
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)

**O TÉCNICO DE ARTES MARCIAIS NO BRASIL: ENTRE O “SAGRADO” E OS
“SEGREDOS” PARA O ESTABELECIMENTO DE UMA PROFISSÃO**

THIAGO FARIAS DA FONSECA PIMENTA

Tese de Doutorado apresentado ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO**



THIAGO FARIAS DA FONSECA PIMENTA

**O TÉCNICO DE ARTES MARCIAIS NO BRASIL: ENTRE O “SAGRADO” E
OS “SEGREDOS” PARA O ESTABELECIMENTO DE UMA PROFISSÃO**

ORIENTADOR: PROF. DR. ALEXANDRE JANOTTA DRIGO

Tese de Doutorado apresentado ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade.

**Rio Claro
2016**

THIAGO FARIAS DA FONSECA PIMENTA

**O TÉCNICO DE ARTES MARCIAIS NO BRASIL: ENTRE O “SAGRADO” E OS
“SEGREDOS” PARA O ESTABELECIMENTO DE UMA PROFISSÃO**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo

RIO CLARO
2016

796.815 Pimenta, Thiago Farias da Fonseca
P644t O técnico de artes marciais no Brasil : entre o "sagrado" e os "segredos" para o estabelecimento de uma profissão / Thiago Farias da Fonseca Pimenta. - Rio Claro, 2016
325 f. : il., tabs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Alexandre Janotta Drigo

1. Artes marciais. 2. Formação profissional. 3. Lutas. 4. Técnico desportivo. 5. Profissão. I. Título.


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: O TÉCNICO DE ARTES MARCIAIS NO BRASIL: INTER-RELAÇÕES ESTRUTURAIS, PROCESSOS E AS LUTAS PELO ESTABELECIMENTO DE UMA PROFISSÃO

AUTOR: THIAGO FARIAS DA FONSECA PIMENTA

ORIENTADOR: ALEXANDRE JANOTTA DRIGO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, especialidade: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA pela Comissão Examinadora:



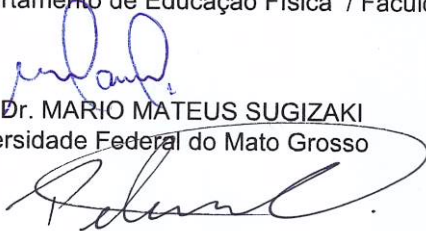
Prof. Dr. ALEXANDRE JANOTTA DRIGO
Pós Doutorado do PPG em Ciências da Motricidade / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



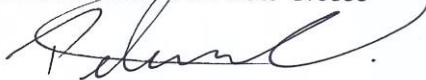
Prof. Dr. WANDERLEY MARCHI JUNIOR
Departamento de Educação Física / Universidade Federal do Paraná



Prof. Dr. MAURO BETTI
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru



Prof. Dr. MARIO MATEUS SUGIZAKI
Universidade Federal do Mato Grosso



Prof. Dr. PETERSON ANTUNES DE CAMPOS
Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP - Ribeirão Preto / SP

Rio Claro, 23 de setembro de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese à minha amada esposa Ana Elisa, por estar sempre ao meu lado e por exercer de forma exemplar seu papel de Esposa, Mulher, Mãe, Parceira, Amiga e Musa Inspiradora. Para Você, Meu Amor.

Aos meus pais – Dayse Farias da Fonseca e José Eduardo Pimenta e à minha irmã Nicole Pimenta – que sempre me apoiaram e, à sua maneira sempre me inspiraram a continuar.

Aos meus Filhos Eduardo e ao que está para nascer. Meu combustível adicional no final desta reta.

Familiares e próximos que com seu pensamento estiveram sempre presentes.

Dedico a esta força maior que tudo sabe.

AGRADECIMENTO

Agradecimentos aos técnicos entrevistados que dedicaram seu limitado tempo a mais uma tentativa de engrandecimento dos estudos referentes às Artes Marciais.

Agradecimento às secretárias do departamento de pós-graduação da UNESP/Rio Claro, em especial Ivana Terezinha Brandt que sempre esteve de prontidão a me auxiliar nos trâmites burocráticos do Doutorado.

Agradeço aos professores da banca que se debruçaram na leitura deste trabalho e que cumprem difícil missão docente de avaliar.

Agradeço ao professor Wanderley Marchi Jr., por ter sido meu orientador no mestrado e por demandar mais uma vez seu tempo à minha pessoa, agora como integrante de minha banca de doutorado. Obrigado por fazer parte da construção de minha carreira acadêmica.

Agradeço ao professor Mauro Betti, por seu tempo dedicado à minha formação, desde a graduação em Bauru começando na disciplina de Introdução à Educação Física até meu doutorado.

Agradeço à professora Dagmar Hunger, aquela que me iniciou no caminho da pesquisa.

Agradeço ao meu Orientador Professor Alexandre por me receber de portas abertas no programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade na UNESP Rio Claro, por me mostrar que um Doutorado é muito mais do que uma Tese, que um Doutor é muito mais do que um nome em um papel e, por sua incansável paciência no trato com um difícil orientando.

“Nunca é tão fácil perder-se como quando se julga conhecer o caminho”

RESUMO

Com a regulamentação da profissão Educação Física e a criação do Conselho Federal de Educação Física e dos Conselhos Regionais mediante a lei 9696/98, acaloraram-se as discussões no campo acadêmico e jurídico no que se refere à responsabilidade da intervenção profissional nas Lutas e Artes Marciais (L/AM). Judicialmente, alguns Estados brasileiros não conseguiram, através do Conselho, obrigar o técnico a possuir uma formação em Educação Física. Incongruentemente observa-se em seus cursos de bacharelado, disciplinas relacionadas às L/AM, o que, por sua vez comprova uma divergência entre o espaço da intervenção e o espaço da formação. A presente Tese tem como objetivo geral evidenciar o processo de formação e as inter-relações estruturais que constituem um espaço social profissional do cargo de técnico de L/AM no Brasil e como objetivos específicos, demonstrar como se institucionaliza a profissão de técnico L/AM no Brasil, elucidar como se constitui o processo de formação profissional dos técnicos de L/AM no Brasil e esclarecer quais as estratégias dos técnicos de L/AM para a sua manutenção em um campo profissional. A presente Tese é um estudo sociológico onde foram utilizados dados de levantamento bibliográfico, mediante revisão conceitual, levantamento documental referente à inserção das L/AM na formação em Educação Física no Brasil e entrevista semiestruturada com os técnicos. Os dados foram triangulados e analisados mediante referencial teórico de Pierre Bourdieu. Concluiu-se que: (a) não há um campo da profissão institucionalizado do cargo de técnico de L/AM no Brasil; (b) o técnico de L/AM é formado pelo treinamento vocacional e a formação profissional em Educação Física se atrela às L/AM, devido à reprodução do modelo de formação das escolas militares; (c) ser reconhecido como um técnico profissional é uma categoria social de percepção, para tal, utilizam-se de técnicas de exclusão, descrédito do capital alheio e estratégias de valorização; (d) os embates pelo monopólio entre campo esportivo, campo das L/AM e campo acadêmico da Educação Física criam um pseudocampo que se deixou formar pela aparente inércia do Estado para com os esportes, com as L/AM e a Educação Física, associado aos interesses dos agentes e em suas lutas por poder. Portanto, no sentido de apropriarem-se do discurso da Educação Física, os técnicos de L/AM, acabaram criando um problema para si, pois, tentam afirmar uma *expertise* que não possuem, tentando autorizar uma autonomia que não têm e, ao mesmo tempo julgam não ser de competência do órgão que credencia a Educação Física, seu credencialismo.

Palavras-chave: Formação profissional; artes marciais; lutas; técnico desportivo; profissão

ABSTRACT

With the regulation of Physical Education as profession, and the creation of Federal Council of Physical Education and the Regional Councils by law 9696/98, some discussions exalted the academic and legal field as regards the liability of the professional intervention in the Fights and Martial Arts (F/MA). Judicially, some Brazilian States have failed, through the Council, to force the coach to have a training in Physical Education. Contradictorily, there are disciplines related to Fights and Martial Arts in their bachelor's degree programs, which, in the other hand, shows a discrepancy between the space of intervention and space of training. This present Thesis has as a main objective to highlight the process of formation and the structural interrelationships which constitute a professional social space of the technician function of Fights and Martial Arts in Brazil and has the specific objectives to show how is institutionalized the profession of technician in F/MA in Brazil, trying to elucidate how is the training process of these technicians in Brazil, highlighting the strategies of F/MA technicians for their maintenance in a professional field. This thesis is a sociological study where we used literature data by conceptual review, documentary survey regarding the inclusion of Fights and Martial Arts in the Physical Education training in Brazil and semi-structured interviews with technicians. Data were triangulated and analyzed using the theoretical framework of Pierre Bourdieu. It was concluded that a) there is a field of institutionalized occupation of the post of technician F/MA in Brazil; (b) the technician of F/MA is formed by the vocation where training in Physical Education is harnessed to F/MA, due to reproduction of the training model of military schools; c) being recognized as a professional technician is a social category of perception, for that, technicians use exclusion techniques, discrediting of debt capital, and strategies of valuation; d) the conflicts by the monopoly between sports field, the field of F/MA and academic field of Physical Education create a pseudo field that allowed to be formed by an apparent state of inertia towards the sports and also the F/MA and the Physical Education, associated with interests of agents and their struggle for power. Therefore, to appropriate the discourse of Physical Education, technicians of F/MA, ended up creating a problem for themselves, because they attempt to assert an *expertise* that do not have, trying to allow an autonomy that do not have and at the same time they judge not to be their credentialism, a responsibility of the competence organ that accredits Physical Education.

Keywords: Vocational training; martial arts; fights; sports coach; profession

SÚMARIO

ÍNDICE DE TABELAS	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
INTRODUÇÃO	6
Trajetória do autor	6
Mal-Estares.....	8
Construção dos Argumentos e Justificativa.....	11
Organização do Estudo	17
CAPÍTULO I	22
1.1. Objeto de estudo	22
1.1.1. Tema	22
1.1.2. Técnico.....	23
1.1.3. Artes Marciais	24
1.1.4. Delimitação Geográfica.....	26
1.1.5. Formação, processos e inter-relações estruturais	27
1.1.6 Profissão e Ocupação.....	29
1.1.7. O Problema de Pesquisa	30
1.1.7. Hipótese	33
1.1.8. Objetivos	36
1.2. Metodologia	37
1.2.1. Desenho da pesquisa	37
1.2.2. Estudo Sociológico.....	38
1.2.3. Tipo: Pesquisa de Campo.....	41
1.2.4. Procedimentos técnicos: Pesquisa de levantamento.....	42
Pesquisa bibliográfica.....	43
Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa bibliográfica	45
Tratamento dos dados da pesquisa bibliográfica/revisão conceitual	46
A Técnica de Pesquisa Documental.....	48
Critérios de inclusão da pesquisa documental	49
Tratamento dos dados documentais	52
Entrevista semiestruturada	53
Critérios de inclusão dos entrevistados	54
Tratamento dos dados das entrevistas.....	55

Triangulação dos dados	57
Referencial Teórico.....	60
CAPÍTULO II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	72
2.1. Definições de Lutas e Artes Marciais	72
2.1.3 A Origem do Termo Arte Marcial.....	85
2.2. O Campo Esportivo	88
2.2.1. O Esporte Moderno	91
2.2.2. O Esporte moderno <i>versus</i> o jogo: A ruptura	93
2.2.3. Delimitando o campo do Esporte Moderno.....	102
2.3. Educação Física	109
2.3.1. Os objetos de estudo da Educação Física.....	109
2.4. Profissão.....	118
2.4.1. Sociologia da Profissão.....	118
2.4.2. Paradigma funcionalista de profissão.....	123
2.4.3. Paradigma Interacionista Simbólico de Profissão	128
2.4.4. Paradigma neo-weberiano na Sociologia das profissões	135
CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	147
3.1. O processo de Formação do Técnico de artes marciais no Brasil.....	147
3.2. Currículo	148
3.3. As lutas e as artes marciais nos currículos das escolas civis e militares no Brasil	154
3.4. As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1905 a 1939.....	169
3.5. As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1939 a 1969	199
3.6. As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1969 a 1987.....	214
3.7 As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1987 a 1998.....	223
3.8. As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1998 a 2004	235
CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO E AS INTER-RELAÇÕES ESTRUTURAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO SOCIAL PROFISSIONAL DO OFÍCIO DE TÉCNICO DE L/AM NO BRASIL	242

Análise	242
CONCLUSÃO	284
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	290
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	306
ANEXO - ENTREVISTAS	309
Técnico A.....	309
Técnico B.....	313
Técnico C.....	316
Técnico D.....	319
Técnico E.....	321

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1– A proposta de Fernando de Azevedo.....	193
Tabela 2 – As Influências no Campo da Educação Física até 1931.....	197
Tabela 3 – Grade Curricular da Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD de 1934 a 1939	202
Tabela 4 – Quadro De Disciplinas Dos Cursos Da ENEFD – 1945	205
Tabela 5 – Proposta Curricular de 1939 a 1945	209
Tabela 6 – Proposta Curricular de 1945 a 1969	215
Tabela 7 – A Prática Pedagógica da Educação Física no Brasil	222
Tabela 8 – A Proposta das Habilidades Específicas para o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física.....	224
Tabela 9 – Distribuição das Disciplinas na Grade Curricular para os Cursos de Educação Física e Esportes.....	226
Tabela 10 – UNICAMP A Proposta de 1985 para a Educação Física	227
Tabela 11– Sugestão de Matérias para a Grade Curricular de 1987.....	230
Tabela 12 – As Propostas Curriculares de Educação Física	232

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura	46
Figura 2 - Desenho Ilustrativo da Triangulação dos Dados	58
Figura 3 - Representação Esquemática Da Triangulação Dos Dados.....	59
Figura 4 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Movimento Humano	73
Figura 5 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Artes Marciais.....	74
Figura 6 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Campo esportivo/campo do esporte moderno	88
Figura 7 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Definição de Educação Física.....	109
Figura 8 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Paradigmas da profissão	118
Figura 9- Regulamento de Educação Física, n. 7, 1932, p. 47.....	179
Figura 10 - Regulamento de Educação Física, n. 7, 1932, p. 48.....	180
Figura11 - Regulamento de Educação Física, n. 7, 1932, p. 49.....	181
Figura 12 - Regulamento de Educação Física, n. 7, 1932, p. 50.....	182
Figura 13 – Regulamento de Educação Física n. 7, 1932, p. 51.....	183
Figura 14 – Programa da Escola de Educação Física do Exército – EsEFEX – ...	199
Figura 15 - Quadro de Conteúdos Proposto pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD – em 1939	200
Figura 16 – Os Saberes da Proposta de 1945.....	204
Figura 17 – Os saberes da Proposta de 1969	214
Figura 18 – Forma de Estruturação da Educação Física e Cinesiologia	219
Figura 19 – Estrutura das Faculdades de Formação em Educação Física	220
Figura 20 – Representação Esquemática da Triangulação dos Dados.....	242
Figura 21 – Esquema dos Campos Inter-Relacionais.....	281

INTRODUÇÃO

Trajetória do autor

As lutas e as artes marciais (L/AM) estiveram presentes na vida do autor desde 1983 na cidade de São Paulo. Dos três anos de idade aos seis anos a Capoeira foi a primeira modalidade a ser praticada na pré-escola. Dos seis anos aos nove anos foi o Judô a modalidade introdutória às L/AM de origem oriental. Na troca de escola o autor descobriu outra modalidade: o Taekwondo. Dos 14 anos aos 20 anos foi a modalidade de L/AM que mais esteve presente em sua vida tornando-se atleta de nível Internacional e faixa preta. De 1993 à 1999 foi três vezes Campeão Paulista, Campeão do Sudeste Brasileiro, Campeão Brasileiro e Campeão Pan Americano.

A necessidade dos estudos de graduação na UNESP/Bauru associado à mudança de cidade obrigaram a alteração do foco, culminando temporariamente pelo encerramento dos treinamentos, mas não pelo encerramento dos estudos.

Em 2001 na graduação em Educação Física na UNESP/Bauru, surgiu a possibilidade da Iniciação Científica com bolsa Cnpq/PIBIC sob orientação da professora Dra. Dagmar Hunger. O foco de estudo foi a História do Esporte, em especial a história do Taekwondo. A partir de então foram dois relatórios de pesquisa. Em 2001/2002 “Os princípios Filosóficos do Taekwondo no discurso dos Mestres”. Em 2002/2003 “O Taekwondo no Contexto Olímpico”. Tais relatórios de pesquisa geraram artigos científicos e resumos em congressos acadêmicos: **PIMENTA, T. F. F.**; MARCHI JUNIOR, W. . Processo Civilizador a as Artes Marciais Coreanas: Possíveis Aproximações. 2007, **PIMENTA, T. F. F.**. Taekwondo: História, identidade e o processo sociogenético. 2006, **PIMENTA, T. F. F.**; MARCHI JUNIOR, W. ; HUNGER, Dagmar. A Arte Marcial Taekwondo e uma possível adaptação ao

Contexto Esportivo Contemporâneo, 2005, **PIMENTA, T. F. F.**; MARCHI JUNIOR, W. . TAEKWONDO: o DO para uma análise configuracional de seu processo de esportivização. 2005, **PIMENTA, T. F. F.**. Taekwondo e uma transição: arte marcial ou esporte? construções acerca de seu processo de inserção nos jogos olímpicos, 2004, **PIMENTA, T. F. F.**; MARTA, Felipe Eduardo Ferreira . Uma História Peculiar: Arte Marcial X Esporte. A Esportivização do Taekwondo no Estado de São Paulo e a Suposta Adequação de Seus Princípios Filosóficos, 2003, **PIMENTA, T. F. F.**. Taekwondo: Sua Trajetória Rumo às Olimpíadas, 2002.

A graduação trouxe possibilidades de intervenção profissional. Entre a coordenação de Academia, à Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo, à Escola Estadual e ao Ensino Universitário, no ano de 2005 surgiu a oportunidade de realizar o Mestrado em Sociologia na Universidade Federal do Paraná – UFPR, pelo Departamento de Sociologia sob a orientação do Professor Dr. Wanderley Marchi Jr. O estudo se concentrou na descrição da Constituição de um sub-campo do Esporte: o caso do Taekwondo, o que também gerou artigos em periódicos científicos, congressos e capítulos de livros **PIMENTA, T. F. F.**. A profissionalização do Taekwondo: o processo de concepção de uma arte marcial moderna. 2011, **PIMENTA, T. F. F.**; MARCHI JUNIOR, W. . A Constituição de um sub campo do esporte: o caso do Taekwondo. 2009, **PIMENTA, T. F. F.**. Mecanismos simbólicos na consolidação do Taekwondo. 2008, **PIMENTA, T. F. F.**. Racionalizando o Machucar: Processo Civilizador e as Artes Marciais. In: XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2009, **PIMENTA, T. F. F.**. Mecanismos Simbólicos na Consolidação do Takwondo. 2008, **PIMENTA, T. F. F.**. Imaginário e Identidades Ocidentais: Contribuição para a interpretação das artes marciais no Brasil, 2008.

No ano de 2012, surgiu a possibilidade de realizar o Doutorado na UNESP/Rio Claro em Ciências da Motricidade sob a orientação do Professor Dr. Alexandre Janotta Drigo e em 2014 a volta aos treinamentos, agora o Jiu-Jitsu.

A realização do presente doutoramento se deu pela necessidade em responder às indagações que permeavam a prática das modalidades de L/AM pelo autor. Indagações estas que surgiam nos treinamentos bem como nos estudos de graduação e pós graduação e que tornaram-se parte da problemática da presente Tese.

Pela trajetória do autor, percebe-se a quantidade de experiências em diversas práticas, mas ao mesmo tempo, com similares problemas que contribuíram para

formar alguns “mal-estares”. O espírito investigativo do autor, moldado na práxis o fizeram trilhar o caminho atual para tentar respondê-los, ou pelo menos, entendê-los.

Na presente introdução de Tese, buscou-se apresentar alguns. Sua leitura pode incomodar os leitores desavisados, pois é importante informar aqui que estes “mal-estares”, tem uma natureza pessoal que talvez possa ser comum à outros praticantes, portanto é inevitável compartilhá-los, afinal: “Fazer uma Tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um “objeto” que, como princípio, possa também servir aos outros” (ECO, 2014).

Mal-Estares

“Mal estares” aqui é usado como um termo cunhado pela perspectiva freudiana. Refere-se ao sentimento diretamente relacionado ao desprazer e à necessidade de afastamento de suas fontes. Freud (2011) afirma que:

Um outro incentivo para o desengajamento do ego com relação à massa geral de sensações – isto é, para o reconhecimento de um ‘exterior’, de um mundo externo – é proporcionado pelas freqüentes, múltiplas e inevitáveis sensações de sofrimento e desprazer, cujo afastamento e cuja fuga são impostos pelo princípio do prazer, no exercício de seu irrestrito domínio. Surge, então, uma tendência a isolar do ego tudo que pode tornar-se fonte de tal desprazer, a lançá-lo para fora e a criar um puro ego em busca de prazer, que sofre o confronto de um ‘exterior’ estranho e ameaçador (FREUD, p. s/p. 2011).

Em geral, não é um processo consciente. “Mal-estar” foi escolhido aqui por expressar um sentimento real, sofrido pelo autor, como o desprazer, angustia, a sensação de estar perdido no espaço das L/AM e a tendência de se evitar a prática. Já a forma de tentar defender-se, proteger-se dos desprazeres foi estudá-los, descobrir suas reais fontes. Apresenta-se abaixo estes “mal-estares” bem como o caminho escolhido para o estudo.

O termo “artes marciais” engloba um conjunto de modalidades que são reconhecidas popularmente como práticas relacionadas a manifestações corporais

tendo suas variações centradas em métodos que exercem influência técnica em defesa pessoal, “bem estar” e esporte de alto nível (PIMENTA, T; DRIGO, A, 2015, p. 166).

Sua exposição nos meios de comunicação se dá, em muitos casos, de forma banalizada e superficial, dicotomizada pela expressão “filosofia” versus “esporte” e que não reflete as estruturas que determinam este fato social.

A chegada de algumas destas manifestações para o Brasil, configura-se no cerne de movimentos imigratórios. Sem intenção, ou mesmo com propósitos bem definidos estas práticas tiveram sua aceitação e acolhimento no ocidente. Algumas podem ser descritas como as mais disseminadas, possuindo cada uma, mais de uma centena de milhares de praticantes no País.

Observa-se que as L/AM, em especial as de origem em Países do extremo oriente como China, Japão, Coréia do Sul e Coréia do Norte, práticas herdeiras de princípios religiosos característicos pela reificação do espírito sobre a matéria passam a integrar outro espaço: o da competição não mais pela defesa de sua própria vida, mas pela espetacularização associada ao possível retorno a um ascetismo quase religioso caracterizado pela “devoção” aos treinamentos e, em muitos casos aos “mestres”.

Em uma análise superficial, há a impressão de que suas variações encontram-se em um quadro bipolarizado: do misticismo religioso oriental, (característica principalmente das artes marciais do extremo oriente) de suas criações como forma de ataque e defesa para a guerra, e da desmistificação quando associado ao conjunto do esporte formal definindo-se como esportes de combate. Mas ao averiguar-se o discurso dos agentes destas manifestações corporais em trabalhos anteriores (PIMENTA; MARCHI JR., 2009) é possível perceber uma possível relação dialética entre estas aparentemente tão distintas estruturas de pensamento.

Essa disparidade, contrária ao auxílio de uma definição, contribui para a manutenção destas manifestações corporais no plano de um conformismo lógico (BOURDIEU, 2004b). Para estudar estes tipos de modalidades, torna-se necessária a ruptura com o pensamento substantivo no concernente a um conjunto de manifestações corporais que existem fora das consciências individuais.

É fato, que a presença destas práticas no Brasil, dá início à criação de um *locos* regido por contradições: esporte profissional *versus* práticas direcionadas à saúde e bem estar; prática de exercício físico para embelezamento corporal *versus* busca de um auto conhecimento pelo estudo de seus possíveis princípios sobre a sabedoria de vida (dita “filosofia oriental”); busca da paz interior *versus* defesa pessoal.

Portanto, é necessário explicitar que estas práticas se inserem na cultura corporal possuidora de uma série de significados. Significados estes considerados aqui como “valores dados”, pouco debatidos e pouco refletidos, muitas vezes ensinados como dogmas. Devido a isto, compará-los com filosofia, na essência do termo, é pouco adequado.

É necessário reconhecer que as L/AM passam por processos de resignificações de seus discursos a partir da necessidade de manterem-se vivas em regiões ou épocas distintas de sua origem, ou seja, apesar do discurso tradicionalista estão sempre em mutação. Seus padrões de conduta tornam-se uma herança dos condicionantes e códigos de seus fundadores, um discurso que é convenientemente adaptado para adequar-se à época.

É possível observar a formação de um novo espaço onde uma gama de agentes disseminadores da prática marcial são buscados por exercerem uma nova explicação da realidade na qual seus “princípios filosóficos” regem novas explicações de mundo, mas que vem resignificados pelo papel de impor uma nova moral, onde atletas e praticantes dão início à uma busca por novas formas de orientarem seus padrões de pensamento, reproduzido pela verbalização “filosofia de vida”, uma busca constante de padrões de pensamento possivelmente trazidos pelo processo de imigração oriental para o Brasil, e ainda hoje reproduzidos por seus praticantes, servindo de ferramenta de divulgação aos que buscam uma nova forma de apreciação do mundo.

Construção dos Argumentos e Justificativa

Torna-se indispensável interpretar que, o que existe na afinidade entre o sujeito e sua prática são as relações que possibilitam as resignificações de seus “princípios filosóficos” que inspiram o encaminhamento de ações que se revelam normais, pois são obrigatórias, apenas no espaço deste campo específico tais como fazer reverência à uma foto na parede, antes de adentrar um ringue, à uma bandeira de outro País, usar roupas específicas e nada convencionais requeridas pela prática, contar e ser obrigado a decorar a nomenclatura de exercícios corporais em outras línguas.

Compreende-se que a perspectiva da constituição de uma possível profissionalização do campo das L/AM não se limita às buscas de poder e espaços, mas complementam-se no capital inicial legitimado adquirido que autoriza a proposição de normas e formas de comportamento que irão, ao longo da prática, formando um *ethos* específico, predispondo o praticante à obediência – e até mesmo subserviência – às exigências regidas por seus professores, técnicos e mestres, seja qual for a modalidade de L/AM.

As L/AM deixam explícito este conjunto de imposições que definem-se pela construção de uma economia de bens simbólicos (BOURDIEU, 2004a) e que fazem parte da constituição de um *habitus*, pois de acordo com a prática, constantes treinamentos, combates e imposições de regras, técnicas e de atitudes constantemente exigidas pelo discurso dos agentes disseminadores e praticantes, criam um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante seu processo de pertencimento à prática e ao grupo.

Ao se inserir neste espaço, o praticante adota uma gama de condutas que devem mantê-lo na sua devida posição no campo e que dificilmente colocará em xeque a validade do conhecimento de seu treinador. Há, portanto, um investimento inicial por parte do praticante, que se objetiva na observância das construções determinadas pelo campo e para o campo. Tais construções são definidas geralmente de forma explícita pelos “princípios filosóficos”¹, ou mesmo não tão

¹ São os determinantes morais exigidos por grande parte das artes marciais de origem oriental. Alguns aparecem em forma de frases curtas, caso do Taekwondo: cortesia; integridade;

explícitas, mas que simplesmente aparecem pelas exigências do técnico ou ainda pela corporificação dos gestos e atitudes, denotando uma *hexis* corporal vinculada ao campo, onde os técnicos:

[...] fazem parte de um novo campo de lutas pela manipulação simbólica da condução da vida privada e a orientação da visão de mundo e, todos colocam em prática na sua ação, definições concorrentes, antagônicas, da saúde, do tratamento, da cura dos corpos e das almas (BOURDIEU, 1990, p. 121).

Torna-se essencial observar o processo de construção de um campo de alta demanda social repleto de idiosincrasias – palavra utilizada aqui para definir algo incomum e até mesmo impróprio. Incomum uma vez que as L/AM encontram-se predispostas a diversas interpretações que, em muitos casos revelam-se contraditórias, portanto, desconhece-se seu grau de justificativas de formação de agentes aptos a ocupação. E impróprio, pois sua diversidade de definições contribuem para uma dificuldade em determinar sua posição no espaço social.

A interação entre a atividade física e a “cultura de movimento” entre as diversas profissões da área da saúde (entre elas destacam-se a Medicina, Fisioterapia, e Terapia Ocupacional) e atividades culturais (destacando as artes marciais, a capoeira e a yoga) interagem e inúmeras vezes confundem quais os limites e possibilidades da intervenção de cada profissão ou atividade (SOUZA NETO, S.; HUNGER, D, p. 251, 2006).

As L/AM, especialmente as de origem no extremo oriente confundem-se como integrantes de um campo esportivo ou até mesmo com o campo religioso. Cesana (2011) averiguou que:

a identidade cultural da referida modalidade constitui um aspecto importante para sua definição, o que no caso das lutas e artes marciais de origem oriental (japonesa e chinesa), lhes confere uma qualidade de prática exótica, afastando-as da compreensão ocidental (CESANA, p. 116, 2011).

Importante frisar que definições não são o foco deste trabalho, mas o quê estas definições podem causar nos espaços sociais onde se articulam tais práticas,

perseverança; domínio sobre si mesmo; espírito indomável. Outras em forma de pequenos textos a decorar e a falar no início e ao fim de cada aula.

podendo comprometer seus estudos e, inclusive a própria prática. De forma muito semelhante ao que Venuto (1999) retratou no campo da astrologia, acredita-se aqui que o ofício de técnico de L/AM é uma “ocupação cujo conhecimento é considerado, pela comunidade ‘profissional-científica’, como algo que paira entre a ‘penumbra do misticismo’ e a ‘fluidez da religião’” (VENUTO, s/n,1999).

Portanto, torna-se essencial para a área da Educação Física, Esportes e L/AM observar a economia dos bens, estudar-se o movimento dos agentes inseridos neste último bem como suas estratégias de monopolização de recursos que permitam a criação e a delimitação da profissão e delimitar o processo de estruturação do seu conhecimento com base no modelo adotado pelo(s) campo(s) de conhecimento ao qual pretende(m) filiar-se.

Com a regulamentação da profissão Educação Física e a criação do Conselho Federal de Educação Física e dos Conselhos Regionais mediante a lei 9696/98, acaloraram-se as discussões no campo acadêmico e jurídico no que se refere à responsabilidade da intervenção profissional nestas modalidades, criando-se uma demanda pelos cursos de graduação ou mesmo pelos cursos de provisionamento.

A Resolução CONFEF 046/2002, dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Em seu artigo primeiro resolve que:

O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (BRASIL, 2002).

Entre estes campos, as L/AM entram como possibilidade de intervenção do que chama de “profissional de Educação Física”, mas judicialmente alguns Estados brasileiros não conseguiram, através do Conselho, obrigar o técnico de L/AM que tenha a formação nesta graduação.

