveis de ensino são compostos por diversos componentes curriculares, dentre eles, a Educação Física.

A Educação Física é uma disciplina muito rica e importante em todos os segmentos, pois promove o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social das crianças e dos adolescentes.

Nesse contexto, por meio da narrativa autobiográfica, que se configura como técnica e procedimento de produção de dados com base nos relatos orais ou escritos acerca de suas experiências pessoais e profissionais (SILVA; MAIA, 2010), apresentarei algumas considerações sobre o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física a partir da perspectiva da gestão escolar no papel de diretora de escola pública.

Educação Física no contexto escolar

O corpo e o movimento não são, de forma geral, privilegiados no ambiente escolar; pelo contrário, muitas vezes são considerados um

estorvo para a aprendizagem de conteúdos de cunho intelectual devido, em particular, à euforia que causam antes, durante e após a prática.

Há um conflito na cultura escolar que se mostra claramente quando observamos as conversas e reclamações dos professores de outras disciplinas. Alguns professores solicitam que a Educação Física seja colocada nas últimas aulas para que assim os alunos não precisem voltar à sala de aula suados e agitados. Outros acreditam que o professor de Educação Física tem um trabalho fácil, pois não tem conteúdos exigentes, basta “brincar” ou “rolar a bola” com os alunos.

Hoje, a Educação Física escolar evoluiu muito e está aos poucos modificando essas concepções equivocadas sobre a disciplina. Mas ainda temos muitos colegas de trabalho e pais de alunos que possuem uma visão distorcida que causa um mal-estar no ambiente escolar. Assim, enquanto diretora, tive que adotar várias vezes uma postura defensiva em relação a esse tipo de reclamação e comentários maldosos. Talvez o fato de eu ter formação em Educação Física influenciou minhas atitudes.

Acredito que as aulas de Educação Física fazem parte da grade curricular da educação básica e os seus conteúdos são importantes para o desenvolvimento integral dos alunos. Por isso, essa disciplina necessita ser respeitada e valorizada no âmbito escolar.

Vários estudos como os de Castellani Filho (1998), Darido et al. (2001) e Betti e Zuliani (2002) apontam que a Educação Física escolar contribui com a formação motora, cognitiva, afetiva, social, crítica e cidadã dos alunos. Assim, esse componente curricular ao promover o desenvolvimento integral e humanístico do aluno deve ser visto como “inseparável e indispensável a todo o processo educacional” (SILVA; SOARES, 2009, p. 22).

A Educação Física escolar não foca apenas questões relacionadas à performance, condicionamento físico, promoção de saúde, mas sim o desenvolvimento e formação do aluno como um todo (SILVA; SOARES, 2009).

Portanto, é necessário superar a visão reducionista e estereotipada dessa disciplina, desvinculando-a da ideia de que serve para “distrair”, “jogar” e “tirar os alunos da sala para se divertirem”. Para isso, o professor de Educação Física deve ser capaz de organizar e realizar a sua prática pedagógica de forma efetiva, intencional, com qualidade e de acordo com as necessidades e realidade dos alunos. Além disso, precisam:

Fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 80).

No meu entendimento, promover aulas diversificadas, fundamentadas e inovadoras é importante, mas também é necessário que o professor de Educação Física seja proativo dentro do contexto escolar, por exemplo, participando dos Conselhos Escolares e das reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM), promovendo eventos que envolvam a comunidade escolar, desenvolvendo projetos temáticos e/ou interdisciplinares, realizando reuniões com os pais/responsáveis para informar sobre o andamento das aulas, dos alunos, dos objetivos, dos conteúdos etc. Ou seja, o professor deve inserir-se e posicionar-se dentro dos grupos que representam a escola, bem como no cerne do ambiente e da comunidade escolar.

O envolvimento com a escola é um componente importante e, portanto, merece atenção especial por parte dos professores, sobretudo dos de Educação Física que, muitas vezes, desenvolvem um trabalho isolado e afastado dos diversos segmentos que compõem a unidade escolar.

Nesse caso específico de isolamento profissional, a gestão escolar pode reduzir essa situação cooperando e auxiliando o docente em seu trabalho (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009), criando momentos de discussão e reflexão em grupos, desenvolvendo um planejamento coletivo e incentivando a prática reflexiva (FARIA et al., 2010).

Tendo conhecimento sobre o papel da direção nesse processo de apoiar os docentes e levá-los a se sentir pertencentes à escola, durante minha gestão procurei incentivar os professores de Educação Física a fazer parte dos eventos promovidos pela escola, a opinar sobre a distribuição dos recursos financeiros e a participar dos conselhos escolares. Não obtive sucesso total em todas essas articulações, mas foram dados os primeiros passos para uma futura mudança.

Um fato interessante ocorreu quando eu pedi a opinião dos professores de Educação Física sobre a destinação de um recurso que a escola havia recebido. Eles ficaram espantados com a minha solicitação, pois, até aquele momento, nenhum diretor havia se preocupado em perguntar sobre as necessidades desses profissionais.