Incongruentemente observa-se em seus cursos de bacharelado disciplinas relacionadas às L/AM, sejam com nomes específicos de suas modalidades, ou com o nome lutas propriamente dito, o que, por sua vez evidencia uma divergência entre o espaço da intervenção e o espaço da formação.

Para Drigo (2007), estas manifestações em relação ao planejamento de treinamento deveria ser um reflexo da formação profissional em Educação Física, porém, o fato da sessão possuir elementos direcionados pela tradição alimenta a relação das lutas com o artesanato:

[...] quando refletimos sobre o dinamismo da profissão, esta apresenta o dever de incorporar na sua prática uma contínua corrente de ideias e conhecimentos produzidos, neste caso por estudos científicos, e a incorporação destes por parte de seus membros (Barros, 1993), o que não se verifica efetivamente na prática cotidiana dos *senseis* das artes marciais, que utilizam em suas aulas/sessões de treinamento, conhecimentos quase que exclusivamente advindos da prática, com um caráter de reprodução do que foi aprendido, ou seja, ‘eu ensino da mesma forma como aprendi’ (DRIGO, A. 2007, p. 49).

É possível afirmar o espaço das L/AM como um campo de alta demanda social, seja em seu ensino em academias, escolas e para o esporte de alto rendimento e que justificam-se por discursos reproduzidos substantivamente, especialmente na reprodução de seus movimentos nos treinamentos físicos e técnicos sem muitos critérios de natureza científica:

Como observador e, com empenho de entender o espaço social das lutas, também acompanhando os processos relacionados à preparação competitiva, percebeu-se que as lutas pouco evoluíram em suas estruturas administrativas, técnicas, profissionais e também em seus valores, muitas vezes negando até a evolução da própria sociedade, como constatado pelas “ditaduras” (DOSSIÊ, 1999; DRIGO, 2005) de seus dirigentes (DRIGO, 2007, p. 22).

Ou seja, possivelmente o conhecimento científico não acompanhou a trajetória histórica destas modalidades, muito menos sua crescente demanda social,

o que, por sua vez contribui para a manutenção destas modalidades no plano de um conformismo lógico, no qual seus métodos de treinamentos ainda ganham a denotação do modelo de escola de ofícios onde: Os aprendizes em essência aprendem fazendo; apresenta uma imagem valorizada do mestre e; as atividades práticas são consideradas tão formativas do caráter quanto os estudos formais (RUGIU, 1998), dando a caracterização do processo de ensino e aprendizagem das L/AM como práticas artesanais (DRIGO, 2007).

Parece certo que os sujeitos buscam este tipo de prática, invariavelmente por motivos distintos, mas a estas manifestações corporais também lhe atribuem funções características, e estas funções são repletas de significados que os sujeitos esforçam-se por agregar em suas vidas para dar sentido à sua interpretação de mundo, algo que torna-se pessoal e intransferível, mas, ao mesmo tempo reproduzida pelas ações e gestos corporais requeridos pelas normas de pertencimento ao grupo.

O que torna-se fundamental aqui é compreender a formação de um espaço de práticas corporais específico que se caracteriza, como um conjunto estruturado de licitações e de solicitações, um espaço que atua como um sistema de possibilidade e até mesmo, impossibilidades de expressão, proibindo e encorajando processos psíquicos diferentes entre si e inteiramente diferentes do mundo cotidiano, fazendo tudo isso por meio de um sistema de satisfações que o próprio espaço propõe (LINS, D. 1997, p. 16) o que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2009) chamou de *espaço dos possíveis*.

Para efeito metodológico toma-se necessário expor que a formação deste novo espaço dos possíveis forma-se, mais uma vez, por um processo de resignificação, recíproca entre agente divulgador e agente receptor, dos valores atribuídos às L/AM orientais, portanto o sub-campo de cada arte marcial, herdeira de uma filosofia encantada mística, não secular – agrega-se à um campo próprio impondo o seguimento de “princípios filosóficos” (possivelmente resignificados de acordo com a necessidade), códigos de condutas e regras de comportamento que apenas os que estão no campo conhecem e reproduzem, ou seja, definidas através de um conjunto de imposições objetivas de ordenamentos simbólicos, pela imposição de um formato de corpo específico através da reprodução de exercícios impostos ao mando do técnico:

Os incontáveis atos de reconhecimento que são a moeda de adesão constitutiva do pertencimento e no qual se engendra continuamente o desconhecimento coletivo são ao mesmo tempo a condição e o produto do funcionamento do campo e representam, portanto, muitos dos *investimentos* na empresa coletiva de criação do capital simbólico que não pode se realizar senão sob a condição de que a lógica de funcionamento do campo como tal permaneça desconhecida (BOURDIEU, 2009. p. 111).

Neste sentido é possível observar que as construções simbólicas de tais práticas não podem ser ministradas sem a conivência de quem as busca. Este poder simbólico exigido não deixa de “constituir-se em um conjunto subjetivo de hipóteses tais como processos de mudanças sociais substantivas” (PIMENTA; MARCHI, JR. p. 281, 2009).

E este processo é a formação do *ethos*, que é a forma interiorizada e não consciente da moral que regula a conduta cotidiana no corpo, além de retumbar no imaginário que visa a transformação eufêmica do mundo (ARAÚJO; TEIXEIRA 2009).

As análises dos processos que envolvem a imposição do poder de manipular novas visões de mundo através de práticas corporais tão características, vêm a se tornar fundamental para a Educação Física, pois: contribui para compreender a evolução dos gostos e necessidades dos praticantes por tais manifestações corporais, avança em estudos de práticas populares, mas tão pouco estudadas pela Educação Física e as afasta do plano de um conformismo lógico, uma vez que:

Um dos pontos controversos da profissão Educação Física está na constituição da sua área de intervenção que, além das atividades físicas tradicionalmente atribuídas à competência deste profissional (ginásticas de academia, musculação e os esportes), também carrega em seu bojo outras atividades que não necessariamente gozavam deste *status*, a exemplo da dança, das lutas e artes marciais, e das práticas como yoga e tai chi chuan, entre outras (CESANA, 2011, p. 68).

Portanto, torna-se fundamental compreender a constituição deste espaço repleto de crenças e tendências e que constantemente gradua agentes para lidar com o processo de ensino e aprendizagem de seus movimentos específicos.

Organização do Estudo

Esta Tese é um Estudo Sociológico e analisará o processo de profissionalização dos técnicos de lutas e artes marciais (L/AM) no contexto brasileiro. Procurou-se adotar a perspectiva da sociologia das profissões para mediar a construção teórica sobre profissão e foi utilizado o referencial teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu, em especial sua teoria dos campos.

Como forma de operacionalização da Tese, optou-se por dividi-la em quatro capítulos. O Capítulo I fundamenta-se pela construção do objeto de estudo com o desenvolvimento da temática e as explicações dos conceitos de técnico, artes marciais, formação, processos e as inter-relações estruturais, a delimitação geográfica, o problema de pesquisa, as hipóteses e os objetivos.

Ainda no primeiro capítulo apresenta-se a metodologia. As questões instrumentais do trabalho, as técnicas de pesquisa, a justificativa para utilização dos meios de abordagem, os meios de coleta dos dados, suas estruturas de tratamento e o referencial teórico.

O Capítulo II responsabilizou-se pela revisão de literatura e, como instrumento para a mesma, optou-se pela revisão conceitual. Nesta etapa pretendeu-se descrever a conjuntura das L/AM identificando incongruências entre a prática, o campo esportivo, a formação profissional em Educação Física e o campo profissional. Classifica-se esta etapa da pesquisa como exploratória.

Ou seja, partiu-se do surgimento da capacidade de realização de movimentos racionalizados ao ataque e defesa à conquista da técnica corporal à sua classificação como fenômeno esportivo contemporâneo.

A palavra racional foi utilizada como um adjetivo para definir a capacidade humana de raciocinar, neste caso em específico um ato motor que é concebido pela razão e que tenha lógica (MICHAELIS, 2009).

Como o objetivo principal desta Tese é traçar um quadro teórico para a observação da formação e as inter-relações estruturais que constituem um espaço social profissional do ofício de técnico de L/AM no Brasil, tornou-se necessário ilustrar inicialmente como se definem estas práticas no contexto contemporâneo.

Portanto, realizou-se levantamento bibliográfico sobre as L/AM. A revisão conceitual deste capítulo evidenciou a constituição de um espaço social específico de práticas corporais que evoluíram de movimentos voltados para se defender e/ou matar à sua formatação como esporte moderno. Ou seja, as L/AM se desenvolveram de um grupamento de movimentos que só puderam ser realizados mediante a capacidade humana de gerar a técnica corporal bem como da capacidade de transmiti-las a uma prática esportiva resignificada socialmente.

É importante frisar que não há interesse nesta Tese em apresentar a história das modalidades de L/AM, muito menos uma história do movimento, mas intenta-se traçar o caminho para o qual tais modalidades convergem ou talvez desejem convergir: um espaço da profissão. A preocupação inicial foi a de categorizar as L/AM e situá-las na contemporaneidade.

A revisão conceitual referente às L/AM estabeleceu seus critérios de definição em um espaço esportivo contemporâneo, ou seja, seus constantes processos de resignificação formataram suas justificativas em um *lócus* de concorrência repleto de agentes que, mediante seus interesses competem entre si por espaços e pela manutenção de certa parcela de capitais em seu interior.

O encaminhamento de tais modalidades como pertencentes ao espaço esportivo gera uma quantidade de variáveis passíveis de estudos na linha da Sociologia do Esporte, entretanto, a fundamentação teórica do capítulo expôs o campo esportivo evidenciando que a ocupação de técnico, ou denominação de “profissional” também torna-se um capital a ser exigido no campo, pelo campo e para o campo.

Conceituou-se o esporte moderno no contexto social, político e econômico em que este, no tempo presente, encontra-se inserido. Esta revisão permitiu situar os agentes no espaço das L/AM e elaborar as hipóteses necessárias que permitiram classificar tais modalidades presentes em um campo esportivo, mas com agentes não bem delimitados em um possível espaço da profissão.

Realizou-se, também, levantamento bibliográfico e a revisão conceitual referente à Educação Física. Objetivou-se averiguar seu objeto de estudo no sentido de buscar compreender como as L/AM podem justificar seus discursos como possível conteúdo desta área. Neste momento não houve intenção de explicar, ou definir o que seja Educação Física, apenas apresentar algumas das definições e sentidos para averiguar como se estruturam as L/AM na graduação deste curso

evidenciando qual a contribuição no processo de formação do técnico de L/AM, por isso muitos autores considerados importantes para a área não foram utilizados.

Realizou-se revisão conceitual referente aos estudos sobre profissão, no sentido de identificar, possivelmente, o ofício de técnico de L/AM neste espaço. A partir deste levantamento bibliográfico referente à campo profissional e profissão foi possível confrontar seus paradigmas e estabelecer as características de um campo profissional: especialização do saber; formação intelectual e o ideal de serviço, a autorização legal para exercer determinadas atividades que outras pessoas podem exercer, a obrigação legal de assegurar uma função específica e uma forma de organização do mercado de trabalho possuidora de três elementos básicos, que sustentam o seu poder: a 'expertise', a autonomia e o credencialismo”.

Utilizaram-se os textos dos autores que, de acordo com os artigos encontrados pelo levantamento bibliográfico e análise conceitual representam as abordagens da Sociologia das profissões definidas como “marcos teórico-metodológicos que sedimentaram este campo analítico ao longo do século XX” (GONÇALVES, 2007, p. 177).

A pesquisa bibliográfica do Capítulo II desta Tese evidenciou que o conhecimento existente referente ao objeto de estudo proposto – a constituição do campo profissional do cargo de técnico de L/AM no Brasil – é escasso. Foram encontradas apenas 11 referências com similaridades. Apenas a fundamentação explícita do que realmente se propõe pode trazer o risco da pesquisa tornar-se simplista, com seus dados respondendo apenas ao que o autor busca encontrar.

A partir deste momento surge a necessidade de expor o espaço de formação superior do agente responsável pelo ensino e treinamento destas modalidades, ou seja, o disseminador da prática, responsável pela iniciação esportiva e dos treinamentos.

Neste sentido, o Capítulo III apresenta-se como o estudo descritivo, evidenciando os resultados e as discussões do levantamento bibliográfico, levantamento documental e as análises das entrevistas.

Apresentou-se inicialmente o levantamento dos dados dos documentos que compõe o processo histórico de implantação das L/AM nas escolas brasileiras, bem como no processo de formação em Educação Física, no sentido de identificar as possíveis relações existentes entre Educação Física e L/AM.

Para tornar didática a apresentação e a discussão destes dados, optou-se por apresentá-los em períodos históricos respeitando-se os documentos legais, bem como as Diretrizes Curriculares para Educação Física. Foram assim divididos:

- 1905-1939
- 1939-1969;
- 1969-1987;
- 1987-1988;
- 1998-2004;

Os resultados e as discussões referentes às disciplinas de L/AM na formação profissional em Educação Física, foram fundamentais para compreender os pressupostos que nortearam sua constituição como um conteúdo possivelmente necessário para a formação profissional em Educação Física e em técnico de L/AM.

Nesta etapa da pesquisa buscou-se observar como se constitui um possível campo profissional do cargo de técnico de L/AM mediante a perspectiva da formação profissional em Educação Física, no sentido de compreender as relações estruturais que possivelmente convergem para um espaço da profissão. Para tal, foram utilizados os documentos oficiais públicos como Leis, Decretos e Diretrizes Curriculares que sustentam as L/AM no processo de formação do graduado em Educação Física, para, posteriormente constatar sua função no processo de constituição do técnico.

Os dados foram analisados a luz da Sociologia das Profissões permitindo-se reconhecer se o cargo de técnico de L/AM pode ser classificado como pertencente a um espaço da profissão.

Estes documentos foram essenciais para delimitar o espaço histórico das L/AM no Brasil e as estruturas que compuseram e ainda compõe o processo de implantação destas práticas nos currículos das escolas de formação em Educação Física definindo o movimento de interesses e interessados em estruturar as L/AM como componentes da Educação Física.

Em seguida, apresentam-se os resultados e as discussões das entrevistas. Foram interrogados 5 técnicos de L/AM mediante a técnica de entrevista semiestruturada. Estes agentes foram selecionados por serem considerados ícones em suas modalidades pois são: técnicos de atleta campeões, técnicos e atletas campeões e responsáveis por inserirem suas modalidades no Estado do Paraná.

Afinal: “Os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (BOURDIEU, 1998, p, 190).

No sentido de apresentar a discussão referente à formação e as inter-relações estruturais no processo de constituição de um espaço profissional do cargo de técnico de L/AM no Brasil, o Capítulo IV responsabilizou-se pela triangulação dos dados e por seu tratamento mediante o referencial teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Esta última etapa de análise serviu para dar suporte aos dados coletados e analisados nas etapas anteriores e, assim, paralelamente averiguar a robustez dos dados, bem como avaliar sua possível convergência.

A técnica de triangulação de dados na presente Tese contribuiu com a validade da pesquisa e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, através de novos pontos de vista. Por fim, apresentam-se as conclusões.

CAPÍTULO I

1.1. Objeto de estudo

1.1.1. Tema

A construção do tema decorre das possibilidades vividas pelo pesquisador. De acordo com Marconi e Lakatos (2010) escolher um tema de pesquisa significa:

Selecionar um assunto de acordo com as inclinações, as possibilidades, as aptidões e as tendências de quem se propõe a elaborar um trabalho científico; encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 142).

Tendo em vista a natureza subjetiva da construção temática, sua definição precisou seguir os procedimentos que fornecerão sua validade científica. Um tema de pesquisa implica a enumeração dos elementos constitutivos, ou explicativos, precisa ser delimitado geograficamente e/ou historicamente e precisa ter tratamento específico (BERVIAN; CERVO, 2002).

Neste caso, o tratamento do tema é sociológico e situa-se geograficamente no Brasil. Sendo assim, constrói-se o tema partindo-se de sua simplicidade para o aprofundamento e de suas definições em termos de tratamento histórico e geográfico. Definiu-se como tema da presente Tese o processo de profissionalização do ofício de técnico de L/AM no Brasil.

No sentido de tornar mais simples a apresentação do objeto de estudo, abaixo procurou-se definir algumas das palavras que, por ventura, poderiam gerar problemas de compreensão por sua amplitude de conceitos.

1.1.2. Técnico

A palavra “técnico” foi escolhida na Tese por parecer a mais adequada. Outras variáveis poderiam ter sido utilizadas como professor, treinador ou mestre.

A palavra “professor” possui significados mais globais. De acordo com Michaelis (2009) professor significa aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua, uma pessoa que ensina em escola, universidade ou em outro estabelecimento de ensino; aquele que professa publicamente as verdades religiosas, aquele que ensina em estabelecimento de ensino formal.

Para Pintassilgo (1999) o professor é o prático e o intelectual. “Verdadeiro artesão do ensino, possuindo uma visão global do ato de ensinar, tendo como norte deste exercício um saber de experiência feito” (PINTASSILGO, 1999, p. 97). Na presente Tese a palavra professor não será aplicada, pois a perspectiva da intelectualidade deste ofício não será discutida. Além disso, os estabelecimentos de ensino formais não formam para o exercício da transmissão e ensinamento das L/AM, o que poderia fazer com que a presente Tese percorresse um caminho tendencioso ao afirmar a necessidade de formação acadêmica ao técnico de L/AM.

Já a palavra “treinador” também poderia ter sido utilizada. Michaelis (2009) refere-se a treinador como aquele que exercita ou que treina. O problema desta palavra é seu conceito abrangente. Pode se referir aquele que treina, adentra, inclusive animais.

Drigo (2011) enfatiza a confusão existente entre técnico e professor em L/AM, o que deve ser evitado, pois: “ainda há a confusão entre treinador/técnico e o professor; da mesma forma sessões de treinamento são confundidas com aulas” (DRIGO, 2011, p. 52).

A definição de “mestre” é muito utilizada nas L/AM, mas seu emprego na presente Tese poderia incorrer o risco da reprodução de um conceito sem critério de natureza científica. Mestre refere-se a pessoa que ensina; indivíduo que exerce um ofício ou que trabalha sem indicações técnicas de outrem; aquele que dirige uma oficina; artista (pintor ou escultor) de grande mérito; pessoa que domina muito bem uma profissão, uma arte, uma atividade; iniciador de uma escola literária; superior de

ordem militar; tudo o que pode servir de ensinamento (sendo geralmente do gênero masculino); pessoa que detém um mestrado (MICHAELIS, 2009).

Já a palavra “técnico” significa pessoa que conhece a fundo uma arte, uma ciência, uma profissão, profissional especializado, profissional que orienta e treina uma equipe esportiva, que pertence ou é relativo exclusivamente a uma arte, a uma ciência, a uma profissão, relativo a técnica, relativo a ensino prático, profissional ou tecnológico (MICHAELIS, 2009). Esta palavra, portanto, foi escolhida aqui por ser a mais pertinente e menos tendenciosa, pois mantém a parcimônia necessária à discussão.

Drigo (2011) afirma a necessidade de definições deste conceito, pois até o momento, “não foi possível encontrar quaisquer informações na literatura a respeito deste tema” (DRIGO, 2011, p. 52).

O único documento que trata da proposição “técnico” e “professor” pôde ser encontrado na Federação Paulista de Judô (FPJ). Em 2006, o documento intitulado “Instrução para renovação de registro” (DRIGO, 2011) é elaborado, entre algumas orientações, encontra-se a de que “professor” passaria a ser denominado técnico. Sendo único documento que trata do tema, compreende-se estendê-lo na presente Tese, tratando os agentes disseminadores das L/AM em forma de iniciação esportiva, treinamento e preparação como tal.

1.1.3. Artes Marciais

A utilização do termo “artes marciais”, inevitavelmente gerará alguns desconfortos entre os leitores. A definição é possuidora de um pluralismo de conceitos, que podem passar pelo esportivo ao conceito das práticas corporais alternativas.

Drigo (2007) afirmou que no Brasil coexistem diferentes tipos e estilos de artes marciais que influenciam nossa sociedade e competem entre si por seu espaço no mercado nacional (DRIGO, 2007).

Correa e Franchinni em Grupo de Estudos em Lutas e Artes Marciais (2010) afirmam a possibilidade de poder:

identificar que a expressão “arte” nos sinaliza para uma demanda expressiva, inventiva, imaginária, lúdica e criativa, como elementos a serem inclusos no processo de construção de certas manifestações antropológicas ligadas ao universo das Artes Marciais. Já o termo marcial, relacionado ao campo mitológico faz alusões à dimensão conflituosa das relações humanas (GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM LUTAS E ARTES MARCIAIS, 2010, p. 2).

Além de artes marciais, utiliza-se correntemente na Tese o termo “Lutas” que, engloba uma possibilidade ainda maior de definições, sendo exatamente por esta característica polissêmica que o termo também será utilizado.

Correa e Franchinni em Grupo de Estudos em lutas e artes marciais (2010) afirmam que:

O termo “Luta” de forma recorrente e dinâmica implica um investimento diversificado de representações e significados, o que por sua vez, lhe confere uma dimensão polissêmica. Como exemplificação, temos as noções de lutas de classe, dos trabalhadores, pelos direitos da mulher, pela vida e outros mais. No sentido lato, temos a situação em que o referido termo se circunscreve no contexto dos embates físicos/corporais por intenções de subjugações entre os sujeitos a partir de conflitos interpessoais e, invariavelmente, por conteúdos humanos contraditórios e ambivalentes (GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM LUTAS E ARTES MARCIAIS, 2010, p. 3).

A pluralidade de significados do termo é essencial para englobar as manifestações de L/AM que abrem a possibilidade de sua prática necessariamente não em caráter esportivo.

“Esportes de combate” poderia ter sido outra terminação utilizada. De certa forma, como estratégia de delimitação de um espaço profissional, sua utilização poderia ser eficaz. Correa; Franchinni em Grupo de Estudos em lutas e artes marciais (2010) afirmam que este termo:

implica uma configuração das práticas de lutas, das artes marciais e dos sistemas de combate sistematizados em manifestações culturais modernas, orientadas a partir das decodificações propostas pelas instituições esportivas. Aspectos e conceitos como competição, mensuração, aplicação de conceitos científicos, comparação de resultados, regras e normas codificadas e institucionalizadas, maximização do rendimento corporal e espetacularização da expressão corporal são alguns exemplos dessa transposição moderna de práticas seculares de “combate” (GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM LUTAS E ARTES MARCIAIS, 2010, p. 3).

Entretanto, ao retratar o contexto “esporte”, inevitavelmente remeteria o encaminhamento metodológico da Tese para um contexto relativamente limitado, impedindo a demarcação de processos constitutivos do campo profissional, pois tal tipo de perspectiva provavelmente penderia a análise da Tese ao tendenciosismo de afirmar a obrigatoriedade de um profissional de Educação Física como o responsável pela intervenção.

1.1.4. Delimitação Geográfica

O Brasil foi escolhido por ser o País de nascimento do pesquisador, onde suas experiências no espaço das L/AM ocorreram, além de que as mesmas são, pelo espaço da definição profissional, particularmente problemáticas nos níveis jurisdicionais e acadêmicos, gerando problemas de interpretação e sentido abrindo precedente para uma luta pela apropriação de um monopólio da regulamentação.

As Leis n. 9.696/98 (que regulamenta a Educação Física) e 9.615/98 (que regulamenta o desporto) permitem interpretações dúbias.

Drigo (2007) relata a ambiguidade desta relação legal, uma vez que:

existe uma legislação que entende a formação profissional e reflete o caráter Acadêmico - científico do “Campo Esportivo”, representado pela Lei 9696/98 (BRASIL,1998). Em contrapartida, apresenta-se perante a sociedade outra legislação, que permite o agrupamento em entidades desportivas com direitos e autonomia que, pautado no desporto ou jogo, tem liberdade de ação perante os pressupostos apresentados do “saber fazer” (DRIGO, 2007, p. 53-54).

Para o autor, tais eventos, foram atribuídos a uma falha do meio acadêmico em relação ao contexto das partes envolvidas (lutas e profissão) na ocasião da promulgação da Lei 9696/98 (DRIGO, 2007, p. 17), justificando, por sua vez os estudos sobre a temática.

1.1.5. Formação, processos e inter-relações estruturais

Os termos foram propostos com a intenção de expor o encaminhamento analítico da Tese. Ao tratar de formação, processos e inter-relações estruturais, é possível posicionar a temática como algo a ser analisado partindo-se da teoria dos campos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1990, 2001, 2004a, 2004b, 2005).

A escolha por tais termos foi proposta no sentido de não se cair na armadilha metodológica da afirmação da existência de um “campo profissional de técnico de lutas e artes marciais”. “Campo profissional” é um termo corrente nos estudos que utilizam-se da Sociologia das profissões como viés de análise (VENUTO, 1999, SOUZA NETO, 1999, DRIGO, 2007, CESANA, 2011). Entretanto, nos estudos acima, o termo geralmente refere-se a prática profissional e a profissão, a exceção de Venuto (1999) que busca demonstrar as inter-relações e disputas entre os agentes de seu espaço profissional estudado, mas a autora não chega a defini-lo. Portanto, o título da presente Tese procura trazer o conteúdo a ser estudado mediando-se pela proposta de análise escolhida: a teoria dos campos.

Define-se campo como o espaço delimitado de posições, disposições, e disputas, entre os agentes por determinado tipo de capital: “um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico” (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Na presente Tese, este espaço de disputas pela formação, os processos e as inter-relações estruturais serão analisados como o espaço mutável das relações competitivas entre os agentes e instituições pela acumulação de um capital específico, aqui determinado como o monopólio de regulação da prática e da formação para as L/AM, delimitando as estratégias de ação na luta por sua apropriação:

as lutas cujo espaço é o campo têm por objetivo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (Falar em capital específico é dizer que o capital vale *em relação* a um certo campo, portanto dentro dos limites desse campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições) (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Campo indica movimento, agentes, estruturas e disputas por capitais, ou seja, utiliza-lo é afirmar a existência de uma “gênese do processo de construção dos princípios de ordenamento que irão configurar o campo em formação” (VENUTO, 1999, s/p).

Bourdieu sofreu influências de Lévi-Strauss, adepto do pensamento estruturalista, basicamente um “estilo de pensamento que se difundiu como um modismo intelectual parisiense no início e em meados dos anos 1960, representando um violento ataque ao modo de pensar associado ao existencialismo” (ANDRADE, 2014, p, 98), que combatia a supremacia da consciência do sujeito.

Neste sentido, o pensamento de Bourdieu é levado inevitavelmente a conceituar o papel das estruturas para explicar o espaço social. Sendo a estrutura:

apresentada como algo total, constituindo-se num sistema preservado ou enriquecido pelo próprio jogo das leis de transformação, que nunca levam resultados externos ao sistema nem empregam elementos que lhe são externos (ANDRADE, 2014, p. 99).

O problema com o conceito de estrutura em Bourdieu é que ela não pode ser utilizada para responder às problemáticas passíveis de seu referencial teórico. Não há como identificar o movimento social apenas pela prerrogativa estrutural, pois “Apesar dessa filiação ao estruturalismo, os estudos etnológicos conduziram Bourdieu a descobrir que os agentes não obedeciam a regras sem elaborar suas estratégias” (ANDRADE, 2014, p. 100).

Ou seja, o reconhecimento do papel dos agentes inseridos nas estruturas se complementa, reafirmando que não se pode conferir respostas simplesmente pelo ponto de vista autorregulado das estruturas, muito menos pelo ponto de vista limitante de alguns agentes.

Este ponto de vista é essencial para se compreender que o movimento do espaço social só pode ser entendido pelo que inspira as ações dos agentes, o *habitus*, bem como sua influência na estrutura que também o influencia, levando a afirmação de que o mesmo é uma estrutura estruturada pré-disposta a funcionar como estrutura estruturante (BOURDIEU, 1983, p. 61).

1.1.6 Profissão e Ocupação

A palavra Profissão, detém grande quantidade de significados, entretanto nem todos serão utilizados neste trabalho. De acordo com o Dicionário de Sociologia de Boudon; Ribeiro (1990), profissão é: actividade entre outras no contexto global da divisão social do trabalho. Nesta Tese, Profissão irá se referir a atividade exercida por um agente habilitado por um órgão competente. Órgão institucionalizado.

Ocupação também será tratado nesta Tese, necessitando também de definições. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (2009): é um conceito sintético não natural, artificialmente construído pelos analistas ocupacionais” (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2009, p. 6). Ou, de acordo com Bohoslavsky (1991) são os nomes com os quais se designam expectativas, que tem os demais indivíduos, em relação ao papel de um indivíduo (BOHOSLAVSKY, 1991, p. 55).

Para este trabalho ocupação irá se referir a atividade ao trabalho e as atribuições, por exemplo, ao Profissional de Educação Física pode ser atribuído o ofício de técnico de L/AM, entretanto, ao técnico de L/AM não há necessariamente uma obrigatoriedade de uma formação profissional, apenas uma formação vocacional, dada no próprio campo da prática.

Ao longo do trabalho, a sociologia da profissão permeou a discussão referente ao tema, evidenciando seu caráter e definições científicas.

1.1.7. O Problema de Pesquisa

O problema de pesquisa é, antes de tudo, algo a ser resolvido.

Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de sua problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada (BOURDIEU, 2004b, p. 48).

Além da importância da elaboração de um problema possível de ser resolvido ele precisa possuir validade científica. Scharer (1974) formula seis questões que certificam a validade científica de um problema:

- Pode o problema ser enunciado em forma de pergunta?
- Corresponde a interesses pessoais, sociais e científicos, isto é, de conteúdo e metodológicos?
- Estes interesses estão harmonizados?
- Constitui-se o problema em questão científica, ou seja, relaciona entre si pelo menos dois fenômenos (fatos, variáveis)?
- Pode ser objeto de investigação sistemática, controlada e crítica?
- Pode ser empiricamente verificado em suas consequências? (SCHARER, 1974, p. 20, divisão em tópicos adaptado do original).

Para um pesquisador participante do campo a ser estudado, torna-se particularmente difícil formular um problema de pesquisa que não possua juízos de valor, ou mesmo que sirva apenas para saciar sua curiosidade. Afinal, “a escolha do problema tem a ver com grupos, instituições, comunidades ou ideologias com que o pesquisador se relaciona” (GIL, 2010, p. 35). Assim, entende-se como necessário trazer certa rigorosidade metodológica a construção da problemática de pesquisa.

Neste sentido, ele precisa possuir relevância prática. A resposta à pergunta a ser respondida precisa dar contribuição não apenas ao grupo a ser estudado, mas à sociedade. Para o campo em questão, pretende-se contribuir para a melhor compreensão do impasse existente entre o espaço da regulamentação da Educação Física e o espaço das L/AM.

O problema deve ser formulado como pergunta, deve ser delineado a uma dimensão viável, deve ter clareza, deve ser preciso, deve apresentar referências empíricas, deve conduzir a uma pesquisa factível e deve ser ético (GIL, 2010).

Neste sentido, a problemática a qual a presente Tese propõe-se a responder é: Quais as estratégias dos técnicos de L/AM para a manutenção de um possível espaço de artes marciais como um campo profissional?

Com o problema de pesquisa construído, é necessário analisá-lo do aspecto de sua valoração. Lakatos; Marconi (2010) apresentam cinco variáveis de análise de valoração de um problema de pesquisa:

- Viabilidade: o problema apresentado pode ser respondido mediante pesquisa científica;
- Relevância: o problema apresentado trará conhecimentos novos para o contexto acadêmico e social;
- Novidade: é um problema atual e pouco explorado cientificamente;
- Exequibilidade: o problema em questão chegará a uma conclusão válida;
- Oportunidade: o problema desta pesquisa visa atender à interesses dos agentes do campo das L/AM, da formação profissional em Educação Física, do esporte, da regulamentação da profissão Educação Física e da sociedade em geral (LAKATOS; MARCONI 2010, divisão em tópicos adaptado do original).

A busca à problemática criou a necessidade de mais três indagações, consideradas questões de estudo que facilitaram a construção dos objetivos:

- Como se institucionalizou a profissão de técnico L/AM no Brasil?
- Como se dá o processo de formação profissional de seus técnicos?

Entende-se que seja necessário compreender como se constrói o espaço entre dominantes e dominados no interior do campo das L/AM, no sentido da manutenção destas práticas na sociedade onde os interesses dos integrantes deste espaço específico são os formadores e inspiradores das estratégias que norteiam a inserção e formação de um possível campo profissional do cargo de técnico de L/AM.

O que é inovador neste estudo é a tentativa de observar similaridades e processos que legitimam um campo novo e específico objetivado por uma narrativa que exige uma nova moral. Um campo em que seu conteúdo caracteriza-se por uma indicação de caminhos de vida pautados pela imposição de uma conduta – ascética

– específica que será sempre exigida como determinante e avaliada constantemente, um campo em que não se sabe seu grau de profissionalismo, no qual a intervenção do técnico ainda se embasa por critérios advindos fundamentalmente da experiência como na prática artesanal. Neste sentido, como pensar as L/AM em um espaço homogêneo, pragmático, dotado de agentes qualificados para a intervenção profissional? Especialmente práticas de alta demanda social, contemporaneamente justificadas:

- Pela indicação de caminhos de vida pautados pelo seguimento de um código moral específico religioso ou “filosófico” – caso das artes marciais do extremo oriente;
- Por serem possuidoras de seguimentos de uma gama de padronizações de atitudes que regem a manutenção dos praticantes autorizando simbolicamente seu pertencimento ao grupo;
- Por sua constante referência em filmes e desenhos animados que contribuem para uma visão fantástica destas práticas;
- Pela diversidade de movimentos criados para matar ou imobilizar oponentes que são reproduzidos nas academias e *Dojos* como possibilidades de melhoria da qualidade de vida através de estímulos de valências motoras, físicas, cognitivas e afetivas;
- Pela possibilidade de melhoria de valências afetivas para crianças e jovens dado o possível caráter militarizado disciplinador, característica premente que permeia o imaginário referente a estas modalidades;
- Por suas características esportivas que servem como um chamariz para academias, pois atraem o público para a prática, além de servir como uma possível alavanca de ascensão social.
- Pelo proporcionamento de práticas que se dizem capazes de serem utilizadas como defesa pessoal pseudamente justificadas pelo crescente aumento da violência na contemporaneidade;
- Por seu caráter assistencialista dada sua utilização em projetos sociais com a justificativa de refreamento e contenção de atitudes violentas por sua característica catártica e vulgarmente dita disciplinadora;

- Por sua indicação em abordagens pedagógicas, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em livros didáticos expressas como conteúdos estruturantes a se trabalhar na Educação Física escolar;
- Por sua característica de espetáculo, tendo como maior exemplo atualmente a propagação dos campeonatos de *Mixed Martial Arts*;
- Finalmente, por um processo de “graduação” pautado na meritocracia na qual ascensão nas faixas transforma o praticante progressivamente superior (aos menos graduados).

Estas afirmações mostram a dificuldade no seu trato para a formação e intervenção do técnico e do profissional de Educação Física que atua com L/AM. Afinal, como devem se constituir os discursos referentes a estas práticas corporais pensando em seus diversos ambientes de disseminação: academias, clubes, escolas e instituições responsáveis pela formação profissional em Educação Física.

1.1.7. Hipótese

Para Gil (2010) “hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado” (GIL, 2010, p. 41), no sentido de encaminhar à verificação empírica. Para Lakatos; Marconi (2010) hipótese:

É uma proposição que se faz na tentativa de verificar a validade de resposta existente para um problema. É uma suposição que antecede a constatação dos fatos e tem como característica uma formulação provisória: deve ser testada para determinar sua validade. Correta ou errada, de acordo com ou contrária ao senso comum, a hipótese sempre conduz à uma verificação empírica (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 145).

Para Alves-Mazzotti; Gewandszajder (1999)

se um problema de pesquisa pode ser visto como uma indagação, como uma pergunta que se pretende responder, a hipótese é uma

resposta plausível para essa indagação, a ser testada no processo de investigação. Consequentemente, as hipóteses são de um lado, decorrentes do problema, de outro, elas determinam o tipo de dados que permitem testá-las (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1999, p. 147).

Após a formulação do problema de pesquisa, com a certeza de sê-lo científico “propõe-se uma resposta ‘suposta, provável e provisória” (LAKATOS; MARCONI 2010).

Existem alguns tipos específicos de hipóteses, cada uma construída mediante a problemática a ser respondida. Para Gil (2010), seis características precisam estar presentes na construção de uma hipótese científica aplicável:

- Ela deve ser clara: as hipóteses desta Tese estão relacionadas diretamente com as operações particulares que definem seu conceito;
- Deve ser específica: As hipóteses desta Tese referem-se a especificidade de campos particulares;
- Ter referências empíricas: as hipóteses desta Tese não possuem julgamentos ou juízos de valor;
- Deve ser parcimoniosa: as hipóteses desta Tese são diretas e simples;
- Deve estar relacionada com as técnicas de pesquisa disponíveis: as hipóteses desta Tese são evidenciadas ou não, mediante as técnicas elaboradas pela pesquisa social;
- Deve estar relacionada com uma teoria: Foi elaborada utilizando-se dos conceitos dos teóricos da Sociologia das profissões e formação profissional.

Para Bunge (1976):

as hipóteses científicas devem ser formuladas sem se apresentarem vazias semanticamente; devem estar fundamentadas em conhecimento anterior e devem ser empiricamente contrastáveis mediante dados empíricos (BUNGE, 1976, p. 255).

Para Lakatos; Markoni (2010) são oito as fontes que podem originar hipóteses científicas: conhecimento familiar, observação, comparação com outros estudos, dedução lógica de uma teoria, a cultura geral na qual a ciência se desenvolve, analogias, experiência pessoal, idiosincrasia e casos discrepantes na própria teoria (LAKATOS; MARCONI, 2010).

De acordo com os autores, em pesquisa científica existem dois tipos de hipóteses: básicas e secundárias (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 220).

Portanto, a partir de observações feitas pelos anos de prática e experiência pessoal, dedução lógica a partir dos paradigmas de profissão e em seus casos discrepantes, construiu-se a hipótese principal do presente estudo: Não há um espaço profissional do cargo de técnico de L/AM no Brasil.

A hipótese é condicional, pois depende de variáveis, além de ser casuística, pois se origina de mais de uma fonte.

1.1.8. Objetivos

1.1.8.1. Objetivo Geral

Verificar o processo de formação e as inter-relações estruturais que constituem um espaço social profissional do cargo de técnico de L/AM no Brasil;

1.1.8.2. Objetivos Específicos

- Verificar como se institucionaliza a profissão de técnico L/AM no Brasil;
- Elucidar como se constitui o processo de formação profissional dos técnicos de L/AM no Brasil;
- Expor as estratégias dos técnicos de L/AM para a manutenção do campo das L/AM como um campo profissional.

1.2. Metodologia

1.2.1. Desenho da pesquisa

A orientação metodológica da presente Tese, seguiu proposição semelhante a de Boni; Quaresma (2005):

[...] o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para esse levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações e num terceiro momento, o pesquisador deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis (BONI; QUARESMA, 2005).

As soluções dos problemas de uma pesquisa, geralmente advêm dos testes das hipóteses, mas há uma variedade de formas de testá-las. A escolha do método, ou dos métodos deve considerar a variedade de seu desenho próprio, peculiar, determinado pelo objeto de investigação, pela dificuldade na obtenção dos dados, pelo nível de precisão exigido e pelos recursos materiais de que dispõe o pesquisador (GIL, 2010).

Desenho ou delineamento de pesquisa pressupõe planejamento e visa controlar todas as suas variáveis, uma vez que envolve:

Tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas (GIL, 2010, p. 49).

A presente Tese se desenha como um Estudo Sociológico, sendo também um estudo de campo, em relação aos procedimentos técnicos é uma pesquisa de levantamento com utilização de Técnica de Pesquisa bibliográfica com tratamento de revisão conceitual, técnica de pesquisa documental e com técnica de entrevista semiestruturada de tratamento mediante categorias de análise, sendo que estes

dados serão tratados mediante triangulação analisados pelo referencial teórico de Pierre Bourdieu.

Torna-se necessário explicar que a presente metodologia se fundamentou na necessidade do tratamento mais rigoroso possível, o que, por sua vez, possa dar um ar de morosidade a leitura da Tese. Entretanto, este tipo de tratamento torna-se necessário, pois entende-se que:

O desenvolvimento das ciências sociais é marcado por uma disputa interna acerca da metodologia mais adequada para o estudo dos fenômenos sociais e, sobretudo, da validade dos resultados obtidos com a utilização de diferentes métodos e técnicas de pesquisa (GOBO, 2008, p. 238).

Gobo (2008) afirma que há uma disputa entre grupos que utilizam-se de métodos quantitativos versus os grupos que utilizam-se de métodos qualitativos e/ou outros métodos das ciências sociais em geral. “Tais grupos criam argumentos que colocam em suspeita a estrutura e o rigor científico pelo qual o conhecimento é produzido através desses métodos” (GOBO, 2008, p. 238).

1.2.2. Estudo Sociológico

Segue-se uma necessidade de expor os fatos que contribuem para uma determinada situação que é perceptível, a primeira vista, como fato normal, “naturalizado”.

Entretanto, as perguntas evidenciadas pelas problemáticas sugerem que a situação dos técnicos de L/AM no Brasil não é naturalizada. A força coercitiva de grupos de interesses torna-se tão expressiva que no próprio campo acadêmico surgem problemáticas sobre o assunto repletas de “noções comuns” (BOURDIEU; CHAMBOREDON, JEAN-CLAUDE, 2004b): “A influência das noções comuns é tão forte que todas as técnicas de objetivação devem ser utilizadas para realizar efetivamente uma ruptura que, na maior parte das vezes, é mais professada de que concretizada” (BOURDIEU; CHAMBOREDON, JEAN-CLAUDE, p. 24, 2004b).

O que contribui para a manutenção de agentes, no caso, atletas, praticantes, profissionais de Educação Física, técnicos de L/AM no plano do conformismo lógico,

onde qualquer empreitada para se pesquisar esta problemática, pode vir repleta de pré-noções:

[...] as opiniões primeiras sobre os fatos sociais apresentam-se como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos com uso alternativo. Essas pré-noções, “representações esquemáticas e sumárias” que são “formadas pela prática e para ela”, retiram sua evidência e “autoridade”, como observa Durkheim, das funções sociais que desempenham [É. Durkheim, texto nº4] (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004b, p. 24).

Os problemas evidenciados entre técnicos de L/AM e a Educação Física, no concernente a manutenção deste ofício no interior de um espaço profissional sugerem um tratamento sociológico, pois fazem parte de um mecanismo quase que inconsciente, mas de forma alguma desinteressado no qual, inicialmente, se pode observar agentes, estruturas e disposições, todos em um mecanismo sincrético que criaram um quadro social, a primeira vista normal, mas ainda frágil. Assim, à um estudo sociológico como o empreendido:

Cabe-lhe, com efeito, construir o sistema de relações que englobe, não só o sentido objetivo das condutas organizadas segundo regularidades mensuráveis, mas também as relações singulares que os sujeitos mantêm com as condições objetivas de sua existência e com o sentido objetivo de suas condutas, sentido que os possui porque estão desaposados dele (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004b, p. 30).

Ou seja, a relação dos técnicos de L/AM com a Educação Física é carente de explicações além das casuísticas.

A opção pelo presente objeto de estudo demanda interpretação, pois não se descarta as possibilidades e variações de interpretação do autor tanto pela escolha do objeto à análise dos dados que podem vir permeados de subjetivismos limitantes para o estudo, neste sentido tais interpretações podem ser falhas, portanto é necessário que faça parte de um estudo sociológico o constante processo de e reduzi-las desde a escolha pelo objeto de estudo até suas observações e considerações.

Os estudos sociológicos tem como pressuposto as experiências humanas, seus significados e como sendo experiências, de certa forma, transformam as pessoas, espaços e estruturas. É por tal especificidade que este tipo de estudo

precisa dar conta de, constantemente aumentar suas certezas, seja pela escolha de seus métodos ou ferramentas.

No que se refere à interpretação dos estudos sociológicos, compreender o processo de manutenção do espaço profissional do técnico de L/AM no cenário contemporâneo bem como as estratégias de ação de seus agentes pode ser classificada como uma microinterpretação, ou seja, afirmar que determinada realidade específica possa ser interpretada como geral. É fácil tender a afirmar que a realidade evidenciada com o estudo de um grupo específico seja passível de uma macrointerpretação, ou seja, se tal realidade é visível em determinado grupo, ela é geral. Essa é uma afirmação perigosa e não substancial, afinal:

É fácil pensar que existe uma fusão entre os dois tipos, micro e macro, de uma quantidade pequena para uma quantidade grande de experiências, mas é difícil alcançar o conhecimento geral partindo do conhecimento específico, independentemente do número de pessoas envolvidas (STAKE, R. 2011, p. 50).

É neste sentido que a presente pesquisa é de microinterpretação ousando afirmar que, de certa maneira exista uma grande probabilidade de que a realidade evidenciada no estudo possa ser replicada para grupos maiores.

O presente estudo também pode ser classificado como experiencial, pois intenta-se “restabelecer uma orientação à experiência dos indivíduos, mesmo que seja um grupo grande” (STAKE, R. p. 74, 2011). Ou seja, compreende-se que as experiências dos indivíduos estudados, os técnicos de L/AM são a chave para suas estratégias de pertencimento a um grupo institucionalizado.

Na presente pesquisa não se intenciona observar a quantidade de vezes em que determinados conteúdos se apresentam, muito menos quantificá-los, pois compreende-se que os pressupostos aqui apresentados não podem ser medidos ou mesmo quantificados.

1.2.3. Tipo: Pesquisa de Campo

Entende-se que a ideia central é a descrição direta das variáveis que se processam no interior do campo pré-determinado como área de estudo. Esta disponibilidade só pode ser averiguada no local específico onde o fenômeno ocorre, ou seja, no *locus* de estudo, com interferência dos agentes, observando-se o grau de sua influência, a frequência e extensão de variáveis intervenientes.

Parece evidente que para contemplar o objetivo proposto o estudo deve nortear-se como uma pesquisa de campo, pois a indagação aos técnicos só pode ser processada e realmente observada no espaço que pretende-se analisar. Lakatos; Marconi (2002) afirmam que a pesquisa de campo:

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 83).

Ou seja, a visualização do fenômeno é feita no local onde ocorre. Mas essa não é tarefa que possa ser feita aleatoriamente. Daí a consideração da visualização da teoria dos “campos” de Pierre Bourdieu² como uma proposição metodológica ativa do trabalho.

Portanto, o olhar dos fenômenos pelo ponto de vista de campo deve ser mediado pelo denso material acadêmico sobre a teoria e seu domínio, características das pesquisas de campo:

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano de pesquisa (LAKATOS; MARCONI; 2002, p. 83).

² Neste caso não confundir pesquisa de campo com a proposição de “campo” do sociólogo Pierre Bourdieu. Aqui apresenta-se campo na proposição de Bourdieu, ou seja, como teoria básica do referencial teórico apresentado posteriormente.

Para Lakatos; Marconi, (2002), a pesquisa de campo divide-se em três grupos que se distinguem por seus limites investigativos: a pesquisa de campo quantitativo-descritivas; a pesquisa de campo exploratória; e a pesquisa de campo experimental.

Observa-se que, pela proposição de Lakatos; Marconi (2002), não há possibilidade para destacar-se este conjunto de procedimentos de forma desconexa, o que não impede que se possa criar mais possibilidades de interpretação. Como este estudo utiliza-se das técnicas do estudo de campo e tem como objetivo principal a descrição dos fenômenos analisados, propõe-se sua classificação como exploratório-descritivo combinado, subgrupo de tipos de estudos proposto pelos próprios autores, que afirmam serem:

Estudos exploratórios que tem por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto a acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis (LAKATOS, E; MARCONI, M. 2002, p. 85).

As possibilidades metodológicas não se encerram apenas na descrição objetiva dos fatos e variáveis possíveis encontradas nas coletas de dados que se procederão após a escolha das técnicas de pesquisa.

1.2.4. Procedimentos técnicos: Pesquisa de levantamento

Foram utilizadas quatro diferentes técnicas de pesquisa: O levantamento bibliográfico, o levantamento documental, as entrevistas semiestruturadas e por fim a triangulação de dados.

Pesquisa bibliográfica

A primeira parte da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico que seguiram as orientações de Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1999), Bervian; Cervo (2002), Stake (2011) e Gil (2010).

A pesquisa bibliográfica constitui-se fundamentalmente dos livros, artigos científicos dissertações e Teses. Geralmente levantam-se a bibliografia do conhecimento científico ao qual se propõe a pesquisa.

De acordo com Gil (2010), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2010, p. 50)”.

Quanto às formas de apresentação, foram coletados documentos impressos e os documentos em meios eletrônicos. Tendo em vista a originalidade do tema, não foi possível encontrar na literatura nenhum tipo de pesquisa que se referisse especificamente ao processo de formação de um campo profissional do cargo de técnico de L/AM. Portanto, seguiu-se a orientação de Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1999): “Caso não haja revisões disponíveis sobre o tema, é recomendável começar pelos artigos mais recentes e, a partir destes, ir identificando outros citados nas respectivas bibliografias” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 1999, p. 180-181).

Concordando com os autores, buscaram-se outros estudos que permitissem identificar “aquelas pesquisas que parecem mais relevantes para a questão de seu interesse” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 1999, p. 181).

A falta de material disponível sobre objetos de estudos próximos a Tese obrigou o autor a utilizar a técnica de revisão conceitual de literatura. Assim foi possível identificar as pesquisas relevantes bem como os livros pertinentes.

A revisão de literatura associada a revisão conceitual permitiu com que esta fase da pesquisa se mantivesse o mais neutra possível no que se refere a literatura utilizada.

Além das pesquisas relevantes, tornou-se fundamental a definição das questões ou variáveis a serem selecionadas como critérios para o levantamento bibliográfico, uma vez que:

A identificação das questões relevantes dá organicidade à revisão, evitando a descrição monótona de estudo por estudo. Em torno de cada questão são apontadas áreas de consenso e, indicando autores que defendem a referida posição ou estudos que fornecem evidências da proposição apresentada (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 1999, p. 181).

Neste sentido, paralelamente à leitura e ao levantamento bibliográfico os assuntos foram definidos e separados por suas temáticas, aqui representadas por serem as que mais pudessem contribuir para a resposta à problemática.

Neste sentido, foi realizada pesquisa eletrônica nas seguintes bases de dados: Scielo, Scopus e Periódicos Capes. Estas bases de dados foram escolhidas pela abrangência de estudos que as caracterizam, ou seja, não possuem apenas material de uma área de pesquisa.

Utilizaram-se os seguintes descritores: movimento humano, artes marciais, campo esportivo, formação profissional em Educação Física, formação do técnico esportivo e paradigmas da profissão.

Nesta primeira etapa da pesquisa, o material foi classificado como documentos secundários, ou seja, foram coletados artigos, Teses, dissertações e livros referente às temáticas propostas (BERVIAN; CERVO, 2002, p. 96).

Em acordo com Pacheco (2010) foram pesquisadas as citações relacionadas, as referências bibliográficas nos estudos que foram incluídas, bem como conduzida uma pesquisa manual em periódicos em suporte de papel (PACHECO, 2010).

Frisa-se que a revisão da literatura, necessariamente precisa formar um todo integrado servindo à interpretação e as pesquisas anteriores devem orientar a construção do objeto e fornecer parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1999).

Crêterios de inclusão e exclusão da pesquisa bibliográfica

Foram selecionadas as bibliografias que se aproximassem do objeto de estudo de acordo com as temáticas propostas:

- Movimento humano: que fizessem referência a evolu o do movimento humano, a constru o de um movimento racionalizado e ao aprimoramento da técnica corporal.
- Artes Marciais: que fizessem referência   forma o do processo de constru o das artes marciais, estado da arte dos estudos sobre as artes marciais, defini o do termo;
- Campo esportivo: que fizessem referência a campo esportivo, teoria do campo, esporte moderno;
- Forma o profissional em Educa o Física: que fizessem referência   conceitos da Educa o Física, forma o do profissional de Educa o Física;
- Forma o do técnico esportivo: Forma o do técnico de artes marciais: que fizessem referência a forma o do técnico de artes marciais;
- Paradigmas da profissão: que fizessem referência aos diversos paradigmas das profissões, entre eles os funcionalistas, paradigma Interacionista Simbólico e Paradigma Neo Weberiano.

Foram excluídos os trabalhos que fizessem referência apenas ao resumo e artigos, disserta es ou Teses que não fizessem rela es diretas   temática proposta e os trabalhos duplicados. Para melhor inteligibilidade, os trabalhos foram dispostos no formato de grelhas como exemplificado abaixo:

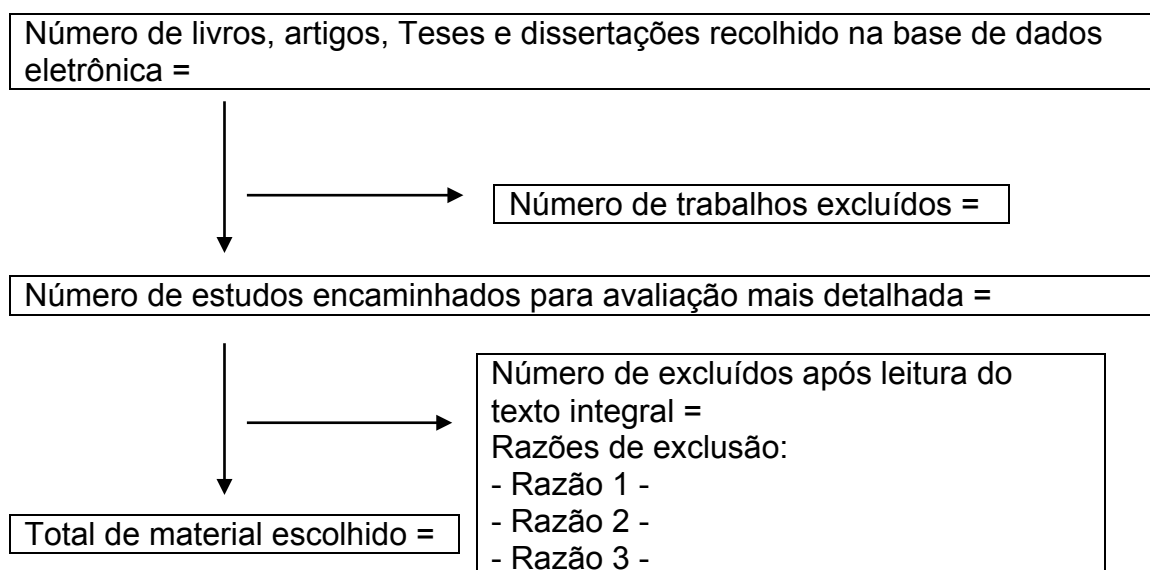


Figura 1 - Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura

Todos os artigos selecionados inevitavelmente encaminharam a pesquisa para referenciais bibliográficos comuns, sendo estes, também considerados na revisão de literatura, uma vez indicados pelos próprios artigos como referências clássicas de estudo. Tais referenciais, especialmente os livros também foram selecionados como material bibliográfico fundamental nesta fase da pesquisa.

Tratamento dos dados da pesquisa bibliográfica/revisão conceitual

Seguiu-se as orientações de Bervian; Cervo (2003), Lakatos; Marconi (2010) e Stake (2011), referente à análise e interpretação do levantamento bibliográfico.

De acordo com Stake (2011), há dois tipos de revisão de literatura: Sistemáticas e Conceituais. A impossibilidade de encontrar estudos específicos sobre a temática proposta impossibilitou o levantamento sistemático da literatura, tendo em vista que a proposta deste tipo de levantamento é encontrar relações causais entre os estudos similares (STAKE, 2011), portanto utilizou-se do levantamento conceitual.

Este tipo de levantamento foi essencial para traçar o campo estudado e delimitar a problemática de estudo, pois “pode proporcionar uma contribuição maior para enxergar a complexidade de um problema profissional” (STAKE, 2011, p. 125).

Realizou-se leitura caracterizada como leitura informativa, com vista às coletas de informações necessárias ao trabalho. A leitura informativa seguiu as fases cronológicas e lógicas com objetivo de dar sentido à leitura e facilitar a interpretação dos dados. A análise seguiu a seguinte ordem:

Pré-leitura: onde foram selecionados os documentos bibliográficos que contivessem os dados e as informações passíveis de análise. Esta fase foi essencial para atribuição de uma visão global das temáticas selecionadas;

Leitura seletiva: Nesta etapa elaborou-se o critério de seleção da leitura. Neste caso, foram selecionadas as áreas temáticas – já expostas acima – que fizessem relação com a construção de um campo profissional dos técnicos de L/AM no Brasil. Tais temáticas foram selecionadas, uma vez que possibilitam fornecer respostas à problemática.

Leitura crítica ou reflexiva: Foi a fase responsável pela averiguação dos conceitos, definição e comparação dos paradigmas teóricos referente à profissão e campo profissional – paradigma funcionalista, paradigma interacionista simbólico, paradigma neo weberiano. Esta etapa permitiu também definir os conceitos de L/AM, estabelecer tais modalidades em um espaço esportivo contemporâneo, conceituar os estudos sobre formação profissional em Educação Física e situar a contribuição desta formação na constituição de um possível campo profissional de técnicos de L/AM no Brasil.

Leitura Interpretativa: Foi a última etapa da leitura e implicou três fases de julgamento: a) partiu-se das intenções dos autores e de suas temáticas buscando analisar exatamente o que os autores quiseram propor; b) relacionou-se as afirmações dos autores com a resolução da problemática e; c) o material coletado foi julgado em função do critério de verdade, ou seja, duvidou-se da realidade das proposições (dúvida metódica) tentando-se colocá-las a prova (BERVIAN; CERVO 2003) mediante aplicação abstrata nos campos propostos como tema.

A primeira fase da interpretação dos dados bibliográficos é sua crítica. Há dois tipos de crítica de materiais em pesquisa bibliográfica: “crítica externa e crítica interna” (LAKATOS; MARKONI, 2010, p. 30).

O tipo de crítica utilizada para apreciação do material bibliográfico em questão foi a crítica interna, responsável pela apreciação do sentido e do valor do conteúdo.

Neste sentido, foi realizada a crítica de interpretação hermenêutica, onde foi averiguado o sentido exato que os autores quiseram exprimir, sendo analisados e respeitados os períodos históricos em que cada autor realizou suas pesquisas, evitando, por conseguinte, qualquer análise supersticiosa, subjetivista ou de juízos de valor (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 31).

O segundo tipo de análise do material bibliográfico foi a crítica do valor interno do conteúdo que segue a apreciação da obra, da autoridade dos autores a exposição de suas ideias bem como sua comparação (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 31).

A Técnica de Pesquisa Documental

Para dar sentido metodológico ao trabalho foi utilizada também a técnica de pesquisa documental, características das pesquisas de documentações indiretas. Entende-se esta fase do estudo como sendo essencial para ratificar o discurso dos agentes responsáveis pela condução das L/AM. Lüdke; André (1986) indicam pertinente justificativa para o uso da pesquisa documental:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais etc (LÜDKE, M; ANDRÉ, M, p. 39. 1986).

“Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 1999, p. 169).

Os autores propõem métodos específicos para o tratamento dos documentos. “A primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado” (LÜDKE; ANDRÉ, p. 40. 2004).

No intuito de continuar a descrição do espaço a ser estudado, optou-se pelo levantamento de fontes primárias que pudessem elucidar o que o levantamento bibliográfico havia exposto, ou seja, como forma de exibir o quadro atual da constituição do espaço de intervenção de técnicos de L/AM no Brasil, foi fundamental como se configuram na prática as apropriações por este espaço, tanto no âmbito do ensino, quanto no âmbito da formação profissional.

Neste caso, as fontes primárias foram essenciais para se traçar as constantes disputas por apropriações em um espaço pouco explorado. Neste sentido, optou-se por trazer os documentos legais que pudessem expor esta realidade.

Critérios de inclusão da pesquisa documental

No sentido de situar as relações idiossincráticas no campo das L/AM como um espaço repleto de agentes que procuram reafirmar constantemente sua posição em um campo profissional foi necessário identificar o espaço de lutas pela apropriação de posições.

Ou seja, a função da pesquisa documental foi a de expor as lutas, interesses e as relações estruturais das L/AM para que se configurem como espaço de intervenção profissional de seu técnico. Assim, foram trazidos os determinantes legais que pudessem mostrar uma possível disputa entre posições no espaço de apropriação de um possível campo profissional.

Para dar sentido didático, os documentos foram dispostos em ordem cronológica:

DOCUMENTOS PUBLICOS REFERENTES À CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

- ▶ Decreto nº 630, de 17 de Setembro de 1851 Autoriza o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte;
- ▶ Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.

- ▶ Decreto nº 6.479, de 18 de Janeiro de 1877 Manda executar e Regulamento para as Escolas publicas de Instrucção primaria do municipio da Côrte.
- ▶ Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879 Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio
- ▶ Lei n.1.343, DE 17 DE DEZEMBRO DE 1912 *Fixa a Força Publica do Estado para o exercicio de 1913*
- ▶ Decreto n. 2.349, DE 14 DE FEVEREIRO DE 1913 *Dá regulamento para o Corpo Escola, creado pela Lei n. 1343, de 17 de Dezembro de 1912 ;*
- ▶ Lei nº 3.674, de 7 de Janeiro de 1919 Fixa a Despeza Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para exercicio de 1919
- ▶ Decreto nº 14.784, de 27 de Abril de 1921 Approva o Regulamento de Instrucção Physica Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte
- ▶ Decreto n. 4.855, de 27 de janeiro de 1931 crea o Departamento de educação physica, subordinado á secretaria do interior.
- ▶ Decreto n. 23.252 - de 19 de outubro de 1933 cria a escola de Educação Física do exército e dá outras providências
- ▶ Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939 cria, na universidade do brasil, a escola nacional de Educação Física e desportos
- ▶ Decreto-lei n. 14.130, de 16 de agosto de 1944 regulamenta a escola de Educação Física da força policial do estado de são paulo
- ▶ Decreto – lei n. 6936 6 de outubro de 1944. estende a diplomados pela escola de Educação Física da fôrça policial do estado de São Paulo as regalias dos licenciados em Educação Física e dos médicos especializados em Educação Física e desportos.
- ▶ Decreto-lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945 altera disposições do decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.
- ▶ Parecer CFE 0292/1962 – Matérias pedagógicas para licenciatura;
- ▶ Parecer CFE 0298/1962 – Currículos mínimos para EF e desporto;
- ▶ Parecer 0672/1969 – Conteúdo e duração a serem destinados a formação pedagógica nos cursos de licenciatura
- ▶ Parecer 0894/1969 – Currículos Mínimos;
- ▶ Parecer CFE 215/1987 – Reestruturação dos cursos de Educação Física;

- ▶ Parecer 03/1987 – Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados nos cursos de graduação em Educação Física licenciatura e bacharelado;
- ▶ Parecer CNE 28/2001 Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- ▶ Resolução CNE RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
- ▶ Parecer CNE 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física
- ▶ Resolução CNE n 7 2007 Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

DOCUMENTOS PÚBLICOS SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA

- ▶ Lei 9696/98 Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física;
- ▶ Resolução 046/2002 Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional.