É importante ressaltar que a decisão de compra é do Conselho de Escola; no entanto, é possível levar às reuniões as solicitações de todos os professores para serem votadas e definidas as prioridades. Por isso, já que entre os membros do Conselho não havia professores de Educação Física, eu achei coerente questioná-los sobre os materiais que gostariam de adquirir ou se era necessário consertar/reformar algum espaço utilizado para as aulas.

Antunes, Kronbauer e Krug (2013) confirmam que há uma desvalorização dos professores de Educação Física na participação e nas decisões pedagógicas. Para Krug et al. (2016, p. 71), isso ocorre porque essa disciplina “culturalmente tem sido colocada ou se coloca à parte dos problemas vivenciados na escola”.

Outro achado importante nos estudos de Krug et al. (2016) mostra que os professores de Educação Física trabalham de forma individualizada, mantendo pouco ou nenhum contato com seus pares. Esse afastamento das outras disciplinas, de acordo com Wittizorecki e Molina Neto (2005, p. 52), se dá devido à:

Natureza dos espaços que os professores de Educação Física utilizam para sua intervenção, na peculiaridade dos materiais e recursos que esses fazem uso, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento, e mesmo nas relações que esses docentes estabelecem com outros professores e com o alunado.

Por isso, reforço que é necessário os professores adotarem uma postura participativa para que possam desempenhar sua função social e profissional de forma articulada com a equipe escolar. O momento de troca de experiências, de planejamento coletivo e de diálogo possibilita mudanças na prática docente e o fortalecimento da Educação Física na escola.

Como ressalta Batista (2015, p. 185):

Para transformar a prática é preciso estabelecer um sentido para as ações. As trocas de experiências, as vivências experienciadas proporcionam, além de novas possibilidades de trabalho, uma ressignificação da Educação Física enquanto componente curricular formativo.

Acredito que todas as etapas da vida profissional são propícias para mudanças. Batista (2015, p. 187) corrobora essa ideia e aponta que “assim como o conhecimento se transforma todos os dias, o professor precisa transforma-se juntamente. Não há espaço para estagnação profissional, e sim para o crescimento crítico, reflexivo e aberto para as possibilidades de transformação”.

Além disso, as possibilidades de ressignificação da prática docente estão atreladas tanto às diferentes experiências vivenciadas cotidianamente nas escolas como aos conhecimentos específicos da profissão.

Em relação aos conhecimentos específicos da Educação Física, “a cultura corporal¹⁵ se constitui no conhecimento que deve ser pedagogicamente transmitido/refletido, configurando os conteúdos de ensino-aprendizagem de uma Educação Física para a escola” (RESENDE; SOARES, 1996, p. 55).

Assim, os conteúdos da Educação Física escolar devem abranger conhecimentos produzidos pela cultura corporal como, por exemplo, os jogos, as brincadeiras, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças etc. (SOARES et al., 1992).

Dentre esses elementos que configuram a cultura corporal, algumas práticas têm sido privilegiadas em detrimento às outras. No contexto da Educação Física escolar os conteúdos como os jogos e os esportes tem

15 Cultura corporal é entendida como “o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (SOARES et al., 1992, p. 38).

uma tradição e uma presença regular nas aulas quando comparadas as lutas, por exemplo.

Por isso, acredito que para desenvolver uma Educação Física de qualidade é necessário promover uma aprendizagem mais significativa e plena para os alunos por meio da diversificação de conteúdos. Ou seja, a Educação Física deve ir além do tradicional, pois existe uma riqueza de movimentos e cultura para ser explorada e trabalhada nessa área.

Concepções sobre lutas no ambiente escolar

Muitos professores de Educação Física, infelizmente, desperdiçam o tempo de suas aulas desenvolvendo exclusivamente práticas esportivas ou recreativas. Os esportes, os jogos e as brincadeiras fazem parte dos conteúdos dessa disciplina; no entanto, para atingir seu real objetivo, ou seja, integrar o aluno na cultura corporal, é necessário diversificar e ampliar os conteúdos trabalhados em suas aulas como, por exemplo, ginásticas, danças, expressão corporal, atividades circenses, lutas, práticas corporais de aventura, entre outros. Além disso, essas atividades precisam ter uma complexidade crescente a cada ano para que as aulas não se tornem repetitivas, os conteúdos não sejam sobrepostos, e para que acompanhem o desenvolvimento dos alunos ao longo da sua vida escolar.

No caso das lutas, existem contradições no imaginário social a respeito desse conteúdo. Por exemplo, algumas pessoas apoiam a inserção das lutas na escola porque acreditam que “a luta melhora a vida dos indivíduos” e “diminui a violência”. Por outro lado, temos aqueles que são contra esse conteúdo porque “estimula a agressão entre os alunos” e “pode causar lesões”.

Essas concepções e preconceitos estão presentes em muitas escolas. Por isso, a proposta de trabalhar o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física necessita ser bem planejada e fundamentada, e deve ter o apoio da direção da escola antes de ser colocada em prática.

A direção da escola é fundamental no suporte para o desenvolvimento de qualquer atividade na instituição escolar. Por isso, o professor precisa manter o diretor informado sobre as práticas diferenciadas ou não tradicionais que serão ministradas em suas aulas. Essa comunicação entre gestão e professor pode evitar e/ou minimizar certos entraves.

Notei, durante minha gestão, que o diretor no meio de tantos afazeres burocráticos acaba ficando distante dos conteúdos e atividades que estão sendo desenvolvidas pelos docentes. E os professores também não fazem questão de compartilhar seu planejamento. Dessa forma, o diretor só se inteira da situação quando acontece algum problema (alunos se machucam, briga na escola, desrespeito ao professor etc.) ou surge alguma reclamação por parte dos pais e da comunidade escolar. Isso é complicado porque algo que poderia ser resolvido de forma simples, muitas vezes, acaba ganhando enorme proporção.

Reforço que o ensino da Educação Física na perspectiva da cultura corporal pressupõe um trabalho envolvendo diferentes vivências corporais e culturais. Por isso, as lutas não podem ser deixadas de lado, excluídas ou reduzidas no contexto escolar. No entanto, é importante que professores de Educação Física, ao trabalharem com o conteúdo lutas, mantenham a direção da escola informada sobre que tipo de atividade será desenvolvida.

No meu entendimento, trabalhar esse conteúdo nas aulas de Educação Física é uma possibilidade de estabelecer uma parceria entre direção e professor no combate à violência na escola.

A prática das lutas apresenta valores que ajudam no desenvolvimento do cidadão, nas expressões corporais, nos movimentos, nas capacidades físicas envolvidas em sua prática, na moral e respeito entre os participantes, na promoção da saúde, entre outros; sua realização se encaixa dentro dos conteúdos da educação física escolar (MAZINI FILHO et al., 2014, p. 176).

Os casos de violência estão crescendo cada vez mais no âmbito escolar e se manifestam de formas distintas. Na instituição de ensino em que atuei como diretora presenciei várias brigas e/ou ofensas verbais entre alunos, entre alunos e professores, e entre pais e direção da escola. De acordo com uma pesquisa realizada por Ristum (2001), a violência no ambiente escolar é expressa, em especial, pela violência interpessoal. A violência entre alunos abrange 88,2% dos casos, e a violência contra professores chega a 35%.

Violência, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), é “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1996; KRUG et al., 2002, p. 5). Portanto, toda e qualquer ação ou estratégia de combate à violência é fundamental e bem-vinda.

Para Olivier (2000 apud SO; BETTI, 2009, p. 545), a prática de lutas na escola pode “proporcionar um tempo/ambiente adequado para transformar as ‘brigas’ em ‘jogos de luta’, nos quais haverá regras e situações seguras para liberação e transformação de agressividade”.

Além disso, por meio do ensino de lutas nas aulas de Educação Física é possível desenvolver aspectos afetivos e sociais como disciplina, confiança, convívio em grupo, respeito e determinação (FERREIRA, 2006), que são importantes para fazer os alunos refletirem sobre determinados comportamentos agressivos e atitudes inadequadas perante o próximo.

Porém, de acordo com Drigo et al. (2005), deve-se ter cautela ao promover essa prática, pois nem todas as mudanças comportamentais causadas nos alunos serão positivas. É o tipo de trabalho desenvolvido pelo professor que irá determinar o comportamento e o entendimento dos alunos/praticantes em relação às questões inerentes às lutas.

Mesquita (1994) complementa que professores que inibem as discussões, os questionamentos e o debate dos alunos acabam dificultando o desenvolvimento de suas capacidades criativas e críticas, e, por conseguinte, impedem a formação de sujeitos capazes de participar da transformação da sociedade. Portanto, as práticas corporais ministradas de forma automática, sem “espaço para interação, criatividade e liberdade de ação, não socializa e não transforma” (BRUD, 1989, p. 110 apud MESQUITA, 1994, p. 6).

Assim, a prática de lutas no ambiente escolar pode ser um meio eficaz de educação desde que o professor atue de forma planejada e responsável, visando a formação plena dos alunos e não exclusivamente o combate a violência, pois esse conteúdo também traz outros benefícios em relação ao aspecto motor e cognitivo, por exemplo.

No aspecto motor, observamos o desenvolvimento da lateralidade, o controle do tônus muscular, a melhora do equilíbrio e da coordenação global, o aprimoramento da ideia de tempo e espaço, bem como da noção de corpo. No aspecto cognitivo, as lutas favorecem a percepção, o raciocínio, a formulação de estratégias e a atenção (FERREIRA, 2006, p. 39-40).