DOCUMENTOS PUBLICOS JURÍDICOS ESPECÍFICOS DAS L/AM

- ▶ Artigo 5, Parágrafo II da Constituição Brasileira de 1988;
- ▶ TRF 4ª Região, APELAÇÃO CÍVEL N° 2003.70.00.003788-9/PR, da Relatora Juíza Vânia Hack de Almeida, Publicado em 31.05.2007s.
- ▶ Sobre a exigência do curso de nivelamento e posterior inscrição no Conselho Regional de Educação Física. *MANDADO DE SEGURANÇA N° 2008.72.00.011988-4/SC, Juiz Federal Carlos Alberto da Costa Dias, julgado em 27.10.2008.*

- ▶ Do TRF, 1ª Região, AMS 200638000200431, 7ª Turma, Desembargador Federal Catão Alves, e-DJF1 DATA:08/04/2011 PAGINA:291.
- ▶ Do TRF, 3ª Região, 3ª Turma, AC 200361000301798, Rel. Juiz Nery Júnior, DJF3 CJ1 Data: 28/01/2011 PÁGINA: 481.

Os documentos jurídicos foram escolhidos como fonte documental uma vez que permitem elucidar como a “sociedade regula o comportamento de seus membros e de que forma se apresentam os problemas sociais” (LAKATOS; MARCONI; 2002, p. 66).

Realizou-se, também levantamento e análise dos documentos legais que precederam a constituição do curso de formação profissional em Educação Física.

O levantamento e análise dos determinantes legais foram necessários para compreender as diferentes configurações que inspiraram a formação profissional em Educação Física no Brasil, o que, de forma evidente influencia a aplicabilidade da disciplina de L/AM para os graduados.

A escolha pelos documentos oficiais pautou-se por sua importância na Tese. A construção histórica do campo a ser estudado bem como sua trajetória delimitará as ações propostas pelos agentes envolvidos na construção deste espaço de formação. Além disso, entende-se que os documentos oficiais: “Constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional” (LAKATOS; MARKONI, p. 66, 2002).

Estas fontes retrospectivas e contemporâneas (LAKATOS; MARKONI, p. 63 2002) foram essenciais para a descrição histórica das disciplinas de L/AM nos cursos de formação profissional em Educação Física, além de justificarem a relação que existe entre a formação em Educação Física e a formação dos técnicos de L/AM.

Tratamento dos dados documentais

As mensagens evidenciadas na análise dos documentos coletados foram tratadas por sua estrutura lógica e temática. Quanto a interpretação dos dados foram

utilizados seus aspectos políticos da comunicação (LÜDKE, M; ANDRÉ, M, p. 41. 2004).

Compreende-se que as mensagens transmitidas e decodificadas na análise feita nos documentos inevitavelmente penderão para a subjetividade do pesquisador o que pode levá-lo a fazer inferências dos dados para o próprio contexto, tornando a análise dos dados tendenciosa. Para se evitar tais limitações, temáticas de análise foram criadas. Essas temáticas foram estabelecidas pelo estudo do referencial teórico da Tese, especialmente as categorias:

- Os agentes envolvidos no processo de concepção de formação do curso e inclusão da disciplina L/AM;
- Campo de formação profissional em Educação Física no Brasil;
- Campo de formação de técnicos de L/AM no Brasil;
- Processamento da economia dos capitais econômicos, educacionais, políticos, sociais e simbólicos envolvidos;

Hold (1969) *apud* Lüdke, M; André, M (2004) apresenta dois tipos de unidade para o tratamento dos dados coletados pela pesquisa documental: A unidade de registro e a unidade de contexto.

De acordo com a problemática proposta, entende-se que a melhor forma de tratamento dos dados proposto seja a unidade de contexto, pois intenta-se observar a realidade do contexto histórico de formação profissional em L/AM no Brasil e sua relação com a formação profissional em Educação Física.

Entrevista semiestruturada

A entrevista aqui será utilizada para se coletar dados que se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos, ou seja, dados subjetivos (BONI; QUARESMA, 2005, p. 68) aplicada aos agentes responsáveis pela disseminação das L/AM no Brasil.

A intenção de utilização da entrevista foi essencial para o presente estudo, uma vez que a compreensão dos princípios de ação dos agentes só poderá ser evidenciada a partir de suas estratégias da própria ação no campo ao qual pertence. Isso significa que o movimento no campo só pode ser entendido a partir do posicionamento do agente no campo.

Em Ciências Sociais, as formas de entrevistas mais utilizadas são: a entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva (BONI; QUARESMA, 2005, p. 68).

Na presente Tese optou-se pela técnica de entrevista semiestruturada. Esta técnica foi escolhida por possuir vantagens entendidas como essenciais para os objetivos da Tese, pois: permite a combinação de perguntas abertas e fechadas, tem a capacidade de produzir uma melhor amostra da população de interesse, possui relativa flexibilidade quanto ao tempo de duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos, permite interação entre o entrevistador e o entrevistado permitindo ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. (BONI; QUARESMA, 2005).

Quanto ao seu procedimento:

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, p. 2005, 75).

Critérios de inclusão dos entrevistados

O critério de escolha dos entrevistados parte-se de suas experiências práticas na área e por se constituírem nos agentes disseminadores mais importantes, pois são os principais responsáveis pela manipulação simbólica da condução da vida privada e a orientação da visão de mundo, além de serem considerados ícones em suas modalidades tanto como técnicos de atleta campeões, por serem técnicos e atletas campeões e por serem responsáveis por inserir sua modalidade no Estado do Paraná. O conhecimento do posicionamento dos técnicos se deu pelo reconhecimento prévio que o pesquisador já possuía.

Tratamento dos dados das entrevistas

A entrevista semiestruturada busca responder a questões factuais do porquê tais práticas possuem tantos adeptos no Brasil, qual a necessidade de formação profissional em Educação Física para o técnico de L/AM; a questões evolutivas tais como a existência de um possível processo de imposição de estratégias para o estabelecimento do campo das L/AM como um campo de formação profissional; e a questões teóricas como o porquê esta imposição se faz necessária.

A utilização da técnica de entrevista semiestruturada foi fundamental para identificar, de acordo com Souza (1985) os acontecimentos, cenários, atores, relações de forças e a articulação entre “estrutura” e “conjuntura”, possibilitando:

- a) identificar e situar, em períodos de tempo específicos, os principais fatos históricos e sociais que levaram as lutas/artes marciais a tornarem-se um possível campo de formação profissional;
- b) situar quais estratégias os agentes desse campo realizam para se estabelecerem como um campo profissional;

Interrogá-los possibilitou registrar o papel de um grupo de agentes na história das relações entre as forças políticas e econômicas do universo da formação profissional em Educação Física e artes marciais, permitindo reconhecer, de acordo com Le Goff (1993):

[...] a existência do simbólico no interior de toda a realidade histórica (incluída a econômica), mas também confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam e que o historiador apreende mediante outros documentos e métodos – por exemplo, confrontar a ideologia política com a práxis e os eventos políticos. E toda história deve ser uma história social (LE GOFF, 1993. p. 12).

Entretanto, é essencial reconhecer que as ações dos agentes dos campos específicos estão diretamente ligadas à conjuntura que os cerca. Para um estudo sociológico que visa expor mecanismos de ações a partir de documentos e a fala dos agentes isto torna-se tarefa perigosa, uma vez que:

Quanto mais as condutas e atitudes estudadas dependerem da conjuntura, tanto mais a pesquisa corre o risco de se limitar a apreender, na conjuntura particular permitida pela situação de enquete, atitudes e opiniões que não tem valor além dos limites de tal situação (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004b, p. 58).

No sentido de se reduzir variáveis intervenientes que possam prejudicar as análises das entrevistas, seguiu-se as orientações propostas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1999), pertinentemente resumidas por Boni; Quaresma (2005):

- Conhecimento prévio dos entrevistados;
- Descer do pedestal cultural e deixar de lado momentaneamente seu capital cultural para que ambos, pesquisador e pesquisado possam se entender;
- Diminuir a violência simbólica que é exercida através dele mesmo. O pesquisador precisa estar sempre pronto a enviar sinais de entendimento e de estímulo, com gestos, acenos de cabeça, olhares e também sinais verbais como de agradecimento, de incentivo;
- O pesquisado deve notar que o pesquisador está atento escutando a sua narrativa e ele deve procurar intervir o mínimo possível para não quebrar a sequência de pensamento do entrevistado;
- A entrevista deve proporcionar ao pesquisado bem-estar para que ele possa falar sem constrangimento de sua vida e de seus problemas;
- O pesquisador não pode esquecer que cada um dos pesquisados faz parte de uma singularidade;
- O pesquisador terá que ler nas entrelinhas, ou seja, ele tem que ser capaz de reconhecer as estruturas invisíveis que organizam o discurso do entrevistado;
- O pesquisador precisa estar alerta, pois o pesquisado pode tentar impor sua definição de situação de forma consciente ou inconsciente;

Quanto a transcrição:

- O pesquisador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista;
- Legibilidade, ou seja, aliviar o texto de certas frases confusas de redundâncias verbais ou tiques de linguagem;

Neste sentido, a análise das entrevistas precisou estar associada aos dados bibliográficos, bem como os dados documentais. Assim, utilizou-se a triangulação dos dados mediando-se pelo referencial teórico de Pierre Bourdieu.

Triangulação dos dados

Reconhece-se que a característica do objeto de estudo da presente Tese dificulta a busca por materiais específicos, literatura, ou dados complementares. Tal característica confirma o caráter inovador e pioneiro nos estudos sobre o espaço da profissão dos técnicos de L/AM no Brasil e no mundo.

Isso cria dificuldades metodológicas, uma vez que a escassez de materiais pode ser prejudicial devido a dificuldade na reprodutibilidade podendo reduzir a validade do estudo. Portanto, no sentido de evitar esta fragilidade, optou-se pela triangulação de dados.

A triangulação, utilizada em pesquisas sociais torna-se elemento válido de análise, pois reconhece-se que este tipo de pesquisa possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DE SOUZA, MINAYO, 2008).

Os atributos da triangulação residem especialmente em sua característica polivalente, ou seja, com ela:

é possível combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais (AZEVEDO *et al*, 2013, p. 4).

De acordo com Denzin (1978), Jensen; Jankowski (1993), Azevedo *et al* (2013), Figaro (2014) existem 4 tipos de triangulação: de dados, de investigador, de teoria e de métodos.

Na presente Tese buscou-se utilizar da técnica de triangulação de dados uma vez que ela:

é uma forma importante de criar um quadro mais abrangente da realidade social de um grupo. [...] incorporar diferentes fontes de dados permite aos pesquisadores utilizar variáveis coletadas em um estudo para complementar a análise de outra fonte de dados, a qual pode não ter à disposição todo o escopo de variáveis necessárias

para a abordagem da pesquisa proposta (PRICKETT, ANGEL, 2012, p. 146).

De acordo com Azevedo (2013) este tipo de triangulação significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos.

Neste sentido a triangulação desta Tese foi utilizada com os seguintes dados:

- Dados Bibliográficos;
- Dados Documentais;
- Dados das Entrevistas.

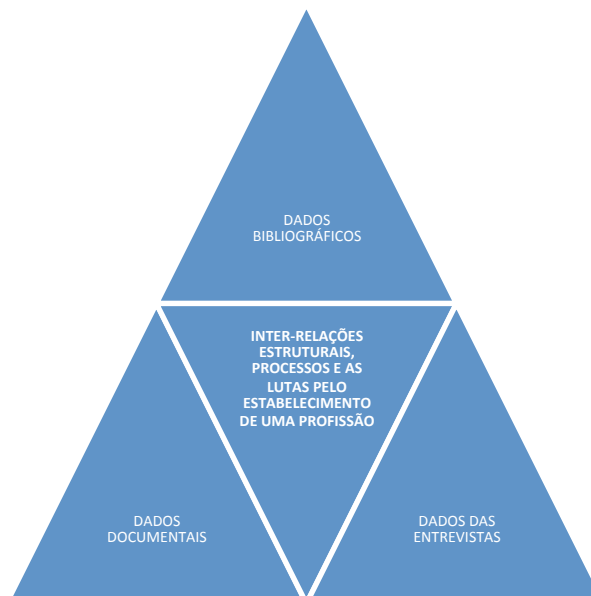


Figura 2 - Desenho Ilustrativo da Triangulação dos Dados

Estes dados foram cruzados e utilizados para se desenhar o quadro proposto na Tese: o das Inter-relações estruturais, processos e as lutas pelo estabelecimento do cargo de técnico de L/AM como uma profissão.

Para deixar em evidência a relação dos dados coletados com os objetivos gerais, específicos, as fontes de informação e a apropriação do referencial teórico, propõe-se representação esquemática da triangulação dos dados:

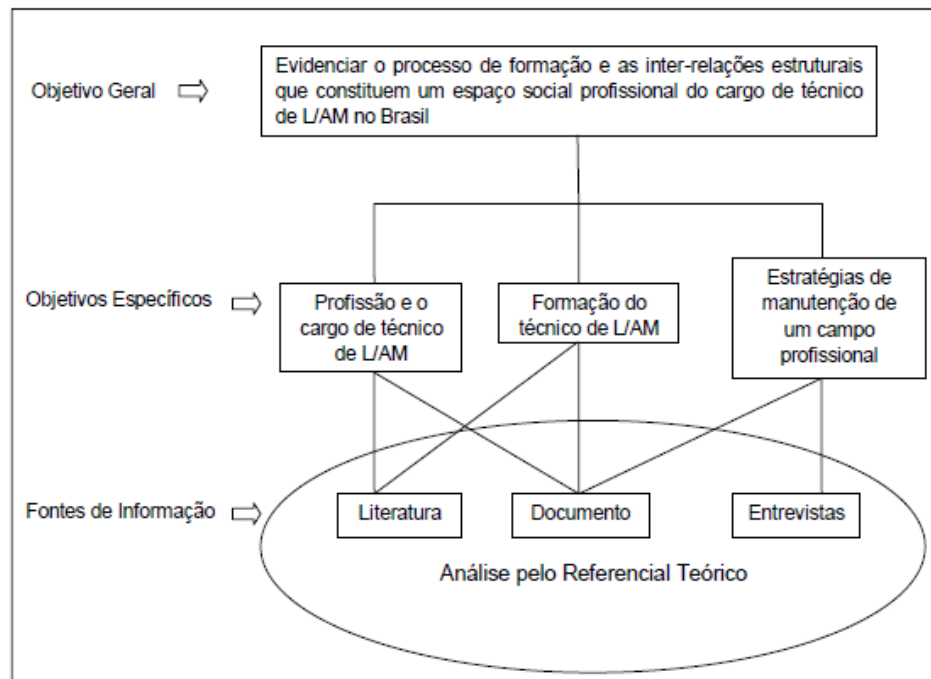


Figura 3 - Representação Esquemática Da Triangulação Dos Dados

Ainda assim, entende-se que mesmo a associação dos dados bibliográficos, documentais e de entrevistas possam ser limitantes, ou seja, ainda pode ser contaminada pelos desejos e intencionalidades do autor carregando o estudo de um certo grau de tendenciosismo.

As ferramentas de análises propostas, ou as técnicas escolhidas também seguem uma orientação padronizada, o que Bourdieu; Jean-Claude Chamboredon; Jean-Claude Passeron (2004b) chamaram de ritualizada, que não são carentes de neutralidade.

No caso da aplicação de questionários e/ou entrevistas “ainda corre o risco, nas utilizações mais ritualizadas, de ignorar esse aspecto das condutas e, até mesmo, por um efeito de deslocamento, desvalorizar o próprio projeto de apreendê-las” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004b, p. 60).

As regras metodológicas são consideradas fatores essenciais de apreensão e reconhecimento dos dados expostos, entretanto, ainda se reconhece que ainda não dão conta de explicar o fator histórico e conjuntural que contribui, de forma consciente ou não, a formar uma estrutura de disposições para a criação de estratégias de ações dos agentes envolvidos:

Quanto mais facilmente as regras técnicas da utilização das técnicas se prestam a codificação, tanto mais difícil será definir e, mais ainda, encarnar na prática os princípios capazes de determinar a utilização de cada técnica que levasse em consideração, de forma consciente, os pressupostos lógicos ou sociológicos de sua utilização (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004b, p. 62).

Ou seja, técnicas metodológicas padronizadas de codificação, dificilmente podem servir para explicar as ações que se mostram, “de fora”, naturalizadas, pois pela falta de leitura e compreensão do campo são tomadas como comuns, mas não o são. Neste sentido, visando agregar sentido teórico a Tese e para visar compreender os fatores além da exposição naturalizada, utilizou-se o referencial teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Referencial Teórico

Como referencial teórico entende-se a teoria pela qual a Tese se pautará para responder a problemática. É o esforço para se colocar suas explanações no plano teórico, pois:

Clarifica a lógica de construção do objeto da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1999, p. 182).

No que se refere a logística de sua utilização, não há consenso entre os pesquisadores. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) afirmam que há duas formas de utilização:

Alguns pesquisadores preferem uma apresentação sistematizada em um capítulo à parte, enquanto outros consideram isto desnecessário, inserindo a discussão teórica ao longo da análise dos dados (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1999, p. 184).

No caso da presente Tese, optou-se pela primeira forma de utilização do referencial teórico: um capítulo à parte.

A busca pela apreensão das manifestações, ações e interesses ocultos no interior do espaço específico de apropriação de um caráter dito profissional por parte dos técnicos de L/AM torna-se a motivação desta Tese. Compreender suas intenções bem como suas intervenções nas estruturas formadoras que constituem um possível espaço profissional do cargo de técnico de L/AM no Brasil é o viés norteador do presente trabalho. Tal tipo de perspectiva indica a necessidade de se “revelar o que está oculto” (ORTIZ, 2003, p, 10).

Antes de tudo, os interesses, as normativas das regras do jogo de aplicação das estratégias de inserção e, manutenção de um espaço específico, parte de um investimento de capitais – econômico, social, simbólico, educacional – essenciais na constituição deste local.

A construção teórica de Bourdieu possibilita vislumbrar conceitos essenciais que explicam forças, antes não observadas no contexto social, ou talvez, sentidas, mas não compreendidas.

No sentido de ilustrar estas forças, tornou-se essencial utilizar quatro conceitos caros ao autor: campo, capital, *habitus* e agentes. De forma geral, compreende-se que para ser detentor de determinado cargo é importante ser reconhecido como tal. O problema é que este reconhecimento, em sociedades modernas, precisa ser validado pelo Estado. Assim, o cerne do reconhecimento profissional está nas estratégias de disputa no campo das L/AM, onde o agente de maior capital as elabora inconscientemente por seu *habitus*.

De acordo com Venuto (1999):

Bourdieu é o autor que analisa de forma mais sistematizada e abrangente os fundamentos e consequências desse processo de instituição em todas as instâncias do mundo social. Abandonando pressupostos teóricos que atribuem relações causais *a priori*, Bourdieu adota uma perspectiva analítica em que o exame dos fenômenos sociais se dá a partir do estudo das relações objetivas estabelecidas entre os agentes na sua interação com as várias dimensões do mundo social. Sua análise procura desvendar as múltiplas determinações do real, ou seja, toda a espécie de padrões e regras estabelecidas no espaço social, regras estas que emergiram em uma situação de luta social pela dominação, e que contribuem em conjunto para a configuração e consolidação do campo em formação (VENUTO, 1999, s/n).

Seu emprego deu subsídio à busca pelo estabelecimento de uma compreensão e formação deste espaço, suas manifestações sociais e, por sua vez,

identificou os fatores históricos, sociais, econômicos e políticos envolvidos no processo de re-significação destas práticas.

Importante conceito desenvolvido por Bourdieu e utilizado nesta Tese, é o de espaço social. Concordando com o autor “não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada” (BOURDIEU, 2005, p, 15). A perspectiva de espaço social permite indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições.

A utilização de seu referencial auxiliou na compreensão do espaço social como possuidor de diversos campos específicos, dotados de agentes que elaboram estratégias de competições com objetivo de acumular formas de capitais. O autor refere-se a esses espaços como campos, sendo que o espaço da profissão aqui é reconhecido como um *locus* concorrencial, algo a ser alcançado.

“O ‘campo’ é este território: Lugar hierarquizado, estruturado segundo uma determinada lógica de interesses, nele se agrupa, interage, se complementa e entra em conflito um grupo específico de atores” (ORTIZ, 2003, p, 10).

Ele é detentor de uma autonomia específica, normas e regras específicas que podem e serão requeridas por seus agentes através de lutas por espaços no próprio “campo” que definirão a “conservação ou a subversão da estrutura de um capital específico”. É neste sentido que, para Bourdieu (1983), a estrutura do campo:

[...] é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objetivo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (Falar em capital específico é dizer que o capital vale *em relação* a um certo campo, portanto dentro dos limites desse campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições) (BOURDIEU, 1983, p. 90).

As preocupações nesta linha de estudo referem-se a sensibilidade, a percepção e a intuição. O que para o presente objeto de estudo pode trazer contribuições pertinentes para a visualização do movimento no interior do espaço aqui a ser observado.

O “campo” é exatamente este lugar definido e que só pode existir a partir da vontade e ações daqueles que acreditam fazer parte dele, pois não é apenas fruto da existência de seus agentes específicos, mas acima de tudo de suas vontades, investimentos e estratégias. Ou seja, o campo só existe graças a união entre agentes e estruturas, entre o objetivo e o subjetivo.

Esta análise perpassa sobre as noções de agentes, disposições, lutas e capitais. Suas definições respeitam tanto as estruturas como o sujeito. “Essa postura de Bourdieu se opunha sistematicamente a dois modos de conhecimento teórico que implicam em cada caso um conjunto de Teses antropológicas: o objetivista e o fenomenológico” (ANDRADE, 2014, p. 102).

A partir de sua teoria sobre *campo*, evidencia agentes sociais ocupantes de postos específicos no interior de espaços definidos e que, constantemente buscam, através de lutas, a consecução de seus interesses e apropriação de capitais, sejam eles econômicos, sociais, culturais e simbólicos.

Os estudos tradicionais que referem-se às diferenciações sociais e as desigualdades entre grupos, fundamentam-se em duas perspectivas conceituais distintas: primeiramente uma perspectiva de tradição marxista, “considera que a sociedade está dividida em classes sociais antagônicas a partir de um critério econômico”, a segunda visão, inspirada pela análise weberiana “analisa a sociedade em termos de estratos constituídos a partir de três princípios de classificação: poder, prestígio e riqueza” (BONEWITZ, 2003, p. 51).

Bourdieu recusa-se a descrever a sociedade reproduzindo essas duas visões, neste sentido, visando superá-las em forma e conteúdo. A primeira iniciativa de superação é a necessidade de explorar essas duas visões – objetivistas e subjetivistas – dando forma ao conhecimento praxiológico. Nas palavras de Ortiz (1983):

A antiga polêmica entre subjetivismo e objetivismo emerge, portanto, como ponto central para a reflexão de Bourdieu; para resolvê-la, explicita-se um outro gênero de conhecimento, distinto dos anteriores, que pretende articular dialeticamente o ator social e a estrutura social. A este tipo de abordagem epistemológica Bourdieu chama de conhecimento praxiológico [...] (ORTIZ, 2003, p. 8).

A ideia entre o subjetivismo e objetivismo paira na polaridade entre os referenciais de dois clássicos: Max Weber e Émile Durkheim. Quanto a esta

polaridade, Ortiz (2003) esclarece: “Enquanto o pensamento weberiano se assenta numa sociologia da compreensão, isto é, tem seu ponto de partida no sujeito, a sociologia durkheiminiana reifica a sociedade uma vez que a apreende como coisa” (ORTIZ, 2003, p.10).

A perspectiva de Bourdieu não tende à escolha de um referencial subjetivista ou objetivista. Seu raciocínio metodológico alarga-se à superação das estruturas que encontram-se cristalizadas e, conseqüentemente são reproduzidas.

Tais definições contribuem para uma análise subjetiva e objetiva da sociedade. Portanto, torna-se pertinente reconhecer a originalidade do pensamento de Bourdieu e a possibilidade de utilização de sua abordagem no universo prático onde seus agentes, provavelmente exercem um possível poder de imposição de uma nova forma de ver o mundo.

A primeira vista entende-se esta característica de seu pensamento como um problema, entretanto, a força de suas ideias o define como um autor que inaugura um gênero de conhecimento “que pretende articular dialeticamente o ator e a estrutura social: o *praxiológico*” (ANDRADE, 2014, p. 102).

Ou seja, Bourdieu propõe-se a acreditar em estruturas que funcionam independentemente dos sujeitos que fazem parte delas, tradição herdada de Saussure e de Lévi-Strauss. Entretanto, difere dos mesmos ao sustentar que tais estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação (THIRY-CHERQUES, 2006, p, 28).

A utilização de suas referências auxilia na compreensão do espaço social como possuidor de diversos campos específicos, dotados de agentes que elaboram estratégias de competições com objetivo de acumular formas de capitais.

Sua análise sobre campo perpassa sobre as noções de agentes, disposições, lutas e capitais. Portanto, torna-se pertinente reconhecer a originalidade do pensamento de Bourdieu e a possibilidade de utilização de sua abordagem no universo prático.

Tomando como princípio quase que fundamental em sua obra, o autor evidencia sua preocupação com o caráter dominador das classes dominantes:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. [...] As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas em uma luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais (BOURDIEU, 2004c, p, 10-11).

Neste sentido Bourdieu supera a análise social marxiana, pois não reduz a sociedade em termos e discussões econômicas, na medida em que a defende como um *locus* de diversos agentes sociais que estabelecem relações entre si, na medida em que estão constantemente buscando capital:

O autor sempre se recusou a proclamar sua adesão ao pensamento de Marx [...] Sua obra edificou-se fora dos caminhos balizados pela reflexão marxista, tomando como objeto de estudo áreas consideradas menores pelo marxismo ortodoxo [...] Além disso, Bourdieu recusa-se a incluir a pesquisa sociológica nos engajamentos de natureza política ou ainda na elaboração de doutrinas de salvação (BONNEWITZ, 2003, p. 20).

O termo “capital” também adquire mais significados para Bourdieu, distanciando-o mais de qualquer ligação marxista. O autor concebe capital de quatro formas diferentes em especial: um conjunto de fatores de produção e/ou bens econômicos chamado de *capital econômico*; um conjunto de qualificações intelectuais transmitidos e/ou adquiridos e sancionado pelo Estado através de processos de certificação sendo este o *capital cultural*; um conjunto de relações sociais de que dispõe o indivíduo, o *capital social* e o conjunto de rituais ligados ao reconhecimento que permite impor verdades sendo este último o *capital simbólico*.

Mas especialmente, no tocante à tradição de Marx, Bourdieu diferencia-se deste autor na medida em que reconhece formas de dominações distintas, como as manipulações simbólicas que se definem como manifestações mais subjetivas do mundo social: “A tradição marxista privilegia as *funções políticas* dos ‘sistemas simbólicos’ em detrimento de sua estrutura lógica e da sua função gnosiológica” (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERRON, 2004b, p. 10).

No entanto, não só suas preocupações com as manifestações de dominação e reprodução são evidentes, mas as formas de dominação que subjagam grupos através de exhibições de poderes simbolicamente utilizados, poderes que exercem uma função reprodutiva e acrítica, capaz de manipular agentes sociais não dotados da compreensão necessária para romper com as barreiras impostas por sua limitada visão, portanto, que não compreendem o poder invisível que os domina:

Enfim, sua teoria da dominação simbólica, sobrevivendo à degradação do profetismo revolucionário, pode ser interpretada como um sinal que mostra que a sociologia de Bourdieu prospera numa terra estranha ao solo marxista ortodoxo (BONNEWITZ, 2003, p. 20).

Para o autor, este poder simbólico exerce a função de conduzir os padrões de senso comum que são transmitidos pela classe dominante, detentora dos meios necessários de transmissão, para a consecução do objetivo fundamental dominante: a manutenção do *status quo*:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Os sistemas simbólicos cumprem sua “função política” impondo e legitimando sua dominação, contribuindo para assegurar a manutenção dominativa de uma classe sobre a outra exercendo uma violência simbólica.

Devido à força atrativa do poderio simbólico, as diferentes classes, através de competições no interior de seus campos específicos competem entre si pelo “direito” do monopólio da violência simbólica. É neste sentido que o campo de produção simbólica é um microcosmo da luta simbólica entre as classes, ou seja, é evidente em um pequeno espaço-tempo social e reflete as diversas manifestações de poder.

Bourdieu trata das forças simbólicas como atuantes em campos, no interior dos quais estabelecem relações de poder exercidas por diversos agentes específicos, dotados de *habitus* específicos que, constantemente disputam entre si

mais capitais econômicos, culturais, políticos e sociais que, por ventura, atuarão de acordo com a exigência de seus interesses.

O poder simbólico exercido tem a capacidade de modificar e criar as visões do mundo, fundamentando-se como ferramentas essenciais de inculcação de ideais dominantes transfigurados nas manifestações da indústria cultural, indústria esportiva e instituições educacionais. Sendo assim, não são possíveis de serem evidenciados na medida em que controlam a absorção de capital cultural pela população, pois:

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: [...] poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Neste sentido observa-se mais uma preocupação do autor: o sentido primeiro de análise social, a pré-noção, que é o elemento pelo qual o ser social deve romper para ascender à ciência que não se estruture em explicações substancialistas.

[...] as opiniões primeiras sobre os fatos sociais apresentam-se como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos com uso alternativo. Essas pré-noções, “representações esquemáticas e sumárias” que são “formadas pela prática e para ela”, retiram sua evidência e “autoridade”, como observa Durkheim, das funções sociais que desempenham [É. Durkheim, texto nº4] (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 2004b, p. 24).

Esse rompimento, adquirido através das formas científicas “reais”, deve permitir o aparecimento de uma visão crítica do indivíduo contribuindo para a formação de uma realidade edificada em valores que não se constituam em padrões de dominação.

Determinada preocupação leva-o a estabelecer algumas “regras” e distinções que se procedem na medida em que é necessário considerar os fatos sociais como coisas, objetivando o rompimento com as pré-noções. “Esta vontade de detectar regularidades mais do que leis é também uma ambição compartilhada por Bourdieu, mas evitando a armadilha do positivismo absoluto e do universalismo atemporal” (BONNEWITZ, 2003, p. 20).

Com esta postura, Bourdieu procura compreender como os dominados aceitam a dominação e de certa forma, porque são solidários a ela. “A estratégia dos

agentes orienta-se, portanto, em função da posição que eles detêm no interior do campo, a ação se realizando sempre no sentido da ‘maximização dos lucros’” (ORTIZ, 1983, p. 22).

Tanto nas aproximações e superações marxistas como nas aproximações e superações weberianas, percebe-se a preocupação que Bourdieu tem em conceber a sociologia como uma ciência capaz de compreender o movimento da sociedade, compreendendo-a como local de diversos campos específicos estruturantes, pois são passíveis de criarem sub-campos dotados de diferentes agentes sociais que se articulam. Portanto a sociedade não pode ser estática, ela está em constante movimento, pois só se completa na medida em que possui indivíduos que agenciam formas de capitais no intuito de concorrer no interior dos campos.

Na construção de seu pensamento teórico o autor refere-se a agentes e disposições sociais, todos em um constante processo de movimento e interação social, onde, suas ações são produtos de suas interações no interior de um espaço concorrencial:

Isto é, sobre as condições sociais que tornam possível a constituição do sistema de instituições e de agentes diretamente ou indiretamente ligados à existência de práticas e de consumos esportivos, desde os agrupamentos “esportivos”, públicos ou privados, que tem como função assegurar a representação e a defesa dos interesses dos praticantes de um esporte determinado e, ao mesmo tempo, elaborar e aplicar as normas que regem estas práticas, até os produtores e vendedores de bens (equipamentos, instrumentos, vestimentas especiais, etc.) e de serviços necessários à prática do esporte (professores, instrutores, treinadores, médicos especialistas, jornalistas esportivos, etc.) e produtores e vendedores de espetáculos esportivos e de bens associados (malhas, fotos dos campeões ou loterias esportivas, por exemplo) (BOURDIEU, 1983, p. 137).

Portanto, para compreender as tomadas de decisões destes agentes sociais, Bourdieu recorre a um conceito central em sua obra: o *habitus*.

Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...]. O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (BOURDIEU, 2005, p. 22).

O *habitus* funde as relações entre o objetivo e o subjetivo, sendo capaz de estabelecer as relações entre indivíduo e sociedade tornando possível conceber o homem como agenciador de capitais. O *habitus* precede às escolhas, precede às ações: “O *habitus* pressupõe um conjunto de ‘esquemas generativos’ que presidem a escolha; eles se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior à ação” (ORTIZ, 1983, p. 16).

Para Bourdieu (1980), o *habitus* é adquirido através do conjunto de mecanismos em que os indivíduos realizam a compreensão das relações sociais, são estruturas que agem como condicionantes de ações:

Os condicionamentos associados à uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1980, *apud* BONNEWITZ, 2003).

O *habitus* torna-se o elemento pelo qual é possível compreender as ações individuais como produtos de sua história específica e experiências, estrutura inspiradora de estratégias. Por ser produto da história individual, o *habitus* não é imóvel ele está em constituição:

O *habitus* deve ser compreendido como uma gramática gerativa de práticas conformes com as estruturas objetivas de que ele é produto: a circularidade que preside sua formação e seu funcionamento, explica, por um lado, a produção de regularidades objetivas de comportamento; por outro, a modalidade de práticas baseadas na improvisação, e não na execução de regras. Juntando dois aspectos, um objetivo (estrutura) e outro subjetivo (percepção, classificação, avaliação), pode-se dizer que ele não só interioriza o exterior, mas também, exterioriza o interior (PINTO, 2000, p. 38).

O referencial teórico de Bourdieu trouxe contribuições necessárias à interpretação das formas de poder e dominações objetivas e simbólicas que possivelmente estas práticas exercem sobre praticantes e não praticantes que estão

dentro e fora de um campo religioso e esportivo específicos. Além de ser capaz de mostrar que:

[...] as relações sociais não poderiam ser reduzidas a relações entre subjetividades animadas por intenções ou “motivações” porque se estabelecem entre condições e posições sociais, e porque, ao mesmo tempo, são mais reais do que os sujeitos que estão ligados a elas (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004b p. 28).

Os agentes do campo das L/AM, em especial os técnicos, através de suas ações condicionadas por seus *habitus*, criam as estratégias necessárias nas disputas por capitais econômicos, sociais, simbólicos e culturais, que, como hipótese seria a sua defesa em um espaço dito profissional.

A noção de *habitus* como estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante canaliza a ideia de Bourdieu à noção subjetiva que privilegia a experiência primeira do indivíduo.

Transpondo os conceitos de *habitus*, campos e as explicações de ordem objetiva e subjetiva ao espaço da profissão, torna-se possível compreendê-lo como instituição ligada à estruturas que possuem disposições e pré-disposições específicas para os papéis dos agentes sociais de cada campo.

Ou seja, a utilização dos conceitos de campo, agente e estruturas, traz a tona a preocupação de sua análise metodológica: mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28).

De forma geral, a aplicabilidade dos conceitos de Bourdieu, é resumida por Thiry-Cherques (2006).

O campo é delimitado pelos valores ou formas de /capital/ que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito /estratégias/ não conscientes, que se fundam no /habitus/ individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as /posições/ particulares de todo /agente/ na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o /habitus/, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o /habitus/ (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31).

Portanto, entende-se o campo da profissão como um espaço de disputas repleto de agentes especializados em seus campos e sub-campos específicos em

constante movimento que impõe regras e padrões de comportamentos para sua manutenção, dada a imposição da força objetiva e subjetiva, direta e simbólica através de seus mecanismos e estratégias de persuasão encarnados nas suas formas primeiras: discursos, propagandas, símbolos e cultos. Estes padrões sociais dominantes, mutáveis de disputas, que compreendem as diversas interligações entre campos, regem suas regras.

Neste sentido, é possível compreender que o objeto a seguir, pode ser analisado mediante um conceito caro para Bourdieu: Campo. Já, para dar sentido didático particular a interpretação dos dados da triangulação – bibliográficos, documentais e das entrevistas – utilizou-se três categorias de análise advindas do campo: Estruturas, categorias e agentes.

CAPÍTULO II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. Definições de Lutas e Artes Marciais

Afirmar que as L/AM devam ser pensadas como componentes que podem ser explicados pelos diversos campos da ciência, seria incorrer à uma afirmação já esgotada na literatura (DRIGO, A. 2007, FIGUEIREDO, A. 2006, PIMENTA; MARCHI JR. 2007, DANDORO, F. 2013). Mais do que procurar afirmar suas possíveis ciências, entende-se como necessário aqui procurar pensa-las como um fenômeno que pode contar partes da história da humanidade partindo-se da história do movimento humano, de suas estratégias e ações voltadas a algum fim pré-determinado, ou seja, racionalizado.

A maior parte da literatura sobre o tema, pelo menos a que cabe um breve percurso histórico sobre as modalidades de L/AM, preocupam-se em situar seu espaço de criação apresentando uma proto-geografia (FIGUEIREDO, A. 2006, DRIGO, 2007, PIMENTA; MARCHI JR. 2007, VAN DER VEERE, A. 2012, DANDORO, F. 2013).

Outras procuram traçar as relações das artes marciais com o comportamento humano, seja no âmbito de seus símbolos (JONES, D. 2002), ou no âmbito de suas relações culturais (GARCÍA, R; SPENCER, D. 2013, WACQUANT, LOÏC. 2002).

Entretanto, objetivando situar o leitor ao contexto das possíveis relações entre L/AM, esporte moderno, Educação Física e profissionalização, cabe aqui uma explanação da formação do fenômeno Artes Marciais a partir, não simplesmente de sua história (repleta de controvérsias), mas do contexto de uma estrutura que possa ser ensinada, pensada, estruturada, passível de ser constituída mediante processos didáticos e pedagógicos, ou seja, capaz de ser compreendida como **técnicas**, talvez cabíveis de serem ensinadas exclusivamente pelo profissional de Educação Física. Ou seja, técnicas estas que só podem ser ensinadas a partir de uma inserção de

longo prazo no interior de seus campos específicos, onde, no contexto na modernidade, cria agentes aptos e ditos profissionais para ensiná-las.

Portanto, pretende-se arriscar iniciar esta Tese apresentando possibilidades de um desenvolvimento paralelo entre as L/AM com o que chama-se aqui de “movimento humano racional”, pois apenas a partir dele é possível se pensar em L/AM.

Os descritores utilizados aqui foram “movimento humano” e “artes marciais”. A quantidade de literatura levantada para esta revisão bem como os critérios de análise estão dispostas nas grelhas:

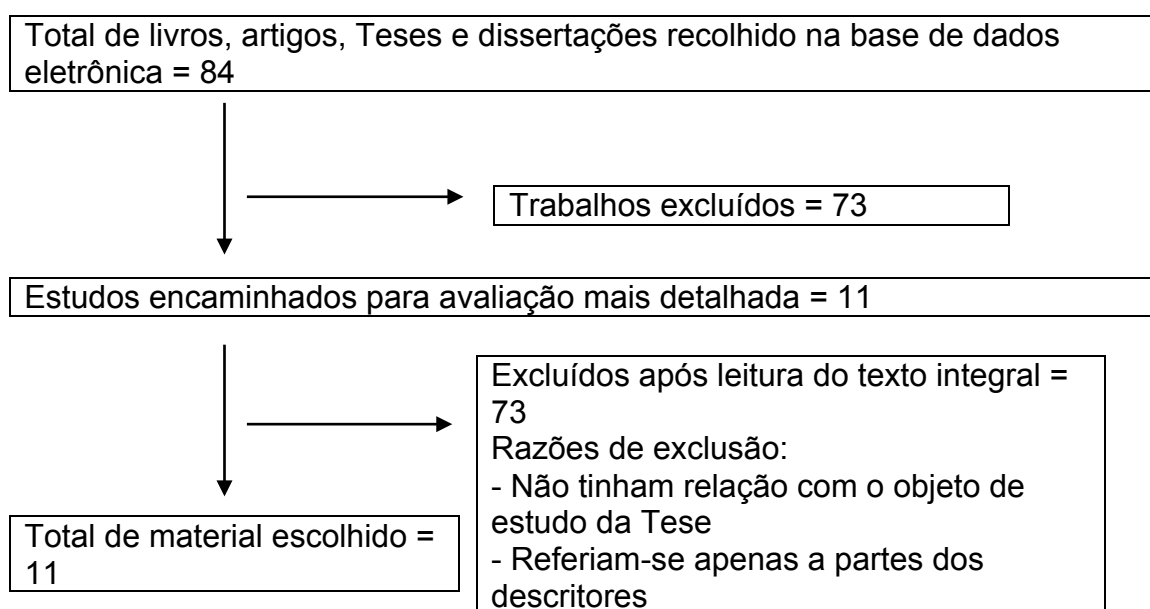


Figura 4 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Movimento Humano / Técnica

Lembra-se que não apenas os artigos foram utilizados, mas também a literatura compreendida como clássica tendo em vista sua aparição na grande maioria dos artigos encontrados, portanto, livros, Teses e dissertações também foram utilizados.

Material utilizado: Daolio (2002), Daolio; Velozo (2008), Figueiredo (2006), Godoy; Lauret (1996), Larson (2007), Mauss (2009), Pagani; Resende; Pilatti (2008). Platonov *et al.* (2008) Ribas (2006), Schmidek; Cantos (2008), Schmidt; Wrisberg (2001).

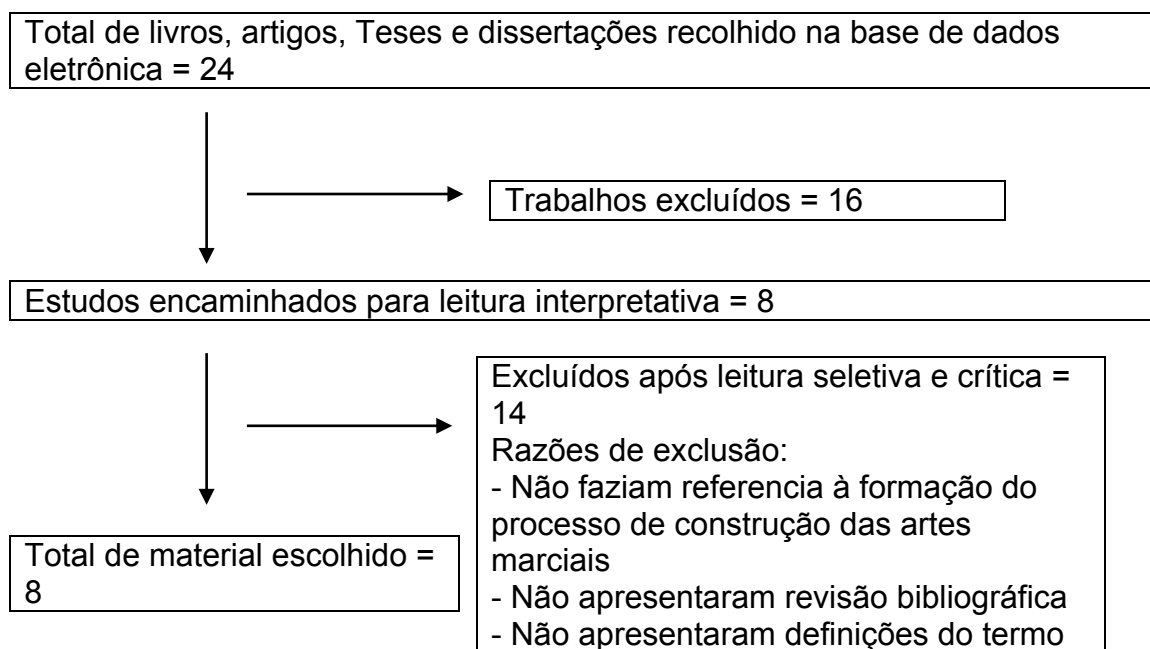


Figura 5 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Artes Marciais

Material utilizado: Correa e Franchini – Grupo de Estudos em Lutas e artes marciais (2010), Drigo (2007), Jean Flori (2005), Le Goff (1993), Pimenta et al (2014), Rugiu (1998), Salvini (1984), Zarrili (1994).

O levantamento bibliográfico referente ao movimento humano de ataque e defesa e artes marciais objetivou:

- Definir Luta e Arte Marcial;
- Elucidar como que um conjunto de movimentos, que no início da formação humana eram tidos como atos irracionais, ganham ares técnicos passíveis de serem ensinados mediante metodologias, de forma bélica, desportivas e de saúde e bem estar;

As lutas, mesmo antes de possuírem nomes específicos, nascem de uma necessidade básica humana: atacar e defender. Mas tal tipo de defesa, não nasce da mesma operacionalização das L/AM como se conhece, mas antes de tudo como uma possibilidade adaptativa de entender o próprio corpo no espaço e atuar com ele com propósitos que, e que, apenas após milhares de anos de evolução tornam-se cada vez mais racionalizados, com movimentos bem definidos, pensados para otimizar o ataque e a defesa e com um processo de ensino e aprendizagem.

Evidentemente que, antes da técnica, propriamente dita, os movimentos de combate não eram necessariamente pensados, mas sim realizados de forma instintiva. De acordo com Figueiredo (2006) a história evidencia tal realidade, uma vez que os registros através das primeiras gravuras de luta, assim como os primeiros relatos, são coincidentes com a luta e a utilização do bastão. Mas, de acordo com o próprio autor:

A sua utilização habilidosa implica aprendizagem e treino e, na vida individual e colectiva, a luta pela sobrevivência sempre se vinculou com a cultura que se transmitia de geração em geração e, assim, a educação, como comunicação institucionalizada (FIGUEIREDO, 2006, p, 72).

Ou seja, particularmente, é o cérebro humano o único capaz de criar novos movimentos, melhora-los, adaptá-los e otimizá-los mediante um processo de associação, além disso, é o único capacitado a mostrar o movimento mediante a criação de processos de ensino que envolvem a observação, a reprodução, a adaptação dos movimentos, a linguagem falada e, muito posteriormente a escrita.

A especialização permitiu a divisão entre os hemisférios direito e esquerdo onde:

O neocórtex esquerdo se especializou funcionalmente no processo de relacionamento racional-verbal e analítico com o “mundo externo”, assumindo o controle de uma “*mão preferencial*” (usualmente à direita) e o controle da linguagem em seus aspectos lógicos. Já o neocórtex direito ficou com o controle dos processos de relacionamentos, “*não verbais*”, *afetivos, holísticos, intuitivos e com as emoções*. Contudo, essa diferenciação, por ser recente na evolução, é apenas funcional. [...] anatomicamente o neocórtex de ambos os hemisférios é praticamente idêntico (SCHMIDEK, 2005 *apud* SCHMIDEK, W; CANTOS, G. 2008 p. 193).

É a possibilidade de especialização do cérebro humano que cria as possibilidades de refinamento, controle, correções e adaptações motoras mediante um constante processo de ensino e aprendizagem transmitido por um processo pedagógico, o que, por consequência dará início a criação de procedimentos na manufatura de ferramentas, no cultivo de alimentos e criação de rebanhos, na arte e na prática corporal. Graças à potencialidade cerebral humana que surge a técnica.

Ou seja, é apenas a partir da capacidade do desenvolvimento da técnica que é possível diferenciar a Luta das Artes Marciais.

A Luta corporal pode ser classificada como um conjunto de atividades de ataque e defesa que podem ser racionalizadas ou não, portanto as Artes Marciais fazem parte deste grupo podendo ser também Lutas. Como melhor forma de explanação é possível afirmar que toda Arte Marcial é um tipo de Luta, mas nem toda Luta é Arte Marcial.

As definições de técnica passam por processos de ressignificações, passíveis de interpretações que, ideologicamente tornam-se polarizadas. De um lado as explicações rotuladas como as das ciências naturais e do outro lado as explicações das ciências sociais e humanas. Mas, não importa qual sua definição, a técnica é uma particularidade humana e inerente as Artes Marciais.

A concepção de técnica explicada pelas ciências da natureza é delimitada por uma dimensão instrumental “como se o corpo fosse o executor eficiente de uma ação antecipadamente prevista pela mente” (DAOLIO, 2002, p. 100). Ou seja, por este tipo de concepção explica-se a técnica por referenciais da fisiologia, biomecânica, cinesiologia, física e matemática.

Platonov (2008) refere-se a técnica como um “conjunto de procedimentos e ações que garantem soluções mais eficazes para as tarefas motoras, de acordo com a especificidade da modalidade, da disciplina e do tipo de competição” (PLATONOV, V. N, 2008, p. 354).

Assim, a ideia de técnica relaciona-se com o movimento correto, ou mesmo como forma de classificação. Daolio (2008), também afirma a existência de uma técnica – esportiva – como construção cultural. Ou seja, a evolução do neocórtex também contribui para a capacidade humana em transmitir e copiar os movimentos.

Granger (1994), *apud* Daolio, J; Velozo, E. (2008) refere-se a dois tipos específicos de técnica: as técnicas empíricas e as técnicas científicas, sendo:

as primeiras vinculadas às experiências práticas e ainda não penetradas pelo saber científico. Essas técnicas ou saberes, que compõem o chamado senso comum, são transmitidos essencialmente pela tradição oral e, ainda que possam estar associados às crenças supersticiosas, são igualmente eficazes. As segundas – as científicas – estão fundamentadas em explicações teóricas, ao caráter desinteressado e à capacidade de demonstração ou de explicação própria das ciências (GRANGER, *apud* DAOLIO, J; VELOZO, E. 2008, p. 10).

A técnica possui o que Marcel Mauss (2009) chamou de eficácia simbólica, pois ela reforça a ideia de que quem detém certa parcela de “autoridade” tende a ser o transmissor de elementos técnicos. Para o autor as técnicas corporais “são os gestos simbólicos que são, ao mesmo tempo, gestos reais e fisicamente eficazes” (MAUSS, 2009, p. 115).

Essa afirmação confirma o posicionamento da técnica corporal como construção cultural, uma vez que:

o ser humano cria, ao longo de sua existência e em função de seu contexto cultural, certos costumes que vão se tornando tradicionais, sendo transmitidos de geração a geração, justamente porque são dotados de eficácia simbólica, ou seja, respondem a certas demandas da sociedade onde se fazem presentes, adotando significados importantes para o grupo local (DAOLIO, J. 2008 p. 13).

Isso significa que as técnicas são aprendidas socialmente, passadas dos mais velhos para os mais novos, agregando características adaptáveis ao contexto contemporâneo. Sendo cultural, a técnica refere-se à um movimento corporal carregado de elemento simbólico, mas que, não é natural, pois é forçado, ensinado e reproduzido ao ponto de tornar-se automático.

Ou seja, a estrutura cerebral humana capacitou-se para o desenvolvimento da técnica artística há cerca de 30 mil anos, já a escrita há 10 mil anos. A civilização egípcia, que se iniciou há cerca de 5.000 anos, criou os hieróglifos, que constituem uma escrita ideográfica (RIBAS, 2006, p. 332).

Descobertas de bastões feitos com ossos ou chifres e ricamente entalhados de forma a caracterizar representações simbólicas, que datam de cerca de 20.000 anos, já sugerem a existência de uma linguagem mais complexa, e os crânios dos seres humanos desta época demonstram conformações compatíveis com um maior desenvolvimento das regiões frontotemporais e da fissura silviana, que abrigam as áreas corticais (RIBAS, 2006, p. 332).

Se a evolução do Sistema Nervoso Central o capacita à complexidade da criação da técnica artística, da escrita e da corporal, provavelmente o aparecimento de um conjunto de movimentos padronizados transmitidos de forma empírica que tem como objetivo a otimização do ato de atacar e se defender tem grandes

probabilidades de aparecer neste intervalo de tempo. Inclusive, é a partir deste momento que surgem as primeiras lendas e os primeiros indícios de Artes Marciais.

As primeiras representações de Shiva, Deus hindu, aparecem por volta de 4000 a.C. Shiva é representado com diversos elementos simbólicos, entre eles o tridente, uma vez que Shiva é o destruidor, transformador, renovador. Além disso, Shiva também é representado como aquele que destruiu o demônio da ignorância. Em estátuas tradicionais aparece com o pé sobre o mesmo.

Escritos hindus de 3000 a.C referem-se a Krishna, que, aparentemente também aplicou um conjunto de técnicas de ataque e defesa contra seus adversários:

Segundo escritos hindus do século VI a.C., Krishna, por volta de 3000 a.C., durante a sua vida e antes de se retirar e subir aos céus, envolveu-se também em jogos de luta. Para vencer os seus adversários, Krishna utilizou joelhadas no peito, socos na cabeça, puxões de cabelo e estrangulamentos (SVINTH, s/d), o que permite identificar, por um lado, técnicas de luta inermes, e, por outro lado, identifica a ancestral ligação dos jogos de combate e da guerra às divindades na cultura hindu (FIGUEIREDO, 2006, p. 77).

Figueiredo (2006) também refere-se às descobertas arqueológicas consideradas as primeiras evidências do surgimento de movimentos complexos de ataque e defesa com certo grau de especialização: São as tábuas de argila com escritas cuneiformes do séc. XIII a.C. descobertas em 1870 na biblioteca de Ninive (hoje Iraque).

As tábuas fazem referência a Gilgamesh, rei que acredita-se ter vivido na primeira metade do terceiro milênio, há cerca de 2700 a.C na cidade Uruk, Suméria (FIGUEIREDO, 2006, p, 73).

O Épico trata da batalha entre Gilgamesh e Enkidu. Observa-se a existência de alguma forma de movimentos otimizados, racionalizados que tem como objetivo os deslocamentos e as manipulações de articulações: “[...] Gilgamesh dobrou o joelho com o pé assente no chão, e com uma volta Enkidu foi derrubado. Então imediatamente a sua fúria faleceu” (FIGUEIREDO, 2006, p, 73).

A batalha possui também um contexto que Figueiredo (2006) chamou de ritual, onde a Luta, propriamente dita, pode funcionar como uma possibilidade de rendição, não sendo necessariamente mortal:

“Quando Enkidu foi derrubado, disse a Gilgamesh: Não há no mundo outro como tu. Ninsun, que é tão forte como um boi selvagem no estábulo, foi a mãe que te gerou, e agora ergues-te acima de todos os homens; e Enlil deu-te a realeza, porque a tua força ultrapassa a força dos homens.” E então Enkidu e Gilgamesh abraçaram-se, e foi selada a sua amizade (Gilgamesh, Trad: Tamen, pp.20;21 in: FIGUEIREDO, ABEL, 2006, p. 74).

Na Bíblia, em Gênesis 31:32 no capítulo denominado “Jacó luta com Deus e transpõe o vau de Jaboque” vê-se outro exemplo de Luta ritualizada:

Ficando ele só; e lutava com ele um homem até ao romper do dia. Vendo este que não podia com ele, tocou-lhe na articulação da coxa; deslocou-se a junta da coxa de Jacó, na luta com o homem. Disse este: Deixa-me ir, pois já rompeu o dia. Respondeu Jacó: Não te deixarei ir se me não abençoares. Perguntou-lhe, pois: Como te chamas? Ele respondeu: Jacó. Então, disse: Já não te chamarás Jacó, e sim Israel, pois como príncipe lutaste com Deus e com os homens e prevaleceste (GÊNESIS 31:32, 1969).

O complexo de tumbas de Beni Hassan no Egito descobertos em 1922 evidencia a existência de um tipo muito peculiar de técnicas corporais de ataque e defesa. As tumbas datam de 2400 a 1800 a.C.

Frescos de túmulos egípcios datados de 2300 a.C., mostram jovens a lutar e rapazes em túnica a Boxear e a esgrimar com rolos de papiro. Em outros três túmulos de 1950 a.C., foram pintadas cerca de 400 pegadas e saídas de luta, representando “o manual de luta mais antigo que conhecemos” (SVINTH, s/d In: FIGUEIREDO, ABEL, 2006, p. 79).

Há também o Kalaripayat, modalidade de Arte Marcial criada a partir do Vajramushti há mais de 5000 anos na região de Kerala na Índia. Consideradas as modalidades mais antigas já evidenciadas (ZARRILLI, 1994).

Na China, apesar de nenhuma comprovação arqueológica, de acordo com (SALVINI, 1984, nº 135, p. 76) credita-se a Wang Ti, que reinou por volta de 2700 a.C., a invenção do Esporte como o Tiro ao Arco, a Luta, a Esgrima e o Futebol.

Há também a mundialmente conhecida história do monge budista Bodhidharma, que viveu entre 420 a 528 d.C. A lenda conta que Bodhidharma saiu do sul da Índia e foi ao sul da China e posteriormente ao norte entre o período de 420 a 479 ou entre o período 502 a 557 d.C início do século V.

Bodhidharma ao chegar ao templo Shaolin na China depara-se com monges de saúde precária e resolve ensiná-los um conjunto de movimentos muito semelhante à movimentos de combates corporais. Tal lenda cita que após a partida de Bodhidharma os monges adaptaram tais técnicas para criar o Kung Fu Shaolin.

No Japão também há registros referentes à combates com alguns elementos da técnica padronizadas:

no Kojiki, o registo das coisas antigas (712 d.C.), relata um combate entre Takeminakata-no-kami representando a raça comum contra Takeminazuti-no-kami representando a raça divina. Combatendo pela posse do Japão a luta foi ganha pelo segundo. Mais recentemente, é colocado um combate menos mitológico no ano 22 a.C. entre Nomi-no-Sukuné e Tagima-no-Kwehaya, numa espécie de pancrácio já que houve pontapés, tendo o primeiro matado o segundo combatente (FIGUEIREDO, 2006, p. 78).

Já no ocidente observa-se que nos Jogos fúnebres em honra a Pátroclo, ocorridos entre 1300 e 1200 a.C há relatos históricos se referindo ao pugilato e a luta (FIGUEIREDO, 2006, p. 81).

Também no ocidente observa-se uma gama de comprovações de que as modalidades de lutas rituais também eram muito praticadas.

Fazendo parte do Pentatlo, as lutas estrearam em 708 a.C nos Jogos Olímpicos da antiguidade, especialmente a luta horizontal (GODOY; LAURET p. 84, 1996). Godoy; Lauret (1996) afirmam que como modalidade isolada, não há menção de sua estreia, mas a luta horizontal tornou-se um dos eventos mais famosos do programa dos Jogos Olímpicos da antiguidade. Sua fama era tão evidente que os lutadores passaram por processos diversos em seus treinamentos para tentarem se adaptar ao rigor da competição o que evidencia também a existência do combate ritualizado:

Na arte cerâmica dos primeiros tempos dos Jogos Olímpicos, os lutadores eram representados como atletas de físico harmonioso e musculatura flexível. Já no início da era cristã, transformaram-se em montanhas de músculos e gordura, chegando mesmo a obesidade (GODOY, LAURET, 1996, p. 84).

Já o pugilato surge como modalidade olímpica em 668 a.C. Sua prática se dava apenas com golpes de punho e inicialmente com as mãos limpas,

posteriormente valendo-se de bandagens de couro. Mais a frente eram colocadas bolas de chumbo e ponteiros de metal.

O pugilato passou por transições. Inicialmente de um evento voltado à defesa e as esquivas, transformou-se em um evento mais brutalizado, onde tornara-se comum os atletas perderem os olhos e as orelhas.

Godoy; Lauret (1996) também afirmam que é no Pugilato surgido a primeira tentativa de profissionalização do esporte, onde, pela primeira vez o ideal olímpico fora desonrado.

Devido ao treinamento exaustivo e aos perigos da competição os atletas não queriam ganhar apenas as coroas de louro:

Nos nonagésimos-oitavos Jogos Olímpicos (388 a.C), Eupolos da Tessália subornou seus cinco adversários, prometendo recompensa financeira se facilitassem sua vitória. Tudo ocorreu conforme combinado. No momento de entregar o dinheiro, Eupolos recusou-se alegando que vencera graças a sua superioridade. Diante disso os lesados apresentaram denúncia aos juizes e o senado olímpico multou todos os envolvidos. [...] a partir desses Jogos também foi instituído o juramento olímpico (GODOY, LAURET, 1996, p. 84).

Outra modalidade de luta dos Jogos Gregos da antiguidade era o Pancrácio. Uma junção da luta horizontal com o pugilato. Foi introduzido nos trigésimos-segundos Jogos Olímpicos (652 a.C). Provavelmente a modalidade mais parecida com o Vale Tudo moderno. Era a modalidade de luta que exigia-se mais a força do que os fundamentos técnicos dos golpes.

Aparentemente, no caso das L/AM, não apenas a técnica é possível apenas após a evolução do neocórtex nem apenas a transmissão de forma empírica, seguindo um modelo de reprodução de movimentos, onde, apenas recentemente os discursos científicos são evidenciados, mas a possibilidade de utilização dos mesmos como forma de competição, sem necessariamente a morte do outro: a luta ritualizada.

Ou seja, provavelmente, as artes marciais existem a partir de um processo que capacita o cérebro humano a criar técnicas e transmiti-las mediante um processo didático que só pode ser evidenciado pela capacidade humana de racionalizar os movimentos, compreendê-los e adaptá-los.