Outro ponto que merece destaque refere-se à falta de preparo dos professores de Educação Física para ministrar esse conteúdo na escola. Pesquisas como as de Rosário e Darido (2005), Ferreira (2006) e Nascimento e Almeida (2007) mostram que o principal motivo de os docentes não utilizarem as práticas das lutas em suas aulas é a carência de subsídios teórico-práticos para lecionar tal atividade.

A falta de domínio desse conteúdo também ocasiona a terceirização das lutas dentro do ambiente escolar. Ou seja, os professores convidam profissionais de diversas modalidades para ministrar vivências em suas aulas. O esforço de trazer novas experiências aos alunos é válido, porém não é suficiente e não consegue contemplar os objetivos do ensino de lutas nas aulas de Educação Física. Além disso, há o risco de esses profissionais voluntários ou não voluntários tratarem esse conteúdo na perspectiva de um único tipo de luta, de forma essencialmente técnica, sem planejamento escolar e sem visar as necessidades pedagógicas dos alunos.

O ensino de lutas no contexto escolar deve ser permeado por uma intencionalidade educativa com o intuito de ampliar as visões de mundo dos educandos, bem como as suas práticas corporais, de forma crítica, reflexiva e autônoma.

A escola não é o local onde serão formados os atletas das várias modalidades de luta; portanto, os professores não necessitam ter o grau mais alto de proficiência nessa área (ser faixa-preta em alguma modalidade, por exemplo). O importante é fazer que o aluno possa:

Experimental, usufruir da experiência singular de se opor em situação de combate corporal, contemplar e formar opinião em relação a estas atividades e a respeito de suas trajetórias históricas, a forma como

se apresentaram no passado e se apresentam na atualidade nos diversos segmentos sociais juntamente com os significados que foram e lhe são atribuídos (NASCIMENTO, 2008, p. 47).

O importante é construir um corpo de conhecimento significativo para que os alunos possam, com base em suas vivências e reflexões, praticar ou ser espectador de alguma modalidade de luta, em um momento posterior em seu cotidiano de vida (NASCIMENTO, 2008).

Para finalizar, olhando pela perspectiva da gestão escolar, acredito que é possível o professor de Educação Física trabalhar com os conteúdos de lutas em suas aulas por meio de inúmeras atividades e atrelá-las ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Mas o sucesso dessa prática dependerá da qualificação e capacitação do professor, da aceitação da comunidade escolar e do apoio da direção da escola.

Considerações finais

As lutas são práticas que compõem o universo da cultura corporal, portanto, trata-se de conteúdo que deve ser ensinado na Educação Física escolar. Porém, ainda falta melhorar a compreensão e a clareza dos professores, da gestão e da comunidade escolar sobre como, por que, para que, as lutas devem ser ensinadas ao longo dos diferentes níveis de ensino.

As dificuldades e resistência, por parte dos professores, para implementar atividades envolvendo as lutas nas aulas de Educação Física são muitas. Por isso, esses profissionais acabam terceirizando seu trabalho, trazendo convidados para ministrarem oficinas ou vivências de algumas modalidades de luta. Em minha opinião, a terceirização das práticas das lutas é um risco, pois muitas vezes o convidado não está preparado para desenvolver atividades de lutas com base em uma visão didático-pedagógica.

Acredito que os professores de Educação Física que não conhecem esse conteúdo têm insegurança ou encontram dificuldades em ministrá-lo. Muitos buscam subsídios em livros, cursos, debates, capacitações, simpósios, vídeos, revistas, internet, entre outros. Não precisa ser ou ter sido praticante de alguma modalidade de luta para desenvolvê-la

na escola, o importante é compreender os aspectos pedagógicos, ter disponibilidade para aprofundar seus conhecimentos e criar estratégias para superar suas limitações.

Destaco também a necessidade de estabelecer uma parceria com a direção da escola. O diretor precisa compreender que o movimento é importante para a formação integral dos alunos, portanto deve incentivar o desenvolvimento das diversas práticas corporais nas aulas de Educação Física. No caso das lutas, a sua implementação deve ser assegurada pela gestão escolar, pois os alunos têm o direito de vivenciar e de se apropriar dos elementos que compõem essa importante manifestação da cultura corporal.

EPÍLOGO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LUTAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Ao se discutir o trabalho do professor de Educação Física na atualidade, especialmente no que diz respeito ao trato das lutas no ambiente escolar, destacamos que há uma dificuldade por parte dos docentes em ministrar esse conteúdo. Essas dificuldades estão atreladas à formação artesanal (por faixas e hierarquias) que culturalmente diminui os profissionais que não participam ativamente de atividade de lutas, ausência de espaços/equipamentos adequados, apoio da gestão da escola, entre outros.