Pensando neste processo, a partir de uma análise superficial poderia ser possível afirmar categoricamente que: se o processo histórico fosse linear, a prática

de um conjunto de movimentos criados para machucar e imobilizar o corpo de outro indivíduo – seja para defesa ou para ataque – deveriam ter sido banidas do contexto contemporâneo dado que no processo civilizador a contenção de atitudes evidenciadas pela constante interdependência entre os indivíduos torna-se condição essencial para a convivência coletiva. Mas o contexto contemporâneo mostra o oposto.

Torna-se necessário expor aqui que as artes marciais não nasceram da criação de movimentos. Os movimentos corporais humanos sempre estiveram presentes. O que criou-se foi uma padronização destes movimentos, a formação de programas motores que otimizaram o processo de ferir e matar.

Os antigos “técnicos”, considerados “mestres” disseminadores de suas artes marciais o são, pois racionalizaram movimentos de ferir e/ou imobilizar, tornando-os mais rápidos e com menor gasto energético e sem a obrigatoriedade da morte. Esta necessidade de otimização do movimento corporal só pode ser observada pela capacidade humana de utilizar-se da razão, bem como de sua capacidade em criar processos pedagógicos através da luta ritualizada.

Interessante é observar que estas técnicas foram sendo criadas, modificadas, aprimoradas mesmo com o aparecimento das armas de fogo. As batalhas – medievais e anteriores – por territórios, tanto na Europa, como na Ásia, eram muito mais pessoais, aumentando a necessidade técnica dos movimentos corporais de ataque e defesa.

O processo de criação de novas armas, especialmente as armas de fogo, tem como prioridade dar mais segurança ao atacante, o que, por ventura, torna a retirada de uma vida um ato muito mais impessoal.

Esta necessidade de melhoria técnica está intrinsecamente presente no processo civilizador, mas em termos de processo, pois:

O processo de tecnização e o processo civilizador, segundo Norbert Elias, são ambos processos não planejados de longo termo, sem objetivo a longo prazo. Eles são não planejados, tendo em vista que surgem do entrelaçar, da conjunção, da cooperação e confrontação de muitas atividades planejadas. No pensamento de Norbert Elias, o processo de tecnização evolui à medida que o homem trabalha em busca de uma vida melhor (PAGANI, R. RESENDE, L. PILATTI, L. 2008, p. 11).

O processo civilizador está ligado ao ganho progressivo de autocontrole por parte dos indivíduos, autocontrole necessário para a convivência social e para o progresso industrial e comercial.

Portanto, foi este processo de autocontrole que deu às características do que chama-se hoje de Artes Marciais, atividades de relevância na sociedade atual. Relevância, esta, indicada por seu aparecimento como esporte de alto rendimento ou como modalidade de exercício que visa a autodefesa, a melhoria do condicionamento físico ou mesmo a busca de “bem estar”.

Este processo também deve ser visto pela necessidade de melhoria da técnica corporal. Embora, com a melhor eficiência dos meios de matar, tornando a morte mais impessoal, as artes marciais – atividades primariamente em sua grande maioria criadas para este fim – continuam a existir dada sua característica ritualizada.

De acordo com entrevistas realizadas para a dissertação de mestrado do autor (2007) com alguns técnicos de artes marciais brasileiros, pode-se mostrar que a valorização do discurso esportivo e do exercício físico é o que torna-se relevante no processo de divulgação destas manifestações hoje:

[...] como você vai poder divulgar uma arte marcial em um jornal? Dizendo que é pra defesa pessoal? Isso todo mundo sabe, agora se tem uma competição, duas pessoas lutaram, foi campeão Pan americano, aí você tem notícia, aí nós não podemos fugir disso (GOULART, F. 2007).

As falas e as observações sobre o processo civilizador e as artes marciais, indicam que as práticas destas modalidades mantêm-se renovadas através do constante aprimoramento nos discursos dos agentes destas manifestações. Discursos estes, que devem estar sempre em conexão com a época e, conseqüentemente, com os indivíduos que vivem nela. A busca por determinadas práticas, não pode ser explicada simplesmente por uma necessidade de “válvula de escape”.

Ou seja, as Artes Marciais caracterizam-se por serem possuidoras de uma série de movimentos que foram sendo otimizados para atacar e defender, movimentos estes que só podem ser ensinados por agentes específicos no interior deste campo. Agentes que passam por um processo de formação na prática e que

necessitam de certo grau de competências técnicas de prática docente para ensiná-las.

Atualmente as artes marciais fazem parte de um universo específico e peculiar. São práticas definidas juridicamente como esporte. Abaixo se lê a Minuta de Resolução aprovada na reunião do Conselho Nacional de Esporte, de 11 de outubro de 2011:

Art. 1 As Artes Marciais/Lutas e a Capoeira reconhecidas em suas dimensões históricas e socioculturais como manifestações artísticas e culturais, quando práticas de atividades físicas que se manifestam através de processos metódicos e regulares de caráter competitivo, institucionalizado, realizado conforme técnicas, habilidades e objetivos que lhes dão forma, significado e identidade, e exercícios físicos objetivando o condicionamento físico e promoção da saúde, são consideradas esportes para fins de enquadramento ao campo das atividades desenvolvidas e regulamentadas no País.

Art. 2º Na dimensão esportiva, Artes Marciais/Lutas e a Capoeira, quando se candidatarem visando à obtenção de apoios financeiros e logísticos, junto ao Ministério do Esporte, ou a outros órgãos públicos, estejam constituídas através de organizações legalizadas enquanto componentes da área do Esporte, tal como se institucionalizam as demais modalidades esportivas, a saber: Ligas, Federações e Confederações Esportivas.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

Pensar nos processos históricos de cada arte marcial – ocidental ou oriental – é remeter-se à um conjunto de movimentos corporais regrados, otimizados e estabelecidos como institucionais, ou seja: determinados grupamentos de movimentos tornaram-se racionais. E, com a racionalização destes movimentos, surge a racionalização dos discursos para a sua utilização.

Racionalizar uma gama de padrões motores no sentido de machucar um oponente, ou mesmo matá-lo, parece ser um tanto descivilizado do ponto de vista civilizado, mas, de certa forma, não de um ponto de vista civilizador.

2.1.3. A Origem do Termo Arte Marcial

A interpretação do conceito de Arte Marcial requer cautela. O Conselho Nacional de Esportes, órgão deliberativo do Ministério do Esporte institui Comissão Especial de Estudo para buscar estabelecer critérios de definição das Artes Marciais no Brasil. Abaixo a Portaria n. 36 de 5 de março de 2008:

No- 36 - Art. 1o- Constituir Comissão Especial no âmbito do Conselho Nacional de Esporte (CNE) para elaborar estudo sobre nuances, objetivos, finalidades e interfaces que envolvam a realização das manifestações de dança, capoeira e ioga, bem como o respectivo enquadramento nas atividades esportivas desenvolvidas e regulamentadas no País.

Art. 4o- O Ministério do Esporte fornecerá apoio administrativo necessário às reuniões da Comissão Especial.

Art. 5o- Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

Após os estudos realizados pela referida comissão, uma das considerações realizadas foi:

Que Artes Marciais/Lutas, tradicionalmente, surgiram no Oriente como arma, defesa e como ato de guerrear, evoluindo e modernizando-se para sistemas de práticas para treinamento de combate, que se utilizam de técnicas corporais, geralmente, sem o uso de armas de fogo ou outros dispositivos modernos, que além de praticadas como treinamento militar e recurso de autodefesa, são reconhecidas na atualidade como excelente ferramenta pedagógica e adotadas como forma de desenvolvimento de aptidão física, portanto, configurando- se ainda como esporte e que em sua maioria estão organizadas nos moldes do sistema desportivo nacional, tais como federações, confederações e comitês, portanto reconhecidas e institucionalizadas como desporto (BRASIL, 2011).

Artes Marciais não surgiram no oriente. Tal afirmação exclui a credibilidade de outras modalidades de elementos ritualísticos de ataque e defesa surgida em diversas partes do mundo. Mas este tipo de afirmação reside especialmente na atribuição genérica do termo.

No ocidente convencionou-se atribuir o nome de “artes marciais” para este conjunto de técnicas que otimizavam o ataque e a defesa. Cabe aqui uma explanação etimológica do termo, pois que ainda causa confusão uma vez que

possui significados distintos no oriente, local onde as mesmas ganharam maior visibilidade, especialmente após sua divulgação nos meios de comunicação.

A acepção do termo “arte” advém do século V a.C. na Grécia e significa habilidade em fazer algo, ou seja, “*tekné*”, definindo qualquer tipo de perícia ou maestria. Já, para o latim a palavra converte-se em “ars”.

O termo “marcial” também advém do latim, do Deus romano da guerra Marte. *Campus Martius* era o local de assembleia onde os antigos governantes romanos reuniam civis e o proclamavam soldados na Roma antiga.

O latim foi a língua oficial do Império Romano, posteriormente com sua conversão para o cristianismo torna-se também a língua oficial da Igreja Católica tornando-se a língua falada pelos eruditos e filósofos medievais. Para compreender o termo “arte” na idade média é necessário recorrer a sua estrutura social de trabalho e ofício.

“Sabe-se, do latim *ars* com a mesma raiz ‘*ar*’ de *artus* (articulação), e de *armus* (úmero, que dá igualmente o sentido de movimento, *arm* = braço, está ainda no inglês moderno) e também de arma (ferramenta, instrumento e secundariamente instrumento de ofensa). Como tradução do termo *téchne*, antes recordado, equivalia a ‘técnica’, mas no sentido mais preciso de capacidade teórico prática de organizar e de realizar uma atividade, graças ao uso racional das cognições e dos hábitos. Assim, no termo medieval *ars* = mecanismo” (RUGIU, 1998, p. 32).

Na Idade Média o termo “arte” era voltado à prática corporal do trabalho manual, nada leva diretamente a prática bélica neste período. De acordo com Le Goff (1993) a sociedade medieval do século IX, X, XI e XII era caracterizada como uma sociedade tripartida representada por: Oratores; Laboratores; Bellatores.

Todavia, do século IX ao século XIII, o aparecimento dos *bellatores* no esquema tripartido corresponde a formação de uma nova nobreza e, nesta época de profunda transformação da técnica militar, à preponderância da função guerreira nesta nova aristocracia (LE GOFF, 1993, p, 80).

Foi a partir do período carolíngio (768 – 814) que os *bellatores*, neste caso os cavaleiros medievais, começaram a ser considerados importantes para serem destacados em uma sociedade tripartida, o que dará origem ao conceito de cavalaria:

“A cavalaria antes do século XII ainda está no limbo e os cavaleiros são apenas, subalternos na maioria, que combatem por seus mestres e dos quais se exige somente força física, coragem, fidelidade e obediência” (JEAN FLORI, 2005, p. 35-36).

A cavalaria deste período não pode ser considerada como uma confraria e utilizada como comparação com os grupos praticantes de técnicas corporais de guerra orientais como os monges Shaolin na China ou mesmo como os Samurais no Japão, dada sua fraca importância para o contexto da época. Entretanto, aos poucos os *bellatores* vão ganhando expressividade, seus rituais de investidura ganham mais relevo, bem como seus rituais de aprendizagem.

Rugiu (1998) traz as classificações medievais de *Artes Liberales* e *Artes Mechanicae*: “escute as minhas palavras”, nas Artes liberais ou mesmo ‘olhe como eu faço’ nas Artes mecânicas” (RUGIU, 1998, p. 38).

A classificação entre artes mecânicas e artes liberais definem um sistema de *status* social: “Artes mecânicas assumiam importância, a codificação das palavras era sempre reservada aos doutos, ou seja, aos cultores das artes liberais, os quais com respeito a arte-artesanato, mantiveram sempre atitude de desprezo” (RUGIU, 1998, p. 34).

A atitude de desprezo relacionava-se a quantidade de trabalho manual exigido pelo artista. A ideia de trabalho, do latim *tripallium* que significa sofrimento, fora desprezada até o renascimento carolíngio, o que, provavelmente pode fazer com que a prática do ensino do cavaleiro possa adentrar no conceito de *arte mechanicae*. Ainda abaixo das *artes liberales*.

Mas o renascimento carolíngio deu também, pela primeira vez desde a antiguidade, um estatuto científico às atividades Artesanais. [...] É talvez o aparecimento, pela primeira vez na história cultural, da noção e da expressão *artes mechanicae*. [...] Perante as *artes liberales* afirmam-se em pé de igualdade, as atividades artesanais e técnicas (as artes liberais procedem naturalmente da inteligência. Mas as artes mecânicas não são naturalmente inatas, procedem da reflexão humana (LE GOFF, 1993, p, 115).

Até o século XVIII percebe-se estes dois termos em contratos de trabalho. Portanto, parece evidente que o termo arte marcial é cunhado em fins do século VIII no renascimento carolíngio.

2.2. O Campo Esportivo

“Acho que deveríamos nos perguntar primeiro sobre as condições históricas e sociais da possibilidade deste fenômeno social que aceitamos muito facilmente como algo óbvio, o ‘Esporte moderno’”.

Pierre Bourdieu (1983)

O descritor utilizado aqui foi “campo esportivo” e “campo do esporte moderno”

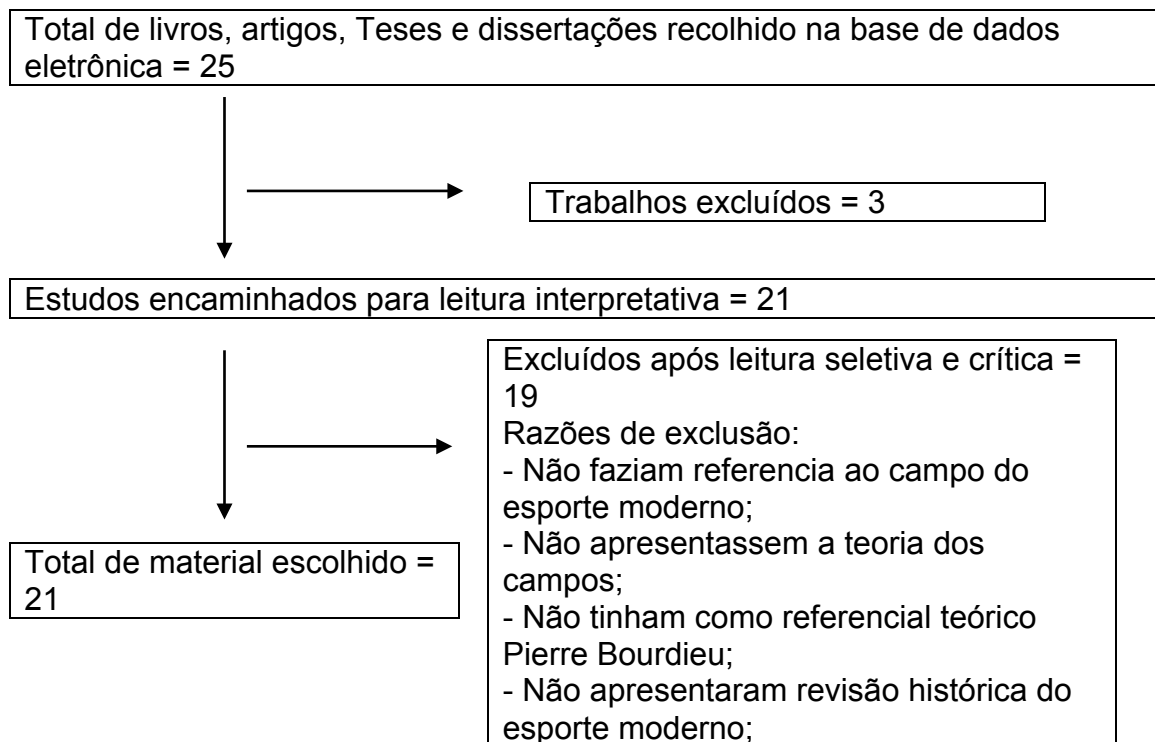


Figura 6 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Campo esportivo/campo do esporte moderno

Material utilizado: Bourdieu (1983, 1989, 1990, 2004a, 2004b, 2004c, 2005), Brohm (1975), Brohm (1976), Dunning (1999, 2005), Encrevé; Lagrave (2005), Ferreira (2009), Ferreira (2013), Grifi (1989), Huizinga (1996), Pimenta (2003, 2007), Proni (1998), Simmel (2002), Vaz (2008).

Este levantamento objetivou:

- Definir mediante a sociologia, o espaço em que as L/AM encontram-se inseridos;

É possível exemplificar algumas impressões da importância do esporte na sociedade, entre elas a atenção despendida a ele na mídia de massa, os montantes de dinheiro público e privado gastos, o comércio e a propaganda envolvidos com o tema, o número de pessoas que praticam ou assistem alguma modalidade regularmente, os sujeitos que possuem um vínculo empregatício baseado no Esporte ou o uso abundante de metáforas esportivas em outros círculos sociais, como a política e a economia (DUNNING, E. 1999, p. 1).

Para cada tipo de característica há historiadores, sociólogos, antropólogos, economistas, administradores e profissionais de Educação Física que preocupam-se em explorá-las, pois, em certo momento depararam-se com as “variantes esportivas” e compreenderam suas expressividades.

O Esporte moderno também configura-se como uma forma de representação da realidade por demonstrar que suas práticas, por mais que possuam elementos próximos (como a competição, a busca pela vitória a qualquer preço), não são vividas da mesma forma, variando sua assimilação e prática de acordo com a posição social do sujeito ou ainda como um tema incluído em problematizações de gênero e educação.

Por mais que diversos teóricos debruçem-se sobre o fenômeno esportivo buscando compreender suas variáveis é no espaço das relações sociais de ordem objetiva e subjetiva que esta revisão busca situar e responder ao problema de pesquisa proposto. Neste sentido, justifica-se a abordagem sociológica ao fenômeno esportivo.

A Sociologia aparentemente renega importância ao esporte moderno. Para Ferreira (2009) alguns sociólogos aparentemente ainda não abandonaram seus valores atrelados a seu campo específico para perceber as relações que o referido fenômeno estabelece na realidade e acrescenta citando que a predileção por temas considerados relevantes em detrimento do Esporte muitas vezes estava pautada na diferenciação que a Sociologia historicamente estabeleceu entre os aspectos “sérios” e racionais da vida – como a Política e a Economia – em oposição aos aspectos irracionais e inconscientes, como o Lazer ou às práticas esportivas constantemente associada à esta última.

O Esporte como tema da Sociologia ainda é relativamente ignorado, “lutando” para consolidar-se como um objeto de relevância nos estudos sociais.

Com a palavra “relevância” propõe-se a ideia de falta de expressividade quantitativa nas publicações acadêmicas da Sociologia já que nenhum artigo sobre o tema foi publicado em periódicos das Ciências Sociais de 1997 a 2007 (FERREIRA, A. 2009).

Para a autora há uma falta de interesse pela temática por parte dos sociólogos devido à uma possível lógica do campo acadêmico da Sociologia, onde os dominantes ditam os parâmetros das pesquisas que são consideradas relevantes.

Pretende-se expor algumas das conjecturas atribuídas ao esporte ao longo de seu processo de estabelecimento como um fenômeno social e como se deu seu processo de estudo pelas ciências humanas averiguando o delineamento de um campo esportivo no sentido de ratificar epistemologicamente a inserção das L/AM neste campo. Diversos teóricos ficaram de fora das análises que se suscitaram, mas, a ideia não é apresentar todos os autores que deram e dão sua contribuição ao tema.

De início, apresenta-se o fenômeno esportivo, identificando-o como um fato social, neste sentido, oferece-se proposições embasadas pelos referenciais considerados funcionalistas.

Inspirando-se em uma análise configuracional posteriormente apresenta-se a evolução histórica do esporte moderno, atividade antes caracterizada como um conjunto de práticas corporais onde lhe eram atribuídos valores místicos, mágicos e religiosos, hoje possuidor de valores seculares como aquisição de capital financeiro, troféus onde a prática não é mais elemento de prazer em si, mas apenas um meio de aquisição de bens extrínsecos, evidenciando-se, portanto a ruptura entre jogo/esporte.

Em um segundo momento, com a intenção de delimitar o objeto de estudo ao longo deste levantamento bibliográfico, apresenta-se algumas possibilidades teórico-críticas, que vislumbram o esporte como um espaço central de lutas de classes caracterizado como uma tendência de poder unilateral, ou seja, apenas

nas mãos dos detentores de mais capital financeiro que, através de um poder objetivo coercitivo mantém seus postos.

À isso acrescenta-se a importância dada ao dinheiro e ao bem de consumo que no Esporte aparece também como “coisa” reificada. Para complementar este momento, utiliza-se os referenciais que inspiraram-se na teoria crítica. Longe de tentar afirmar que todos estes referenciais estão de acordo, por mais que os rotulem como de uma mesma vertente acadêmica.

Em seguida, procura-se esboçar algumas de suas características por Bourdieu (1983, 1989, 1990, 2004a, 2004b, 2004c, 2005), evidenciando, por conseguinte a existência de um *campo esportivo*.

2.2.1. O Esporte Moderno

Afirmar que o Esporte trata-se de um fenômeno recente é voltar-se para a ruptura entre as diversas manifestações corporais clássicas que a partir do início do século XVIII na Inglaterra, adquiriram um caráter secular embasado na busca da competição racionalizada e estruturalizada.

O caráter mítico das antigas manifestações corporais de competição que buscavam a aproximação com suas divindades extra corpóreas, irrompeu-se para o jogo/Esporte secular fundando estruturalmente a dicotomia entre o valor racionalizado do trabalho e a prática esportiva propedêutica.

É possível formar um quadro elucidativo do Esporte e sua transposição mimética para a área social, educacional e empresarial, uma vez que admite-se tomá-lo como manifestação em crescente expansão, tanto em termos evidentemente geográficos, quanto em termos acadêmicos que buscam sua compreensão e sua relação social (PIMENTA; MARCHI, JR. 2007).

Destaca-se que os modelos de compreensão das manifestações esportivas limitam as práticas de reprodução aos valores, normas, gestos, técnicas da atual sociedade tornando-se exemplos de hipercompetitividade social onde a mídia tem papel de divulgação das imagens associadas às manifestações de rendimento.

Afirmar que o conceito dominante de Esporte insere-se em uma configuração específica que aproxima-se da lógica de força mecânica do trabalho braçal e ainda

repleta de bens objetivos e subjetivos é, ao mesmo tempo, compreendê-lo como fenômeno historicamente e sociologicamente constituído que estabeleceu-se por se constituir subjetivamente e objetivamente pertinente aos ideais dominantes de rendimento, de qualidade técnica e movimentos padronizados voltados à indústria. Recordar-se do antigo ideal grego: *citius* (mais rápido), *altius* (mais alto), *fortius* (mais forte) que caracteriza as clássicas competições olímpicas, adotado por uma classe hegemônica que, utilizou-o de forma secular, transpondo-os aos valores que determinam o valor racionalizado e competitivo do trabalho industrial.

Nesta afirmação reside a chave que alterará a antiga concepção que concebia o Esporte como elemento de ordem lúdica para a classe proletária e propedêutica para a classe burguesa classificando o jogo/Esporte e o trabalho como fenômenos sociais dicotômicos, polarizados, elucidando a passagem de uma atividade amadora para uma manifestação profissional.

Os primeiros indícios de manifestações corporais, imbuídas de suas regras específicas, são datados de séculos anteriores a Cristo em quase todo território habitado e possuíam um objetivo em si: o culto ao invisível, a religiosidade.

Nas palavras de Grifi (1989):

O jogo, nas suas várias formas, é um primeiro passo em direção à harmonia dos movimentos e desenvolve, sobretudo e essencialmente, num primeiro tempo, um ideal de perfeição formal que encontra sua origem em uma religiosidade. Para corroborar tal afirmação, serve a constatação de que as primeiras e mais remotas manifestações de jogos e ginástica evidenciavam a religiosidade dos protagonistas através do brilhantismo coreográfico, próprio dos ritos celebrados (GRIFI, 1989, p. 12).

Em uma primeira observação, parece evidente que as antigas manifestações corporais possuíam diferentes características das práticas esportivas modernas, dado seu caráter folclórico em comparação à um caráter competitivo moderno. Compreende-se que o Esporte praticado por esses povos possuía outro significado, diferenciado do entendimento massificado nas sociedades pós-revoluções industriais. Este Esporte antigo possuía uma conotação sócio-cultural, que com o advento do Esporte institucionalizado de regras globalizadas, tomou mais a característica de representações folclóricas do que esportivas. Mas a prática esportiva moderna não se assemelha com as manifestações corporais clássicas dadas as formas constitutivas distintas entre si e a diferença de referenciais.

Parece possível elucidar o Esporte como instituição dotada de história particular e de estruturas específicas que, diferentemente das antigas práticas corporais de cunho contemplativo, exercem influência sobre uma recente “necessidade social” de oferta e demanda, na medida em que reconhece-se como seus objetivos: vitórias e sucessos; conquistas esportivas; recordes; prêmios; valorização pessoal. E como seus princípios: o do rendimento (superação); e da supremacia. Como suas características: talentos esportivos e biótipos adequados a cada modalidade esportiva; praticado profissionalmente; dirigido por entidades de direção esportiva (como federações).

2.2.2. O Esporte moderno *versus* o jogo: A ruptura

As lutas de classes tornam-se evidentes, visto à dominação da classe proletária pela burguesa, tendo nas manifestações corporais, uma forma de afirmação de seu poder coercivo através da polaridade entre as atividades lúdico/esportivas que caracterizam-se pela distribuição desigual de tempo livre, capital cultural e capital monetário.

Ao final desse processo, de um modo geral, o que se constata é que inúmeros jogos “tradicionais” ficaram relegados ao universo infantil ou circunscritos às festas populares. As pessoas cultas, sérias e respeitáveis distanciaram-se dessas atividades recreativas, ao passo que as pessoas simples do povo passaram a ter menos tempo para dedicar aos jogos (em grande medida devido à proletarização das famílias camponesas) (PRONI, W. 1998. p. 35).

Entre os séculos XVII e XVIII, processou-se uma “racionalização” e uma “instrumentalização” dos jogos e brincadeiras evidenciando-se uma preocupação dominante com a necessidade de formalização das manifestações corporais pela integralização de uma concepção de Educação Física que fundamentava-se na necessidade de uma força higiênica e marcial, sendo a Inglaterra, portanto, o berço do Esporte moderno que, através de processos interligados (curialização, racionalização, industrialização, mecanização) surge como instituição de características particulares.

O rompimento com as manifestações de ordem lúdica contribuiu para a constituição de uma nova configuração que irá comprometer-se no estabelecimento do Esporte uma vez que, de acordo com Huizinga (1996), o jogo inversamente equivale a:

[...] atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, J. 1996. p. 35).

Destarte, pelas necessidades imprevisíveis surgidas a partir da "complexação" da configuração social, o Esporte surge como elemento de divulgação de ideais de uma classe ascendente através da racionalização do elemento lúdico. Compreende-se, portanto que a introdução do caráter racionalizado no jogo contribuiu para uma reificação das significâncias extrínsecas, evoluindo, para uma ruptura entre a ludicidade e o Esporte, o que Dunning (1999), classificaria como um processo cego e não planejado, pois:

[...] não constitui o resultado de ações intencionais de qualquer indivíduo único ou grupo, mas, antes, o resultado inesperado do entrelaçar de ações intencionais dos membros de vários grupos interdependentes, ao longo de muitas gerações (DUNNING, 1999, p. 301).

Parece certo que a racionalização do lúdico, ocasionada por um processo de modernização nas estruturas de pensamento e ação, ou seja, tornar "sérias" atividades desinseridas de organização burocrática formou a estrutura que distinguirá os praticantes que, como princípio norteador realizam sua prática na busca de elementos intrínsecos e encontram seus valores no prazer pelo prazer, na prática pela prática, entre os praticantes que buscam o prêmio extrínseco simbolizado pelo troféu e legitimado pelas trocas monetárias: o amador *versus* o profissional.

Mas, a partir de um processo de formação racional, a esportivização das práticas populares será firmada na essência do âmbito escolar inglês onde as *public schools* garantiriam o estabelecimento do Esporte como meio estratégico de veiculação, funcionando como ferramenta de “inculcação” de ideais dominantes. Portanto com o passar do tempo, percebeu-se o importante caráter educacional do Esporte.

É na racionalização das ideias, na uniformização de atitudes, na mecanização e uniformização de movimentos, na necessidade de contenção de atitudes através de regras impostas, que está o ideário burguês de manutenção de postos na sociedade moderna através do poder coercivo do Esporte – agora Esporte moderno – o que conseqüentemente abre margens para a formação de um novo espaço.

É em uma nova realidade de competições e interdependência, pautada pela racionalidade mercadológica, encontrada a ruptura entre o objetivo e o subjetivo. O sentido de produzir para si inverte-se, produtos assumem uma lógica independente de seu criador.

O Esporte moderno, instituição pautada em referenciais dominantes atualizados pela modernidade, cada vez mais descaracterizado de suas funções intrínsecas e lúdicas, agora, racionalizado, profissionalizado, ajustado pelos referenciais mercantilistas, é compreendido como presente em um espaço específico, caracterizado pela concorrência e acúmulo de capitais através das estratégias de compra e venda de seus produtos.

E como cerne destas estratégias encontra-se a impessoalidade do dinheiro. Ele é bem mais do que um padrão de valor ou meio de troca, pois: “[...] simboliza e corporifica o espírito da racionalidade, da calculabilidade e da impessoalidade, servindo, igualmente, como um medidor das diferenças qualitativas entre as coisas e as pessoas” (SIMMEL, 2002. p. 273).

Assim o dinheiro é tratado como instrumento social reificado, sinônimo de moderno onde os agora agentes esportivos antes conhecedores de seus fins almejados, não mais o reconhecerão como elo de ligação para a busca de seu ideal, mas o tomam como princípio final. O dinheiro tornar-se-á seu objetivo, o fim de suas buscas.

É neste sentido que a ideia de Simmel (2002) expõe pertinentemente semelhanças de patamares subjetivos entre o dinheiro e o Esporte moderno já que

este fenômeno social, também é mantenedor da impessoalidade, racionalidade e calculabilidade.

Objetos, que são trocados por dinheiro, pois lhe são atribuídos valor, também perdem suas características, tornando-se superficiais, pois são igualados a ele.

Em semelhança, às habilidades e capacidades do atleta lhe são atribuídos valor financeiro. Eles são trocados, vendidos, comprados e emprestados como mercadorias. Determinadas trocas fazem-se mediadas por agentes especializados que tratam o atleta, ser social, pela simbologia do “passe”. Aos mesmos lhe cabem a denominação de mercadorias abstratas e impessoais, na medida em que são circunscritos em valores que obedecem a ordem monetária.

Tal definição deixa margem para a afirmação de que a individualidade do atleta é quase inexistente a ponto de ser trocado pelo dinheiro. Suas especificidades como ser social são reduzidas a patamares de “coisas”. Ele vale pelo que é capaz de realizar em campo, em quadra ou no ringue, quando estiver passando por uma “má fase”, seu “valor de mercado” reduzirá drasticamente.