Mediante esse contexto e vislumbrando a necessidade de aprofundar as discussões sobre essa temática, reunimos relatos de diversos professores de Educação Física. Esses relatos foram feitos por meio de dados autobiográficos (FRISON; SIMÃO, 2011) e saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Notamos que, pelo que foi descrito pelos professores, é possível ministrar as lutas nas aulas de Educação Física, relacionando a teoria e a prática, proporcionando experiências significativas aos alunos, ampliando seu repertório corporal e cultural, e evitando que esse conteúdo seja inserido de forma restrita no âmbito escolar. Percebemos também que muitos professores possuem experiências em modalidades de lutas, porém ministram conteúdo de modalidades diversificadas e não apenas a que ele treinou. Assim, entendemos que, ao conhecer uma luta, o professor perderia o entrave inicial que outros professores têm em relação a este conteúdo, dando a impressão que essa barreira se relaciona apenas a questões culturais e preconceitos.

Extrapolando o contexto de atuação dos professores de Educação Física, considerando que todos os autores que contribuíram com essa proposta coadunam com a ideia do ser e agir de forma profissional mediante as nossas necessidades atuais e alcance dos objetivos almeçados (LAWSON, 1984; BARROS, 1993; FREIDSON, 1996), cabe salientar aqui a importância também dessa proposta ter sido executada a partir do conteúdo de lutas, sobretudo pelas visões deturpadas que possuem.

Vimos que as lutas são reconhecidas como um dos conteúdos da Educação Física escolar por meio de documentos legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, apesar desse reconhecimento, algumas imagens negativas das lutas e esportes foram criadas ao longo dos anos por inúmeras questões, ora associadas à mídia (BETTI, 1997), ora associadas ao tipo de formação de instrutores e técnicos que atuam na área (DRIGO, 2007). Mas nos relatos apresentados podemos acompanhar o quão significativo e importante pode ser o trabalho com lutas desenvolvido pelos professores de Educação Física dentro do ambiente escolar.

As estratégias, atividades, ações e abordagens em alguns momentos se diferem na descrição dos profissionais que contribuíram com essa obra, fato que não representa nenhum impedimento, haja vista que a adaptação é uma das características que os profissionais devem ter na execução dos seus trabalhos perante seus alunos, como apontado por Barros (1993).

Por fim, este livro pode ser considerado como mais uma conquista para a área de Educação Física, pois permite expor ações e conhecimentos que são de domínio da nossa área e reforça que é possível desenvolver um trabalho significativo e relevante dentro das escolas com as lutas.

Esperamos que os professores que tiverem contato com essa obra tenham aproveitado as experiências e em muitos momentos se identificado com os desafios, ações e procedimentos descritos pelos profissionais que participaram deste livro. Além disso, acreditamos que outros professores de Educação Física precisam desprivatizar suas práticas e trazê-las à tona para que o corpo de conhecimento de nossa área ganhe cada vez mais espaço e reconhecimento dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, E. D. O judô na universidade: discutindo questões de gênero e idade. In: GUEDES, O. C. (Org.). **Judô: evolução técnica e competição**. João Pessoa: Ideia, 2001. p. 73-91.

ANTUNES, F. R.; KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. A valorização da participação dos professores de educação física nas reuniões pedagógicas escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 28-40, 2013.

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.

AZEVEDO, P. H. S. M. et al. Sistematização da preparação física do judoca Mário Sabino: um estudo de caso do ano de 2003. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 73-86, 2004.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-159.

BARBANTI, V. J. **Treinamento esportivo: as capacidades motoras dos esportistas**. Barueri: Manole, 2010.

BARROS, J. M. C. Educação física e esporte: profissões? **Kinesis**, Santa Maria, n. 11, p. 5-16, 1993.

BATISTA, D. **Formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Cuiabá/MT: entre o ideal e o vivido**. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

BENTO, J. O. Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In: _____. (Org.). **O desporto do século XXI: os novos desafios**. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, 1991. p. 113-146.

BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Horizonte, 1999.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1995.

BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

_____. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BILLY Elliot. Direção: Stephen Daldry. London: BBC Films, 2000. 110 min.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p. 23-28, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: primeiro e segundo ciclos: educação física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 7.

_____. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2 set. 1998a. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: terceiro e quarto ciclos: educação física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: ensino médio: parte II, linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. Brasília, DF, 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Fazenda. Portaria interministerial nº 85, de 17 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2007. Seção 1, p. 28.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

_____. Presidência da República. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1. Edição extra.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Seção 1, p. 41-44.

BUYTENDIJK, F. J. J. O jogo humano. In: ADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Org.). **Nova antropologia**: o homem na sua existência biológica, social e cultural. São Paulo: EPU; Edusp, 1977. v. 4, p. 63-87.

CAMILO JÚNIOR, L. F. Ensino do judô na educação física escolar. In: SANTOS, S. L. C. **Esportes de combate**: ensino na educação física escolar. Curitiba: CRV, 2016. v. 2, p. 113-140.

CAMILO JÚNIOR, L. F.; MAZZEI, L. C.; GALATTI, L. R. Aproximações entre os modelos tradicionais e abordagens pedagógicas modernas: perspectivas aplicadas ao judô. In: ENCONTRO NACIONAL DE ARTES MARCIAIS E ESPORTES DE COMBATE, 4., 2017, Florianópolis. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2017. p. 36-37.

CAMILO JÚNIOR, L. F.; SANTOS, S. L. C. Ensino do judô nas escolas. In: SANTOS, S. L. C. **Esportes de combate**: ensino na educação física escolar. Curitiba: CRV, 2016. p. 97-112.

CAMILO JÚNIOR, L. F.; VOSER, R. C.; MAZZEI, L. C. Relato das práticas de gestão em uma organização esportiva: Federação Gaúcha de Judô. In: ROCCO JÚNIOR, A. J. et al. (Org.). **Ensaio sobre gestão do esporte**: reflexões e contribuições do GEPAE/EEFE-USP. Sarapuí: OJM, 2015. v. 1, p. 171-189.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 244-261.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CAVAZANI, R. N. et al. O técnico de judô: um estudo de comparativo após 10 anos de regulamentação da educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 21, n. 3, p. 105-117, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos: modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002.

DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.

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

DRIGO, A. J. **O judô do modelo artesanal ao modelo científico: um estudo sobre as lutas, formação profissional e construção do habitus**. 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Lutas e escolas de ofício: analisando o judô brasileiro. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 396-406, 2009.

DRIGO, A. J.; CESANA, J. Processo de reestruturação produtiva e econômica, da formação artesanal à industrial e a construção das profissões: recortes com a educação física brasileira, artesanato e profissão. **Revista Educação Skepsis**. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1778-1819, 2011.

DRIGO, A. J. et al. A cultura oriental e o processo de especialização precoce nas artes marciais. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 10, n. 86, 2005.

_____. Artes marciais, formação profissional e escolas de ofício: análise documental do judô brasileiro. **Motricidade**, Ribeira de Pena, v. 7, n. 4, p. 49-62, 2011.

ELLIOT, B.; MESTER, J. **Treinamento no esporte: aplicando ciência no esporte**. São Paulo: Phorte, 2000.

FARIA, B. A. et al. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com as práticas bem sucedidas? **Ágora: Para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

FERREIRA, H. S. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 135, p. 36-44, 2006.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-155, 1996.

FREITAS, F. P. R. Lutas. In: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3., 2010, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 2010a. Não paginado.

_____. **Oficina prática de lutas**. Limeira: Delegacia de Ensino da Região de Limeira. 2010b. Não paginado.

_____. **Caratê**: possibilidades e observações ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo. 2013. Monografia (Especialização em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

_____. Histórias das lutas na cidade de Rio Claro (1): sobre as brigas, desafios nos circos e motivações para lutar. **História das Lutas em Rio Claro**, Rio Claro, 29 out. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2v19HDS>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

FREITAS, F. P. R.; MATTHIESEN, S. Q. Os filhos do seu Zé Roberto: memórias do boxe. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 18, n. 190, 2014. Não paginado.

FREITAS, F. P. R.; SOUZA NETO, S.; IAOCHITE, R. T. A violência na escola e o estágio curricular supervisionado: uma parceria escola-universidade. In: TALLER INTERNACIONAL DE SECUNDÁRIA BÁSICA, 1., 2017, Havana. **Anais...** Havana: Palacio de Convenciones, 2017. Não paginado.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, 2011.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 1.

GARGANTA, J. M. S. O ensino dos jogos esportivos coletivos: perspectivas e tendências. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 19-27, 1998.

_____. O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. In: _____. (Ed.). **Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto: Converge, 2000. p. 51-61.

GALLAHUE, D.; OZMUN J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GOMES, N. C. et al. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 25, n. 41, p. 305-320, 2013.

GRECO, J. P.; BENDA, R. N. (Org.). **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. v. 1.

_____. (Org.). **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. v. 1.

HOFFMAN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's schools of education**: a report of the Holmes Group. East Lansing: Holmes, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS. **Projeto pedagógico do curso de administração, informática e edificações**: IFSuldeMinas, campus Pouso Alegre. Pouso Alegre: IFSuldeMinas, 2017.

KANO, J. **Judo kodokan**. São Paulo: Cultrix, 2009.

KRUG, E. G. et al. (Ed.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002.

KRUG, H. N. et al. A cultura da educação física escolar. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 61-77, 2016.

LAWSON, H. A. **Invitation to physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1984.

LEME, M. I. S. A gestão do convívio escolar. In: GARCIA, A. (Org.). **Relacionamento interpessoal: uma perspectiva interdisciplinar**. Vitória: ABPRI, 2010. p. 109-121.