Determinada configuração, marcada pela complexidade da divisão de funções dependentes do dinheiro, influencia o estabelecimento do Esporte como instituição estratificada, dado seu caráter burocratizado e hierarquizado que fundamentam-se como modelos de estratégias pautados pela arrecadação financeira e que mantêm os agentes sociais específicos do Esporte como os mantenedores “sagrados” da instituição esportiva.

O reconhecimento do Esporte por outros “caminhos” teóricos torna-se determinante ao se objetivar uma busca imparcial. É possível dividir e classificar algumas correntes de pensamento que preocupam-se em estudá-lo como fenômeno construído historicamente e socialmente. Toma-se como primeiro exemplo a teoria crítica:

É também na década de 1960 que se desenvolve, no contexto da *Nova Esquerda*, um movimento teórico nas Ciências Sociais que ficou conhecido como Teoria Crítica do Esporte. Nascido principalmente na Europa, mas presente também na América do Norte, esse movimento tomou o Esporte como tema de pesquisa, análise e reflexão, valendo-se de um aparato teórico da crítica da cultura e da economia política (VAZ, 2008. p. 1).

Tal análise fundamenta-se nos estudos que o tratam como rendimento, expondo categorias críticas da realidade social e política. Para isso, a Sociologia crítica do Esporte sustenta a ideia de que a sociedade se estabelece em distintas classes sociais que encontram-se em constantes disputas e em constante reprodução de relações e pela busca concorrencial de poder.

Determinada perspectiva epistemológica reconhece o Esporte moderno como estrutura de valor capital que se sustenta como referência econômica no interior de uma sociedade burguesa que busca o acúmulo de capital financeiro pela mais valia.

A afirmação é provocativa, já que o pilar central dos estudos críticos, primeiramente em Marx, posteriormente com os franckfurtianos, concentram-se no trabalho e nas relações humanas advindas através das manifestações de produção.

Neste sentido é pertinente perguntar: como encaixar a análise crítica do espaço de dominação pelo capital econômico ao Esporte moderno? Estudiosos como Bero Rigauer (1981); Vinnai (2003); Brohm (1976), Hans Lenk (1973) e Richard Grueneau (1993) estabeleceram vínculos conceituais que irão reconhecer no Esporte um fenômeno institucional burguês que através dos processos de complexidade social tornou-se meio de sobrevivência e ascensão social pela profissionalização, ou seja, aproxima-se do trabalho industrial criando maquinarias humanas, pois dada à racionalidade nas estruturas do pensamento e às necessidades burguesas de acúmulo de capital o Esporte moderno adere aos anseios de profissionalismo, pois é elemento quantificador, burocratizado, racionalizado e mercantilizado além de exercer coerção física e psicológica.

A classe trabalhadora as inicia em decorrência de lutas e protestos que reivindicavam melhores salários, conseqüentemente, melhores condições de vida. Neste momento, com o Esporte agora praticado pela classe proletária, surgem várias divergências no que concerne à apreciação, definição e prática das atividades esportivas entre burguesia emergente e o proletariado.

Ou seja, as variações substanciais entre as práticas esportivas específicas de cada classe social não encontram seu fim unicamente na diferenciação de valores financeiros, mas fundamentalmente, tornam-se mais complexas nas variações de percepção e apreciação dos lucros imediatos e/ou futuros que determinada prática proporcionará.

A distribuição do tempo livre também contribui para a distinção entre as diferentes modalidades esportivas praticadas pelas classes sociais. O Golfe, o

Tênis, o Pólo, atividades consideradas burguesas, são práticas que demandam uma quantidade de tempo muito maior do que o futebol, o levantamento de peso ou as lutas que, em termos temporais, são mais limitadas, portanto, destinadas a serem praticadas pelos funcionários das fábricas que possuem menos tempo necessário para suas atividades esportivas.

Tendo-se como referência a polaridade conceitual e apreciativa das manifestações, compreende-se que o Esporte adquiriu uma forma particular de definição entre classes através de um poder objetivo e subjetivo que configura-se nos diferentes “gostos” por práticas distintas. O Esporte moderno passa a ser um diferenciador e “distanciador” entre classes.

Jean-Marie Brohm (1975), teórico francês de formação marxista, discute a ideia de que o Esporte apropria-se do corpo do atleta como a fábrica apropria-se do corpo do trabalhador, considerando-os como iguais perante a lógica do capital.

A posição crítica de Brohm (1975) fundamenta-se na relação figurativa do Esporte como uma forma de alienação ideológica e de repressão das sociedades tendo no espetáculo esportivo uma manifestação intensa do ideal consumista, já que para o autor, o corpo (completamente socializado) tem sido uma referência para a exploração de uma classe sobre a outra.

Brohm em *Sociologie politique du sport* (1992) estabelece para o Esporte moderno, características constitucionais que elucidam fortes ligações com os interesses burgueses industriais, evidenciando aproximações entre a mercantilização do Esporte e a lógica da organização capitalista, pois do mesmo modo que há uma racionalidade que organiza os mercados e a concorrência capitalista, há um quadro de normas que regulam a competição esportiva.

Ao estabelecer vínculo com a burguesia mercantil, o Esporte moderno inicia o processo de produções específicas, tais como: campeões, espetáculos, recordes e competições.

O rendimento, ideal que norteia as manifestações capitalistas de produção, encontra no Esporte um espaço privilegiado para sua afirmação como princípio básico que rege a vida social. Determinado rendimento é legitimado pelo valor objetivo atribuído à competição que norteia os referenciais de qualquer afazer que se encontra em campo econômico capitalista e, tendo no *recorde* a valorização máxima do ideal competitivo.

Valorizar o trabalho esportivo através do *recorde* torna-se essencial para a estrutura econômica capitalista já que, mimeticamente influencia todos os indivíduos a manterem uma ordem hierárquica comercial baseada nas funções meritocráticas onde a evolução social apenas deve ocorrer através da competição “acirrada” e a vitória pelo mérito pessoal.

Contudo, a perspectiva da teoria crítica do Esporte não responde a todas as problemáticas que esta manifestação social possui, pois de certa forma atribui-lhe as mesmas formas, universalizando a totalidade de suas características, uniformizando-as, mas características “esportivas” não são universais na medida em que reconhece-se no Esporte moderno profundas ligações políticas e ideológicas que também não são universais, muito menos, imutáveis.

Mas, olhar o Esporte moderno pelos olhares da Sociologia crítica é olhá-lo pela ótica do trabalho. Os estudos expostos acima expõe a relação do Esporte pela perspectiva do objeto em voga no século XIX. Como superar?

Uma das formas de se conceber o Esporte moderno encontra-se nas referências do sociólogo Allen Guttmann (2004). Sua contribuição sociológica referente ao Esporte nasce da inspiração weberiana.

Guttmann (2004), ao referir-se ao Esporte moderno evidencia algumas características singulares: secularismo, igualdade de oportunidades, especialização, racionalização, burocratização, quantificação e busca de recordes.

Secularismo: Determinada característica só pode ser compreendida a partir da análise e comparação do Esporte moderno às antigas modalidades de valores míticos e religiosos. Ou seja, é característico ao Esporte seu desvinculamento a estas práticas que, por exemplo, se processavam em Olímpia como os clássicos jogos olímpicos que foram permeados pelo ideal mágico (PIMENTA, T. 2003). Partindo-se desta perspectiva, compreende-se que os clássicos jogos praticados no interior da sociedade mediterrânea clássica não se aproximam dos Esportes atuais, ou, muito menos, são seus antecessores.

Ao Esporte moderno atribui-se uma característica racionalizada, do trabalho formal assalariado, sério e desencantado, em contrapartida à uma possível manifestação cultural superficial que só é compreendida como tal dada a deficiência de apreensão do público referente aos determinantes de ordens acadêmico/científicos, necessários para compreender a diferença – objetiva e

subjetiva – entre culto religioso e “culto” ao Esporte, ao time, ou aos santos que lhe fazem referência.

Essa afirmação, analisada pelo olhar da subjetividade, leva a compreender a força simbólica exercida pelo Esporte que, por desempenhar um poder atrativo, leva aos espectadores sua superficialidade, apenas a parte substancial de sua característica espetacular. É neste sentido que o público vê no Esporte apenas sua superfície.

A *Igualdade de oportunidades* é característica do Esporte, pois lhe é atribuída a liberdade na participação, algo que em algumas práticas corporais primitivas não era aceito. Nesta afirmação, ainda reside o caráter secular do Esporte moderno, em contrapartida às práticas antigas.

No Esporte, a igualdade de oportunidades é legítima e corroborada pelas regras e suas modificações que estabelecem critérios de igualdade de oportunidades nas competições. Modalidades que queiram firmar-se como olímpicas devem delimitar regras em sua participação que mantenham a integridade física do atleta.

Mas, por mais que se reconheça um movimento que caminhe para a igualdade de participação nos Esportes, ainda são presentes fortes indícios de desigualdade nas práticas esportivas. O Esporte é um fenômeno reconhecidamente seletivo.

Clubes e muitas escolas funcionam como centros de triagem que valorizam os melhores em detrimento dos menos dotados em capacidades motoras e cognitivas necessárias para a consecução das habilidades exigidas pela modalidade específica.

A *especialização* para Guttman (2004) configura-se como outra característica do Esporte. Sua explicação mantém uma comparação com as antigas modalidades competitivas. As atividades competitivas medievais do século XV caracterizavam-se pela não seleção de habilidades e regras indefinidas. O Esporte moderno caracteriza-se por ser o oposto, sua definição encontra-se nas especializações de funções – o futebol é um exemplo de como a divisão de funções é bem definida, há os laterais, centroavantes, zagueiros, meio campistas.

Para Guttman (2004), a *racionalização*, também encontra-se como princípio do Esporte moderno. Não quer dizer que nas atividades competitivas primitivas não

havia regras, mas o norte de sua natureza passa a ser um artefato cultural, para deixar de serem instruções divinas.

Com a racionalização, é possível encontrar cruzamentos metodológicos que contribuam para a explicação das regras e, conseqüentemente, uma *burocracia* esportiva. As regras, em atividades competitivas primitivas, antes pautadas por critérios míticos, no Esporte moderno surgem como criações modeladas em referenciais racionais, desmistificadas, conforme essência weberiana, pois respeitam a uma lógica institucionalizada.

Para que uma regra seja imposta a um Esporte, ela deverá ser validada por instituições especializadas, que já foram validadas pelo Estado e, que garantam a funcionalidade esportiva. Tais instituições são formadas por agentes específicos que validarão as regras, ou não, pautando-se pelos critérios de respeito à integridade física do atleta, à competitividade (combatividade no caso das lutas) e na velocidade a qual se dá a partida, no intuito de atrair a maior quantidade de público, a maior quantidade de patrocinadores oficiais, fornecedores oficiais, empresas licenciadas. As duas formas de consumo estimulam a oferta e a demanda dos produtos esportivos e a veiculação dos Esportes pelos meios de comunicação.

Com o avanço do capitalismo e da espetacularização esportiva, as regras, garantidas por um aparato legal e burocrático específico da estrutura esportiva e do Estado, servirão às regras de entretenimento e às regras econômicas. Suas mudanças, garantidas pelos meios legais da estrutura burocrática esportiva, garantidas pelo Estado, seguem as orientações mercadológicas, muito mais que as orientações pautadas no princípio da igualdade de oportunidades.

A estrutura burocrática do espetáculo esportivo lhe garante autonomia, pois em seu universo de dirigentes, diretores, secretários e atletas há leis internas e juízes que têm o direito e a liberdade para abrirem inquéritos internos referentes a possíveis atos de infração cometidos por seus agentes específicos.

Mas algumas das características citadas por Guttmann (2004), de forma mais ou menos aparente, podem ser evidenciadas nas atividades competitivas primitivas ou nos Esportes mais antigos.

De acordo com as proposições levantadas é possível compreender uma inovação às abordagens do Esporte. Neste sentido observa-se que as diferentes características do Esporte moderno são interligadas (PIMENTA, MARCHI, JR. 2009).

Mas, por mais que sua contribuição tenha favorecido as análises do Esporte, algumas limitações ao seu modelo são encontradas: a inadequação ao modelo de Esporte espetáculo, a inadequação do modelo para compreender diferentes manifestações do Esporte.

2.2.3. Delimitando o campo do esporte moderno

Denotadas as apreciações e limitações da teoria de Guttmann (2004) sobre o Esporte moderno inspiradas pelo referencial weberiano e, as apreciações e limitações da teoria crítica objetivados aqui por Jean Marie Brohm (1975, 1976, 1992), é possível estabelecer proposições referentes ao estudo do Esporte.

Inicialmente reconhecer que seus estudos ora focam-se em suas manifestações de ordem objetiva como suas estruturas, seus referenciais econômicos, ora voltam-se para suas características subjetivas como a atuação do sujeito e suas estratégias de manutenção da estrutura esportiva.

Neste sentido, uma contribuição aos estudos do Esporte moderno na sociedade é pertinente na medida em que torna-se possível articular os dois conhecimentos, tanto o objetivo quanto o subjetivo. A noção praxiológica pode servir para que se avance nos estudos do Esporte e por ventura, contribua para a compreensão das necessidades humanas de criação de modalidades esportivas e sua apreciação, em sua utilização como meio simbolicamente consolidado e na manutenção de estruturas que corroboram sua manutenção no universo das práticas que detêm poderes práticos e simbólicos.

Para tal, busca-se melhor compreender os reais objetivos que agentes específicos possuem na inserção e manutenção de suas práticas em um possível *locus* ou espaço concorrencial de lutas características de instituições que visam o acúmulo de capitais como seus fins.

Para dar subsídio teórico à busca pelo estabelecimento de uma compreensão e formação de um espaço dos Esportes, suas manifestações sociais e, por sua vez, identificar os fatores históricos, sociais, econômicos e políticos envolvidos em um processo de formação de um espaço específico que se caracteriza, como um conjunto estruturado de licitações e de solicitações, um espaço que atua como um

sistema de possibilidade e até mesmo, impossibilidades de expressão, proibindo e encorajando processos psíquicos diferentes entre si e inteiramente diferentes do mundo cotidiano, fazendo tudo isso por meio de um sistema de satisfações que o próprio espaço propõe (BOURDIEU, 2005, p. 16), torna-se necessário expor aqui a compreensão do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Por mais que o teórico não tenha se especializado no tema, suas reflexões geraram tantas expressões singulares que podem sobremaneira serem aplicadas e reproduzidas neste “campo”.

A utilização de suas referências auxilia na compreensão do espaço social como possuidor de diversos campos específicos, dotados de agentes que elaboram estratégias de competições com objetivo de acumular formas de capitais. O autor refere-se a esses espaços como campos, sendo o espaço dos Esportes, neste caso, reconhecido como um *locus* concorrencial inserido em um universo de práticas e consumos.

Sua análise sobre campo perpassa sobre as noções de agentes, disposições, lutas e capitais. Tais definições contribuem para uma análise subjetiva e objetiva da sociedade. Portanto, torna-se pertinente reconhecer a originalidade do pensamento de Bourdieu e a possibilidade de utilização de sua abordagem no universo prático do Esporte (PIMENTA; MARCHI, JR. 2009).

O autor concebe capital de quatro formas diferentes em especial: um conjunto de fatores de produção e/ou bens econômicos chamado de *capital econômico* – claramente percebido como força motriz objetiva do Esporte moderno, dada sua institucionalização como profissão onde hoje, este fenômeno torna-se uma forma de elevação social sendo que o conjunto de qualificações intelectuais transmitidos e/ou adquiridos e sancionado pelo Estado através de processos de certificação, ou seja, o *capital cultural* não é mais tão relevante para a conquista de postos neste campo.

A prática esportiva também produz um *capital social*, pois ainda é capaz de formar um conjunto de relações sociais dispostas e formadas no campo para o campo formando grupos específicos que se definem como os “praticantes”, seja no Esporte profissional, amador ou praticado com o intuito propedêutico atribuindo identidades que em muitos casos inspiram um conjunto de rituais ligados ao reconhecimento na prática permitindo impor verdades e ordenamentos, impondo demandas específicas apenas por “ser da prática” sendo este último tipo de capital denominado de *simbólico*.

Portanto, o campo esportivo é um espaço possuidor de agentes e disposições sociais, todos em um constante processo de movimento e interação social, onde, suas ações são produtos de suas interações no interior de um espaço concorrencial.

Isto é, sobre as condições sociais que tornam possível a constituição do sistema de instituições e de agentes diretamente ou indiretamente ligados à existência de práticas e de consumos esportivos, desde os agrupamentos “esportivos”, públicos ou privados, que tem como função assegurar a representação e a defesa dos interesses dos praticantes de um Esporte determinado e, ao mesmo tempo, elaborar e aplicar as normas que regem estas práticas, até os produtores e vendedores de bens (equipamentos, instrumentos, vestimentas especiais, etc.) e de serviços necessários à prática do Esporte (professores, instrutores, treinadores, médicos especialistas, jornalistas esportivos, etc.) e produtores e vendedores de espetáculos esportivos e de bens associados (malhas, fotos dos campeões ou loterias esportivas, por exemplo) (BOURDIEU, 1983, p.137).

Observa-se que o Esporte não encontra-se apenas em um espaço econômico, dotado de uma estrutura que funciona por si, ou sozinho, não fazendo parte do indivíduo, uma vez que não é fechado em si mesmo, adquirindo forma a partir de relações entre estruturas e agentes específicos.

Concebendo-o como um conjunto de estruturas específicas, inter-relacionadas que se movimentam socialmente de acordo com os interesses de seus agentes, tem-se, portanto a constituição de um espaço definido, onde estes agentes são capazes de disputar capitais econômicos, políticos, sociais e simbólicos. Este espaço se define como um campo de disputas, um campo concorrencial de vitórias e derrotas, que “[...] não é um universo fechado sobre si mesmo. Ele está inserido num universo de práticas e consumos, eles próprios estruturados e constituídos como sistema” (BOURDIEU, 1990, p. 211).

O Esporte moderno, portanto é detentor de uma autonomia específica, normas e regras específicas que podem e serão requeridas por seus agentes através de lutas por espaços no próprio “campo” que definirão a “conservação ou a subversão da estrutura de um capital específico”. É neste sentido que, para Bourdieu (1983), a estrutura do campo:

[...] é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objetivo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (Falar em capital específico é dizer que o capital vale *em relação* a um certo campo, portanto dentro dos limites desse campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições) (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Esta ideia remete o Esporte moderno a um conjunto de práticas e de consumos esportivos oferecidos aos agentes sociais para suprir uma demanda social, como uma prática possuidora de valores e história própria, dotada de cronologia específica, imbuído de regras e agentes. Como exemplo, tem-se a criação e divulgação dos espetaculares eventos de *Mixed Martial Arts* criados para suprir uma demanda específica, seja na forma de praticantes ou na forma de espectadores, observando-se, portanto, o nascimento de novos sub-campos.

Aprofundando-se, nesta relação é possível observar as práticas esportivas como resultantes de uma relação entre oferta e procura, ou, entre o espaço dos produtos oferecidos em um determinado momento e o espaço das disposições, que por sua vez, estão associadas ao seu espaço social. Os agentes do Esporte variam de acordo com as quantidades e a capacidade em agenciar os capitais econômicos, sociais, culturais e simbólicos de acordo com seus interesses no interior do campo.

Mas, diferentemente do que encontra-se em outros campos, o campo do Esporte possui um agente especial que se mantém, para a maior parcela do público como o elemento primeiro, como o elemento mais influente: o atleta. A afirmação só é corroborada apenas no que concerne à análise do senso comum, na medida em que o reconhecimento mais aprofundado do campo esportivo reconhece que o atleta é o elemento dominado.

Este agente, por suas reconhecidas manifestações corporais, torna-se detentor de todas as formas de capitais descritos: tanto capital econômico (são reconhecidos pelo público os exorbitantes salários que recebem de seus clubes, pelo menos os mais famosos), pela carência de capital cultural (o público reconhece o atleta como um ser social que “subiu na vida” graças às suas habilidades atléticas e não por ter seus conhecimentos adquiridos no campo escolar), capital simbólico (o

atleta acaba sendo possuidor de habilidades e valores extraordinários como coragem, bravura, graças à suas habilidades corporais) e capital social (que se estabelece graças à quantidade de capital econômico e simbólico).

Todas essas formas de capitais fundem-se, dada a força do capital simbólico. Ou seja, o público legitima e lhe confere validade aos valores extraordinários dos atletas.

O reconhecimento de suas capacidades, transformados em feitos e suas características pessoais exaltadas como valores reais corroborados pelo público através da força coerciva da mídia, figura-se como violência simbólica, pois só lhe confere validade na medida que os dominados se reconhecem e se mantêm como tais.

Os representantes dominantes das estruturas esportivas (dirigentes, “cartolas”, donos de clubes) utilizam-se da violência simbólica como estratégia de mercado, pois a venda dos produtos esportivos se legitima quando o comprador encontra um valor – simbólico – na camisa do time com o nome do jogador que lhe agrada, a chuteira que o atleta utiliza, ou seja, a qual lhe confere habilidades e características que ele reconhece no atleta como peculiares.

A violência simbólica exercida pelo Esporte torna-se ferramenta de inculcação dos ideais dominantes através das manifestações específicas deste fenômeno social. Tanto manifestações advindas do interior do campo para seus próprios agentes – dos dirigentes para os atletas (os atletas se reconhecem como funcionários possuidores de um chefe que lhes paga salário) – como do campo para fora dele (das estruturas esportivas para a mídia, posteriormente para o público) e para o recém praticante amador que busca na prática uma forma de alavancar seu *status* social.

Materializada a força do poder simbólico, reconhecida por seus detentores e validada pelos dominados, torna-se objeto de disputas pelos agentes do próprio campo esportivo que não hesitarão em exercê-la em forma de violência simbólica.

Reconhecendo-se a força coerciva do poder simbólico – desempenhado de cima para baixo utilizado pelos agentes do campo esportivo – é possível afirmar que ele exerce a função de linha norteadora para o conhecimento imediato, ou para um conformismo lógico. Sendo assim Bourdieu (1989) ressalta a necessidade de:

[...] descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

Evidencia-se de forma pertinente tal relação entre o atleta e o espectador que vê este agente esportivo como detentor de diversos outros valores, além das qualidades necessárias para a realização de seu trabalho. Este “poder carismático” transmitido pelo atleta, advém das manifestações do poder simbólico exercido e mantido pelos agentes no topo da hierarquia burocrática do campo esportivo.

O Esporte é um espaço de disputas repleto de agentes especializados em seus campos e sub-campos em constante movimento que impõe regras e padrões de comportamentos para seu consumo, dada sua força objetiva, subjetiva e coerciva, direta e simbólica através de seus mecanismos e estratégias de persuasão encarnados nas suas formas primeiras: o movimento para a competição, para o caráter propedêutico e educacional.

Estes padrões sociais dominantes, mutáveis de disputas, que compreendem as diversas interligações entre campos, regem as regras do campo esportivo. Neste sentido grandes empresas, redes televisivas, confederações, ligas, comitês, todos, de certa forma, fazem parte do campo esportivo. Estas estruturas, que encontram-se em campos específicos, se inter-relacionam dando formato aos condicionantes necessários para a manutenção de uma indústria do Esporte de alto rendimento, popular e educacional que têm, como função primordial, a venda de seus produtos.

A sequência de explicações deste referencial permite um melhor entendimento das relações existentes no interior do campo do Esporte e, por sua vez, possibilita estabelecer elementos para a compreensão da formação de possíveis sub-campos.

A originalidade, nesse caso preciso, foi a de projetar as práticas esportivas em sistema: não mais a desagregação caótica dos Esportes ou mesmo sua hierarquização linear, do mais elitista ao menos elitista, por exemplo, mas sua inclusão num dispositivo quase regado, feito de convergências e de oposições, de correspondências e de exclusões (ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R. M. 2005. p. 187).

A afirmação sintetiza a originalidade do pensamento de Bourdieu e sua aplicabilidade ao fenômeno do Esporte moderno. De fato, seus estudos servem de

referência para as análises, tanto de forma direta (1983, 1990) quanto de forma indireta através de outros textos que inspiram novas aplicabilidades de suas categorias de análise.

Outros teóricos das ciências humanas inspiram novas formas de apreciação do fenômeno esportivo. Entre eles, Norbert Elias e Eric Dunning. Todas as outras contribuições, nunca menos importantes.

Este capítulo propôs uma análise sociológica do fenômeno esporte no sentido de tentar delimitar o espaço de inserção das L/AM no contexto contemporâneo.

A apropriação sociológica deste fenômeno contribui para compreender o espaço das L/AM como um lócus específico do campo esportivo. Mas a busca pela inserção destas modalidades não reside apenas em sua apropriação como esporte.

As modalidades de L/AM estão inseridas como propostas nos currículos de formação profissional em Educação Física no País, portanto sua perspectiva de inserção dá-se pelo viés esportivo ou pelo viés da Educação Física? Afinal o qual o papel da Educação Física na formação de um espaço social que forma técnicos de L/AM?

Neste momento torna-se necessária a explanação de algumas concepções de Educação Física para que seja possível a interpretação da inserção das L/AM em seus currículos, para, posteriormente compreender a apropriação das L/AM pela Educação Física.

2.3. Educação Física

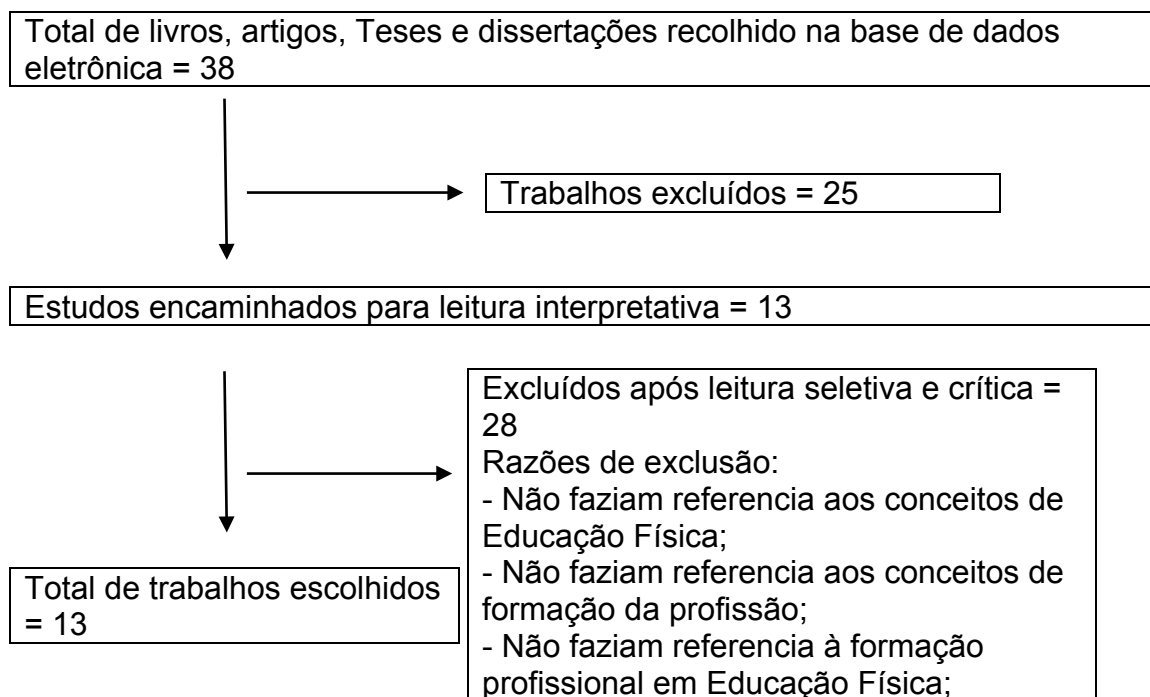


Figura 7 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Definição de Educação Física

Material utilizado: Betti (1994, 2002, 2008), Bracht (2000, 2002), Cesana, et al. (2011), Castellani Filho, et al. (2009), Daolio (2008), Escobar (1989), Frizzo (2013), Kunz (2001), Santaella (1983); Cunha (1995), Freire; Verenguer; Reis (2002).

2.3.1. Os objetos de estudo da Educação Física

Para que seja possível adentrar no espaço de discussão das definições do cargo de técnico de L/AM em um campo da profissão, torna-se necessária a explanação do espaço acadêmico que, jurisdicionalmente se coaduna com estas práticas: a Educação Física. Ou seja, o espaço mais próximo que teoricamente pretende formar profissionais aptos ao ofício desta prática precisa ser descrito.

A intenção não é descrever a Educação Física, muito menos de tentar defini-la, compreende-se que o material selecionado era o que se aproximava das discussões propostas. Há muitos materiais sobre Educação Física, definições e

implicações de seus objetos de estudo, e que não adentraram neste selecionado uma vez que neste momento objetivou-se:

- Buscar subsídios teóricos que justifiquem a Educação Física como área capaz de formar técnicos de L/AM;

Para isso, torna-se necessário compreender que o ponto de vista fundamental parte da concepção de que a ciência da motricidade humana tenha lugar entre as ciências do homem, como uma região da realidade bem específica: o movimento humano (CUNHA, 1995).

Entretanto, afirmar que o movimento humano por si só seja o objeto de estudo da Educação Física, seria incorrer ao rotulismo de um de seus paradigmas teóricos tendo em vista sua possível concepção cartesiana, a-histórica e fragmentada do corpo em movimento.

Na história recente, essa questão tem sido tratada dentro de marcos científicos, filosóficos e políticos que divergem profundamente uns dos outros, em que as formulações têm se desenvolvido num campo de disputas dentro desta área específica do conhecimento sob diferentes perspectivas (FRIZZO, G, 2013, p. 193).

Este tipo de perspectiva destitui o movimento humano de significado (cultura), retira sua contextualização no tempo (história) e retira sua possibilidade como forma de linguagem.

De acordo com Frizzo (2013), toma-se como objeto de estudo da Educação Física três proposições: “[...] movimento humano; cultura corporal de movimento; cultura corporal” (FRIZZO, G, 2013, p. 195).

Bracht, (2002) afirma que:

[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (BRACHT, 2002, p. 45).

Portanto, o objeto da Educação Física neste caso seria a cultura corporal de movimento:

[...] perspectiva na qual “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela”; é linguagem específica, “mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico” (BRACHT, 2000, p. 45).

Em oposição à esta perspectiva encontra-se uma proposta da cultura corporal e cultura corporal de movimento. Este tipo de concepção do corpo em movimento afirma a:

[...] existência de um corpo/ser humano que produz cultura, ou seja, que trata de uma especificidade da cultura referente ao corpo que se reveste de significações e sentidos em seu movimentar (FRIZZO, 2013, p. 196).

Ou seja, percebe-se a importância do elemento simbólico, a importância do significado do ato do movimento, onde o movimento humano está repleto de significados: “Podemos pensar o corpo humano como datado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos” (DAOLIO, 2008, p. 8). Para Daolio (2008) cultura é o principal conceito para Educação Física uma vez que:

[...] todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (DAOLIO, 2008, p. 2).

Neste contexto, o corpo em movimento supera o conceito cartesiano de uma interpretação de cunho biologicista. Entra na esfera das manifestações culturais, ganhando significados específicos, podendo ser compreendido também como forma de linguagem, onde o profissional de Educação Física não seria aquele reprodutor de movimento, mas sim um mediador de situações de produções de linguagem e significado:

O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica (DAOLIO, 2008, p. 2).