LIGHT, R. L.; HARVEY, S. Positive pedagogy for sport coaching. **Sport, Education and Society**, Abingdon, v. 22, n. 2, p. 271-287, 2017.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. (Org.). **Proepr**: fundamentos teóricos II. Campinas: Vieira, 2004.

MAZINI FILHO, M. L. et al. O ensino de lutas nas aulas de educação física escolar. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 4, p. 176-181, 2014.

MESQUITA, C. W. **Identificação de incidências autoritárias existentes na prática de judô utilizada pelo professor**. 1994. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

MONTEIRO, L. B. **O treinador de judô no Brasil**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 5. ed. Porto Alegre, EdUPUCRS, 2006. p. 91-107.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; TIMM, E. Z. O professor e o cuidado de si: perspectivando a própria vida como uma obra de arte: por que não? **Ciência e Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 22, p. 47-53, 2009.

NASCIMENTO, P. R. B. Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 20, n. 31, p. 36-49, 2008.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na educação física escolar, restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática do ensino**: educação física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: _____. (Org.). **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde; DRHS, 1988.

NUNES, A. V. **A influência da imigração japonesa no desenvolvimento do judô brasileiro**: uma genealogia dos atletas brasileiros medalhistas em jogos olímpicos e campeonatos mundiais. 2011. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, A. V.; RUBIO, K. As origens do judô brasileiro: a árvore genealógica dos medalhistas olímpicos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 667-678, 2012.

NUNES, H. F. P. et al. Educação física e esporte escolar: as divergências entre o perfil de formação e atuação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA, 9.; SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 15., 2015, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 2015. p. 1-12.

OLIVIER, J.-C. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre, Artmed, 2000.

OLIVIO JUNIOR, J. A.; DRIGO, A. J. **Pedagogia complexa do judô**: um manual para treinadores de equipe de base. Leme: Mundo Jurídico, 2015.

ORTEGA, F. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PAES, R. R. Desenvolvimento das aulas de lutas: da compreensão teórica aos procedimentos práticos. In: BREDA, M. et al. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010. p. 49-72.

PALMA FILHO, J. C. Parâmetros curriculares nacionais. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 15-19, 1997.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 33, p. 111-125, 2016.

PIMENTA, T. F. F.; DRIGO, A. J. **Contribuição das ciências humanas nas artes marciais**: formação profissional, história e sociologia. São Paulo: Oficina do Livro, 2016.

PORTAL, L. L. F. Espiritualidade: fonte de saúde na perspectiva de uma educação para a inteireza. In: TEIXEIRA, E. F. B.; MULLER, M. C. (Org.). **Espiritualidade e saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 107-126.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p. 49-59, 1996. Suplemento.

RISTUM, M. **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**. 2001. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

ROZEK, M. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 129-139.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. 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, 2011.

_____. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, 2012.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, 2008.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009.

SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-208, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo**: educação física: ensino fundamental ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Currículo do estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias: ensino fundamental ciclo II e ensino médio. 2. ed. São Paulo: SEE, 2011. v. 1.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do professor**: educação física: ensino fundamental, 6ª série/7º ano. São Paulo: SEE, 2014a. v. 2.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do professor**: educação física: ensino fundamental, 7ª série/8º ano. São Paulo: SEE, 2014b. v. 1

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do professor**: educação física: ensino fundamental, 8ª série/9º ano. São Paulo: SEE, 2014c. v. 1.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do professor**: educação física: ensino médio, 1ª série. São Paulo: SEE, 2014d. v. 2.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do professor**: educação física: ensino médio, 3ª série. São Paulo: SEE, 2014e. v. 1.

_____. Resolução SE nº 4, de 15 de janeiro de 2016. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 16 jan. 2016a. v. 126, n. 10, seção 1, p. 44.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Matriz de avaliação processual**: arte e educação física, linguagens: encarte do professor. São Paulo: SEE, 2016b.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do aluno**: educação física: ensino fundamental, 6ª série/7º ano. São Paulo: SEE, 2017a. v. 2.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do aluno**: educação física: ensino fundamental, 7ª série/8º ano. São Paulo: SEE, 2017b. v. 1.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do aluno**: educação física: ensino fundamental, 8ª série/9º ano. São Paulo: SEE, 2017c. v. 1.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do aluno**: educação física: ensino médio, 1ª série. São Paulo: SEE, 2017d. v. 2.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do aluno**: educação física: ensino médio, 3ª série. São Paulo: SEE, 2017e. v. 1.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO. **Proposta curricular de educação física Sesi-SP**: ensino fundamental ao ensino médio. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2013.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA

EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2010. p. 1-12.

SILVA, R. R. V.; SOARES, A. N. M. Educação física escolar sob diferentes olhares: um estudo de caso. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Cascavel, v. 8, n. 15, p. 21-28, 2009.

SO, M. R. **Saberes profissionais dos docentes no ensino de lutas**: um estudo de caso no ensino fundamental a partir da proposta curricular de educação física do estado de São Paulo. 2010. 86 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2010.

_____. **Das relações com os saberes das lutas nas aulas de educação física**: as perspectivas dos alunos. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

SO, M. R.; BETTI, M. Saber ou fazer? o ensino de lutas na educação física escolar. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 4., 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009. v. 15, p. 540-553.

_____. Lutas na educação física escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 17, n. 178, 2013. Não paginado.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 4, n. 2, p. 6-12, 1996. Suplemento.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. et al. O ensino de habilidades motoras esportivas na escola e o esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 507-518, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o

magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES JÚNIOR, A. C.; OLIVIO JUNIOR, J. A. A formação do treinador de judô no Brasil. In: PIMENTA, T. F. F.; DRIGO, A. J. (Org.). **Contribuição das ciências humanas nas artes marciais: formação profissional, história e sociologia**. Curitiba: Oficina do Livro, 2016. p. 73-95.

TSUKAMOTO, M. H. C.; NONOMURA, M. Iniciação esportiva e infância: um olhar sobre a ginástica artística. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26 n. 3, p. 159-176, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VELOSO, R.; BOTELHO, M.; ARANHA, Á. Judo teaching models in Portugal: for the knowledge and comprehension of the sporting training process in this discipline. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**, León, v. 11, n. 2, p. 62-63, 2016. Suplemento.

VENUTO, A. A astrologia como campo profissional em formação. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 761-801, 1999.

WITIZZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, 2005.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global Consultation on Violence and Health. **Prevention of violence: a public health priority**. Geneva: WHO, 1996.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Presidência do CREF4/SP



Nelson Leme da Silva Junior

Comissão Especial do Selo Literário 20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física



Alexandre Janotta Drigo
Presidente da Comissão
Conselheiro Federal
CONFED



Érica Verderi
Conselheira Regional
CREF4/SP



Mario Augusto Charro
Conselheiro Regional
CREF4/SP

Livros do Selo Literário

1. Educação Física e Corporeidade: paralelos históricos, formação profissional e práticas corporais alternativas
2. A responsabilidade do Profissional de Educação Física na humanização da pessoa idosa
3. No caminho da suavidade: escritos do Dr. Mateus Sugizaki
4. Gestão de academias e estúdios: proposta de procedimentos operacionais para treinamento individualizado e ginástica artística
5. Pedagogia complexa do Judô 2: interface entre Treinadores Profissionais de Educação Física
6. Educação Física: formação e atuação no esporte escolar
7. Voleibol na Educação Física escolar: organização curricular do 6º ao 9º ano
8. Modelos de treinamento de Judô propostos por Treinadores de Elite
9. Trabalhando com lutas na escola: perspectivas autobiográficas de Professores de Educação Física
10. Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática
11. Padronização de medidas antropométricas e avaliação da composição corporal
12. Hipertrofia muscular: a ciência na prática em academias
13. Obesidade e seus fatores associados: propostas para promoção da saúde a partir do exercício físico e da aderência a ele associada
14. O Direito no desporto e na prática Profissional em Educação Física
15. Maturação biológica: uma abordagem para treinamento esportivo em jovens atletas
16. Gestão pública no Esporte: relatos e experiências
17. Métodos inovadores de exercícios físicos na saúde: prescrição baseada em evidências
18. Conceitos básicos relacionados a doenças crônicas e autoimunes: considerações para atuação do Profissional de Educação Física
19. As atividades de aventura e a Educação Física: formação, currículo e campo de atuação
20. Primeiros socorros e atuação do Profissional de Educação Física
21. Musculação: estruturação do treinamento e controle de carga

Este livro foi composto em Linux Libertine pela Tikinet
Edição e impresso pela Coan Indústria Gráfica Ltda em
papel Offset 90g para o CREF4/SP, em setembro de 2018.



Selo Literário 20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física

O Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região (CREF4/SP), na sua competência de “zelar pela dignidade, independência, prerrogativas e valorização da profissão de Educação Física e de seus Profissionais”, mantendo seus valores de comprometimento, credibilidade, ética, excelência, interesse público, justiça, legitimidade, responsabilidade social e transparência, produziu o Selo Literário comemorativo dos 20 anos da promulgação da Lei nº 9.696/98, composto por obras literárias com conteúdo relacionado ao campo da Educação Física, com os seguintes temas: História da Corporeidade e o Corpo; biografia de Profissional consagrado; Educação Física escolar, esportes, lutas, gestão, *fitness*, ginástica, lazer, avaliação física, saúde, psicologia e pedagogia aplicadas.

Dessa forma, além de comemorar esta data de grande importância, mantemos nosso compromisso de estimular o desenvolvimento da prestação de serviços de excelência dos Profissionais de Educação Física perante nossa sociedade.

A todos uma boa leitura,

*Conselho Regional de Educação Física
da 4ª Região – Estado de São Paulo*