Ainda é possível avançar neste conceito. Frizzo (2013) afirma que o movimento torna-se antes de tudo fator inerente à condição da existência material, nesse sentido, “movimento não é somente linguagem ou forma de comunicação, movimento é uma condição inerente à existência de todo fenômeno material” (FRIZZO, 2013, p. 197).

Assim sendo, concebe-se o movimento humano como fator fundamental de condição de existência, onde apenas o corpo humano é capaz de produzir cultura corporal, uma vez que o ser humano:

[...] não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 163).

Mas não deve-se conceber movimento corporal como ato dotado de cultura apenas, este movimento é o agir que, por ser humano, é racional e, então, dotado de significado:

A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer: atividade e movimento são conceitos diferentes (ESCOBAR, 1989, 128).

Mas qual a funcionalidade da concepção do corpo em movimento? Importante explicitar que a ação humana, seu agir do movimento não deve tornar a Educação Física como área do discurso e das explicações de cultura corporal de movimento, “mas acima de tudo deve-se tornar espaço de ação pedagógica *com ela*” (BETTI, 2002, p. 214). Para Betti (2002) este é um dos maiores limites deste tipo de abordagem culturalista à Educação Física.

Ou seja, percebe-se a importância da contextualização da Educação Física como área onde o movimento e a linguagem tornam-se fatores essenciais para a

compreensão do conteúdo a ser desenvolvido, pois “a dimensão cognitiva (crítica) [...] far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem” (BETTI, 2002, p. 208).

Neste caso, para Betti (2007) o papel da Educação Física, seria no auxílio da mediação simbólica deste saber “para a consciência do sujeito que se movimenta, por intermédio da língua e outros signos não verbais, levando-o à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento” (BETTI, 2002, p. 208).

Este tipo de concepção leva um fim consigo: a apropriação do objeto de estudo da Educação Física a caracterizaria como possuidora de um projeto, um objetivo que traz de forma inerente, seja qual for a prática. Este fim encerra-se na apropriação crítica da cultura corporal de movimento.

Referindo-se à linguística estruturalista de Saussure, Betti (1994) retoma a ideia de língua como um sistema de signos ideal e que, por consequência, acaba impondo maior distanciamento entre a teoria e a prática (BETTI, 1994).

Neste sentido, a língua é teoria e a prática da Educação Física é corporal: “as teorias da Educação Física estariam condenadas a falar sobre o corpo e o movimento, sem jamais atingi-los” (BETTI, 1994, p. 28).

Ao realizar análise sobre algumas perspectivas de Educação Física, Betti (2005) observou que seus autores estavam transformando-a em um objeto fragmentado de análise. Neste sentido o autor defende uma:

‘Educação Física’ viva, um retorno à sua ‘experiência primordial’, que está onde quer que crianças, jovens, adultos, alunos, professores, atletas, técnicos, clientes ou profissionais - não importa os rótulos - exercitem suas motricidades, relacionem-se e comuniquem-se com o meio e com as pessoas, ensinem e aprendam algo (BETTI, 2002, p. 209).

Kunz (2001) também traz uma noção fenomenológica de Educação Física, afirmando que é impossível estudar o movimento destituído de quem o realiza, sendo, portanto uma ação do sujeito como manifestação de entrada no mundo e através desta ação ele o percebe e realiza os sentidos/significados de seu meio (KUNZ, 2001).

Entretanto, Betti (2002) aponta que uma das limitações da análise fenomenológica de Educação Física é o risco de sua interpretação psicológica. Para Betti (2002), a grande questão de interpretação da Educação Física está em:

Como, manter as bases fenomenológicas (no plano ontológico) e ao mesmo tempo avançar para o plano epistemológico, da produção do conhecimento e da propositividade que possam orientar as tarefas pedagógicas da Educação Física? (BETTI, 2008, p. 211).

A partir deste momento, o autor traz a perspectiva da Semiótica como possibilidade. Para Santaella (1983) *apud* Betti (2002) a semiótica pode ser definida como “ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e sentido” (SANTAELLA, 1983, p. 15).

Betti (2008) procura trazer a semiótica de Charles Peirce como possibilidade de interpretação à Educação Física. Neste tipo de semiótica a linguagem humana não se resume à língua falada ou escrita podendo ser entendida como a capacidade de produzir informação/conhecimento (BETTI, 2007), assim, pela lógica do autor, como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, pode-se compreender a linguagem como a capacidade de produzir signos de qualquer tipo (BETTI, 2007), portanto:

[...] na medida em que o conceito de signo é estendido pela semiótica peirceana para *qualquer* fenômeno dotado de sentido/significação, e, ao entender o processo de produção de signos (linguagem) como a raiz da produção do conhecimento, a semiótica de Peirce permitiria "ler"/interpretar os signos envolvidos na Educação Física – tanto os “corporais”, como os “verbais”, sem hierarquizações (BETTI, 2008, p 211).

Necessário compreender aqui que a noção comunicativa embasa-se em sua eficácia, que será simbólica, mas só pode ser compreendida a partir de sua diferenciação entre código e linguagem. Para Betti (2008), todo código é uma linguagem, mas nem toda linguagem é um código.

Assim o processo comunicativo deve ser garantido pela validação dos elementos da comunicação, validados como códigos estabelecidos e reconhecidos pelos emissores e receptores. Como exemplo:

o código da ginástica artística convencionada quais são os signos válidos no seu âmbito (no caso, gestos/movimentos corporais), e as regras de combinação entre eles. Quando um ginasta cria um exercício novo, este somente será válido se atender aos critérios do código já institucionalizado. (BETTI, 2008, p. 212).

Este tipo de perspectiva supõe que o corpo/motricidade e a Educação Física são fatos culturais onde suas mediações perpassam por uma economia de trocas simbólicas. Nas palavras do autor:

Acreditamos assim que a semiótica não é uma matriz de apreensão e explicação do fenômeno – o corpo/motricidade -, mas sim, a lógica que nos permite perceber suas mais diversas manifestações, inclusive as culturais, já que a “Educação Física”, na condição de área profissional-pedagógica, ao propor a realização de projetos valorativos, só pode existir como ente cultural (BETTI, 2008, p. 212).

Portanto, torna-se condição fundamental da Educação Física, uma nova forma de interpretação entre interlocutor e receptor, onde há uma relação dialética inerente entre professor e aluno/cliente/paciente. Da intervenção passa-se à interlocução.

Observa-se que o trato com a Educação Física sugere uma série de proposições de significados, atribuídos ao longo de estudos que ainda não cessaram.

De qualquer maneira, o que torna-se relevante neste momento é buscar compreender o processo de captação das L/AM por parte da Educação Física. Sua responsabilidade em proporcionar disciplinas de L/AM em seus currículos ainda é duvidosa, seja por parte dos estudantes e até mesmo dos professores destas disciplinas.

Cesana, et al. (2011), afirma a diversidade de possibilidades de concepções da Educação Física, o que, por sua vez, dificulta ainda mais a compreensão das L/AM pela perspectiva da área:

Falar sobre Educação Física se constitui sempre como um desafio, visto que esta carrega consigo múltiplas faces e interpretações que a configuram como uma área ao mesmo tempo diversa e ímpar. Diversa, pois é ao mesmo tempo uma profissão (BETTI, 1991; BRASIL, 1998), uma área de estudos (BETTI, 1991) e uma disciplina escolar (BETTI, 1991; BRASIL, 1996). Ímpar, pois se ocupa de um fenômeno caracteristicamente humano que é o movimento corporal dotado de sentido (CUNHA, 1995) (CESANA, et al. 2011, p. 33).

Entretanto, esta atribuição da responsabilidade da Educação Física em ministrar as L/AM em seus currículos, provavelmente advém de uma interpretação que gera confusão entre a área da Educação Física e o esporte, em muitos casos

sendo tratados como sinônimos. Cesana, et al. (2011) afirma que a Educação Física: “Em outro patamar, também é a área que atua com maior propriedade sobre o fenômeno esporte”.

Por mais diversas que sejam as atribuições de características da Educação Física, é expressivo que seu maior impacto social se dê pela perspectiva esportiva.

Mas de qualquer maneira, torna-se necessário compreender como estas práticas realmente se inseriram nos cursos de formação em Educação Física que, tem por objetivo a formação de profissionais aptos a exercerem seus ofícios em um campo da profissão, inclusive em L/AM.

Ou seja, como pensar a Educação Física como a formadora de competências do técnico de L/AM? Pensar nestes técnicos como graduados em Educação Física demanda considerar o mesmo *locus* de formação. Ao realizar tal afirmação compreende-se uma prática com fins bem delimitados e claros, entretanto, não é o que acontece.

Freire, Verenger, Reis (2002) afirmam que os profissionais de Educação Física ainda não tem claro suas reais funções na sociedade:

O próprio profissional não apresenta uma identidade própria, pois quando questionado sobre a importância da Educação Física para a sociedade, ou sobre os objetivos do serviço prestado, afirma que seu trabalho visa a uma melhoria da saúde e da qualidade de vida das pessoas. Essas afirmações tão genéricas expõem a fragilidade e a falta de clareza dos profissionais sobre a especificidade da profissão, haja vista que se espera, de muitas outras áreas, a contribuição para que objetivos tão complexos possam ser atingidos (FREIRE, VERENGER, REIS, 2002, p. 40).

Delimitando-se pela estrutura do saber profissional, intervenção e competências, as autoras procuram definir o que realmente cabe aos profissionais de Educação Física:

possibilitar o desenvolvimento do potencial motor num contexto biopsicossociocultural, com o desenvolvimento de capacidades físicas e perceptivo-motoras e com a aprendizagem de habilidades motoras básicas e específicas. Além disso, é fundamental capacitar o aluno/cliente para utilizar esse potencial motor da melhor forma possível, com a aprendizagem de conhecimentos para a prática da atividade física (FREIRE, VERENGER, REIS, 2002, p. 43).

De forma mais específica, as autoras procuram delimitar as competências procedimentais, atitudinais e conceituais que caracterizam o profissional de Educação Física, no sentido de procurar definir sua identidade profissional.

No sentido procedimental, um profissional de Educação Física necessita ser capaz de:

realizar um diagnóstico das condições motoras, psicológicas, sociais, econômicas, orgânicas, etc. Em seguida, irá identificar objetivos e projetar uma forma de concretizá-los, selecionando e implementando as atividades a serem realizadas (FREIRE, VERENGER, REIS, 2002, p. 43).

Quanto aos procedimentos atitudinais:

O profissional precisa, por exemplo, valorizar a busca de conhecimentos, lutar pelo desenvolvimento da profissão, levar seus serviços a toda população, sem qualquer tipo de discriminação, e visar sempre ao bem-estar de seu aluno/cliente, considerando todas as suas dimensões e não apenas os aspectos biológicos (FREIRE, VERENGER, REIS, 2002, p. 43).

Por mais que tente delimitar as dimensões de um saber da profissão Educação Física, ainda fica muito aquém do ideal procurar delimitar sua interseção com a intervenção do técnico de L/AM.

Sim, cabe a Educação Física o desenvolvimento do potencial biopsicossociocultural, com o desenvolvimento de capacidades físicas e perceptivo-motoras e com a aprendizagem de habilidades motoras básicas e específicas. Além disso, é fundamental capacitar o aluno/cliente, como também realizar diagnóstico das condições motoras, psicológicas, sociais, econômicas, orgânicas valorizando ao mesmo tempo a busca de conhecimentos e a luta pelo desenvolvimento da profissão levando seus serviços a toda população. Entretanto isso não fica evidente na constituição de um espaço repleto de sub-campos específicos que, até o momento não possui nenhuma espécie de regulamentação ou definição objetiva como um espaço da profissão, como as L/AM.

Neste sentido, cabe neste momento explanação sobre o conceito de profissão e como forma-se um campo da profissão, para que seja possível compreender o espaço das L/AM no contexto social, profissional e da Educação Física.

2.4. Profissão

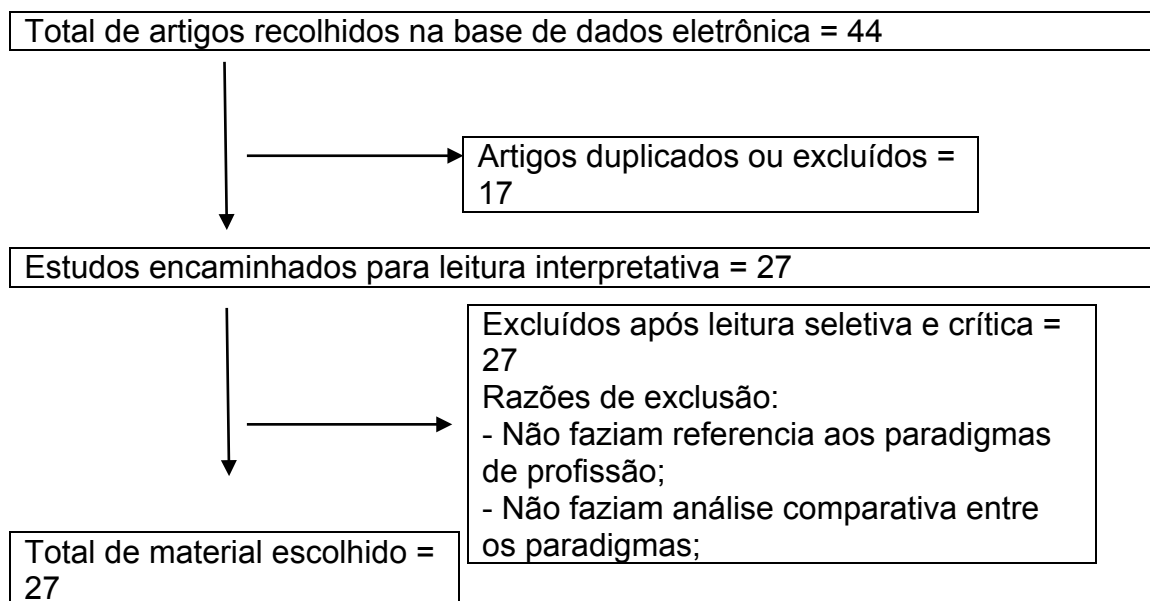


Figura 8 – Grelha Para Revisão Conceitual de Literatura - Paradigmas da profissão

Apresenta-se o material utilizado: Abbott (2014), Almeida (2010), Angelin (2010), Blumer (1982), Cabral (2004), Carvalho; Borges; Rego (2010), Comte (1980), Dubar (2005, 2012), Durkheim (1999), Freidson (1978, 1998), Giddens (2014), Gonçalves (2007), Hughes (1958), Jonhson (1972), Larson (1979), Le Goff (1993), Quintaneiro (2002), Rodrigues (2002), Weber (1980, 1982, 1984)

2.4.1. Sociologia da Profissão

A proposta da presente Tese é a de demonstrar como se estruturam as inter-relações que formam um possível espaço profissional do técnico de L/AM no Brasil. Para tal, foi escolhida a abordagem sociológica mediada pelos estudos da Sociologia das profissões. Ou seja, profissão aqui é vista como fenômeno social. Neste sentido, o levantamento bibliográfico referente a profissão objetivou:

- Observar os processos pelos quais a profissão torna-se um objeto de estudo particular.

- Determinar os paradigmas mais proeminentes sobre profissão;
- Delimitar onde o técnico de L/AM pode se encaixar como profissional a partir dos paradigmas evidenciados;

De acordo com Dubar (2005), o termo Sociologia das profissões é uma tradução do termo *Sociology of the Profession*. Além do mais: As profissões (liberais) e os “ofícios” possuem, no Ocidente, uma origem comum: as corporações (DUBAR, C. 2005).

O termo “corporações” remete-se à Idade Média, período em que crescem sistematicamente as corporações de ofício especialmente no século XV.

As artes liberais e as artes mecânicas, os artistas e os artesãos, os trabalhadores intelectuais e os manuais, de acordo com Dubar (2005) faziam parte de um mesmo tipo de organização, corporação e assim, assumiam a forma de um ofício juramentado em determinado local onde era possível professar sua arte: “O termo ‘profissão’ deriva dessa ‘profissão de fé’ cumprida por ocasião das cerimônias rituais de admissão nas corporações” (DUBAR, C. 2005. p. 164), ou, no que se refere à pluralidade do léxico, Almeida (2010) cita que “tem-se traduzido no recurso a expressões como “*profession*” ou “*occupation*” na tradição anglo-saxónica; “*profession*”, “*métier*” ou “*groupe professionnel*” na tradição francófona; “profissão”, “ofício” ou “ocupação” na tradição portuguesa” (ALMEIDA, A. 2010, p. 116).

Para ser admitido nas corporações havia a necessidade de um juramento que comportava algumas variáveis tais como observar as regras, guardar os segredos, honrar e respeitar os jurados, inspetores eleitos e reconhecidos pelo Poder Real (DUBAR, C. 2005. p. 164). Evidenciando que as corporações de ofício seguiam códigos específicos de entrada e pertencimento ao grupo. Suas estruturas eram reconhecidas tanto pelo Rei quanto pela autoridade da Igreja.

Em um contexto geral, a partir do século X, surge uma nova forma de classificação social mediante a divisão do trabalho, o que Le Goff (1993) afirma como sociedade tripartida: “composta por homens de oração, homens de guerra e homens de trabalho – *oratores, belatores, laboratores*” (LE GOFF, 1993, p. 115).

Com o desenvolvimento das Universidades na Europa, especialmente a partir do século XIII, as artes liberais e as artes mecânicas começaram a se dissociar e seus perfis tornam-se polarizados: “As profissões oriundas das *septem artes liberales* ensinadas nas Universidades e cuja produção cabe mais ao espírito que a

mão; os ofícios oriundos das artes mecânicas, em que as mãos trabalham mais que a cabeça” (DUBAR, C. 2005. p. 164).

É possível observar que ao longo dos séculos houve um processo de rompimento que deixa em oposição as profissões e os ofícios, identificando-os segundo um conjunto de distinções classificatórias.

Mas de qualquer forma, tanto os membros das “profissões”, como membros de “ofício” faziam parte de suas corporações específicas onde: “Os membros eram unidos por laços morais e por um respeito das regulamentações detalhadas de seus *status*” (DUBAR, C. 2005. p. 164).

Ao justificar a importância histórica e social das profissões, Le Goff (1993) afirmou que: “A história das atitudes perante as profissões, capítulo da história das mentalidades é, em definitivo e antes de tudo, um capítulo da história social” (LE GOFF, J. 1993, p. 99).

Em 1855 Le Play publica “Os operários europeus” e analisa os tipos de situação operária, fundamentados em três critérios: descritos por Dubar (2005) como: “o ofício exercido; a posição ocupada no interior da profissão; a natureza do contrato que vincula o operário a seu patrão (DUBAR, C. 2005. p. 167)”.

Evidencia-se, portanto as preocupações que começaram a surgir, especialmente em finais do século XIX sobre as profissões, especialmente sua característica como fenômeno social.

Já nos EUA, a Sociologia das profissões:

Não se originou dessa tradição dos pais fundadores, mas de uma estratégia de profissionalização dos sociólogos confrontados, por ocasião da grande crise de 1929, com demandas do governo Hoover para compreender a evolução da sociedade e ajudá-lo a definir sua política (DUBAR, C. 2005. p. 167).

Ou seja, este campo de estudo nasce de uma necessidade pragmática e como uma estratégia de governo relativamente bem definida. De certa forma, as problemáticas referentes às profissões careciam de definições mais específicas, especialmente pela fraqueza do próprio conceito que “foi aceito sem questionamento por muito tempo e houve pouca elaboração sistemática sobre ele até a expansão da Sociologia acadêmica nos Estados Unidos, depois da Segunda Grande Guerra Mundial” (FREIDSON, E. 1998, p, 34).

No concernente aos estudos das profissões é possível observar a existência de alguns paradigmas que sustentaram seus estudos sociológicos. Não é consenso entre todos os teóricos os períodos exatos de aparecimento de cada tipo de abordagem, também não é consenso uma exata nomenclatura dada à tais paradigmas.

Collins, 1990; Macdonald, 1995; Freidson, 1994; Dubar (2005); Rodrigues, 2002; Evetts, 2003a; Martínez e Carreras, 2003, ressaltam essa pluralidade de abordagens, mas não estão de acordo com seus períodos (GONÇALVES, C. 2007).

Gonçalves (2007) ressalta que, por mais que haja incongruências entre os autores, ainda é possível demonstrar quatro fases onde há a predominância de Teses específicas nos estudos da Sociologia das profissões: As Teses funcionalistas e interacionistas simbólicas, a fase das Teses das críticas ao funcionalismo com trabalhos revisionistas, uma terceira fase de predominância nas Teses sistêmicas e uma quarta fase de predominância de Teses comparativas. O autor às explica abaixo:

[...] é possível uma delimitação de fases com fronteiras temporais não traçadas em definitivo: uma primeira que engloba a definição do campo de análise, por via do predomínio das Teses funcionalistas, mas também do contributo dos interaccionistas simbólicos, e que ocorreu entre os anos trinta e os anos sessenta do século passado; uma segunda, de crítica às Teses funcionalistas e de emergência das Teses revisionistas até aos finais dos anos setenta; uma terceira, na década seguinte, de sedimentação da diversidade de quadros teórico-metodológicos, ampliando perspectivas desenvolvidas na fase anterior, colocando-se, por exemplo, a ênfase analítica no poder e monopólios profissionais e numa abordagem sistémica das profissões; uma quarta fase, que vem ocorrendo nos últimos quinze anos em que ganham destaque quer a abordagem comparativa dos fenómenos profissionais, quer o incremento da produção sociológica na Europa continental, quer ainda a emergência de novas problemáticas teóricas (permeando as duas anteriores) (GONGALVES, C. 2007).

Já Almeida, (2010), cita a existência de três vertentes. Semelhante à Gonçalves (2007) há o funcionalismo e o interacionismo simbólico, seguidos da corrente neo-weberiana e acrescenta que:

Também a definição conceptual do objecto tem sido atravessada por diferentes concepções que vão desde as correntes estruturo-

funcionalistas, ao interaccionismo simbólico, passando ainda pelas diferentes abordagens críticas que têm contribuído para a pluralidade e o dinamismo do campo disciplinar ao recusar a existência de um único modelo possível de profissionalização a favor de uma concepção aberta e plural capaz de contribuir para a compreensão dos processos de profissionalização “não como uma sequência universal de etapas, como faz a perspectiva taxinómica, mas sim dando ênfase, no quadro de uma visão histórica, às estratégias dos grupos para obterem uma posição monopolista ao nível da divisão do trabalho (ALMEIDA, A. 2010, p. 116).

Já Angelin (2010) também cita as vertentes funcionalistas, interacionista simbólica e acrescenta que por volta das décadas de 70 e 80 surgiram novas abordagens sociológicas para o estudo das profissões. Abordagens estas que possuíam, de acordo com ele, um carácter misto, onde ele as chama de “novas teorias da profissão”:

Destacam aquelas que ressaltam o papel dos mecanismos econômicos, tendo como base a teoria marxista, e a questão do poder e das estratégias profissionais, trabalhadas por autores neweberianos e por Eliot Freidson. Assim, termos como desprofissionalização, proletarização, fechamento e monopólios da profissão são incluídos nas discussões (ANGELIN, P. 2010, p. 8).

Entretanto, para que haja uma sequência lógico-explicativa em acordo com os autores estudados, optou-se por classificar o campo profissional das L/AM mediando-se pelos paradigmas que mais foram citados e referidos pelos mesmos: o paradigma funcionalista, o paradigma interacionista simbólico e o paradigma neo-weberiano.

Em relação aos paradigmas da profissão, autores como: Collins (1990), Macdonald (1995), Freidson, (1994), Dubar (2012), Rodrigues (2002), Evetts, (2003), Martínez e Carreras (2003) ressaltam a pluralidade de abordagens sobre as profissões indicando a presença de alguns paradigmas mais citados e representativos do século XX e XXI: o paradigma funcionalista, o paradigma interacionista simbólico e o paradigma neo-weberiano.

O método de análise da literatura seguiu abordagem semelhante a de Dubar (2012): a confrontação entre os diferentes paradigmas de profissão, uma vez que:

Entre a corrente funcionalista (ou neofuncionalista), que reserva a certas atividades o monopólio do profissionalismo (CHAMPY, 2010), e as correntes interacionistas e críticas (neomarxista, neweberiana,

etc.), que atribuem aos contextos socioculturais e aos políticos (empregadores e poderes públicos) as características das atividades de trabalho consideradas ou não “profissionais”, há uma ruptura forte e persistente, na medida em que põe em questão as próprias definições do trabalho, do emprego e da identidade (DUBAR, C. 2012, p. 354).

A confrontação entre os paradigmas da profissão contribuirá para evidenciar como se constitui um possível campo profissional dos técnicos de L/AM no Brasil.

Por maiores que sejam as nomenclaturas atribuídas aos diferentes paradigmas, as Teses mais proeminentes de todas as abordagens podem ser incluídas nestas categorias e serão, portanto apresentadas abaixo bem como uma análise de cada vertente de pensamento ao objeto de estudo.

2.4.2. Paradigma funcionalista de profissão

No que compete ao funcionalismo, torna-se essencial compreender sua formação como estrutura de pensamento, para compreender sua relação com os estudos da profissão e, posteriormente como estudos desta natureza podem contribuir para o objeto de estudo.

Os estudos dos fenômenos sociais que terão seu arauto a partir do século XIII tomam inicialmente por inspiração, o método científico das ciências naturais, já em ascensão. O vislumbre das análises mediadas pelo conhecimento científico aplicado nas ciências da natureza inspiram os primeiros teóricos sociais á utilização do mesmo método nos fenômenos do recente campo da Sociologia.

Por mais que se encontrem referencias da utilização deste conhecimento das ciências da natureza nos fenômenos sociais, ainda é difícil definir sua origem.

Tem-se que o filósofo francês Augusto Comte (1798-1857), seria o pai da Sociologia, inaugurando-a mediante o conhecimento positivista. Inclusive é dele o nome “Sociologia”, criado no sentido de diferenciar-se de “física social” (GIDDENS, A, 2014, p. 28).

Comte via a sociedade como algo em um processo que estivesse em constante evolução e que pudesse ser dividida em três estágios:

“Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo (COMTE, A. p. 4. 1980).”

O estágio “inicial” seria o teológico ou fictício onde os fenômenos são explicados por referência à vontade dos deuses e a realidades transcendentais; “o estágio intermediário” recorre-se a conceitos mais abstratos, referentes a processos universais, como natureza, o metafísico ou abstrato; e o “final”, o científico ou positivo onde o conhecimento se baseia na descrição dos fenômenos e na descoberta das leis objetivas e invariáveis que os determinam.

Para Comte, portanto o conhecimento e a sociedade evoluem em uma direção definida deixando a cargo da Sociologia a responsabilidade de estudar os fenômenos sociais mediante uma perspectiva previsível que avalia e baliza o inevitável curso da história, de forma a promover a realização de uma nova ordem social (CABRAL, A. 2004).

De acordo com os modelos metodológicos das ciências naturais embasadas em evidências empíricas consideradas mediante observação, da comparação e da experimentação, bem como no ponto de vista analítico e funcional, Comte inaugurará as bases e critérios de análise que possibilitaram a interpretação das regras de regulação social que contribuirão para a formação do paradigma funcionalista da Sociologia, através de sua filosofia positiva. A presença das ciências da natureza em sua filosofia positiva é evidente em suas argumentações:

“[...] a filosofia positiva se encontra, pois, naturalmente dividida em cinco ciências fundamentais, cuja sucessão é determinada pela subordinação necessária e invariável, fundada, independentemente de toda opinião hipotética, na simples comparação aprofundada dos fenômenos correspondentes: a astronomia, a física, a química, a fisiologia e, enfim a física social (COMTE, A. p. 33. 1980).”

A física social seria a ciência responsável pelas explicações dos fenômenos de natureza social, que, para Comte são:

“[...] os mais particulares, mais complicados, mais concretos e mais diretamente interessantes para o homem; dependem mais ou menos, de todos os precedentes, sem exercer sobre eles influência alguma” (COMTE, A. p. 33. 1980).

No entanto, outro francês teve seus escritos mais gravados na história e impactaram mais o campo dos estudos sociais e da Sociologia das profissões. É com a fundamentação proposta pelo método científico das ciências naturais que Emílio Durkheim (1858-1917) propõe a necessidade de rigorosidade na visualização dos fenômenos sociais como se estivessem fora das consciências individuais, ou seja, uma proposição específica do paradigma funcionalista que detém a autoridade da compreensão destes fenômenos como proposições *sui generis*, ou seja, como coisas em si, ou simplesmente como coisa.

Para melhor visualização, Durkheim (1999) traz a noção de fato social e a necessidade de interpretá-los como coisas, ou seja, os fatos sociais estão tão arraigados na sociedade que funcionam como sistemas independentes dos indivíduos tais como:

“O sistema de sinais de que me sirvo para exprimir o pensamento, o sistema monetário que emprego para pagar minhas dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo nas minhas relações comerciais, as práticas seguidas na minha profissão” (DURKHEIM, E. 1999, p. 32).

Assim, como instituições independentes, os fatos sociais exercem influência coercitiva nos indivíduos, pois existem fora das consciências individuais, inspirando suas atitudes.

Portanto, para que os estudos dos fatos sociais sejam destituídos de pré-concepções Durkheim (1999) traz justificativas consideráveis. Sua preocupação se dá pela necessidade de uma interpretação dos fenômenos sociais destituídos de pré-concepções elaboradas pela ideologia de quem os analisa:

“Em vez de observar as coisas, de as descrever, de as comparar, nos contentamos em tomar consciência das nossas ideias, em analisá-las, em combiná-las. Em vez de uma ciência de realidades, não fazemos senão uma mera ideologia” (DURKHEIM, E. 1999, p. 42).

Ou seja, para Durkheim, fica evidente a necessidade de um distanciamento por parte do pesquisador para a interpretação e compreensão dos fenômenos sociais. A falta deste distanciamento, provavelmente criará distorções significativas no fenômeno analisado:

“É por isso que tantos pesquisadores não viram nas disposições sociais senão combinações artificiais, mais ou menos arbitrárias. Mas se o pormenor, se as formas concretas e particulares nos escapam, pelo menos imaginamos os aspectos mais gerais da existência coletiva no conjunto e por aproximação; e são precisamente estas representações esquemáticas e sumárias que constituem as pré-noções de que nos servimos para os usos correntes da vida (DURKHEIM, E. 1999, p. 45).”

É nesta preocupação dos “defeitos” da natureza humana que insistem em prejudicar as análises dos fenômenos sociais que Durkheim (1999) elabora suas regras do método sociológico. Para o autor, algumas proposições são elaboradas para se evitar tais percalços e encontram-se em estratégias bem delimitadas: “devemos afastar sistematicamente todas as pré-noções”; “nunca tomar como objeto de investigação senão um grupo de fenômenos previamente definidos por certas características exteriores que lhe sejam comuns, e incluir na mesma investigação todos os que correspondam a esta definição” e por último e talvez o que melhor expressa sua característica; “Quando o sociólogo empreende a exploração de uma ordem qualquer de fatos sociais, deve esforçar-se por considerá-los sob um ângulo em que eles se apresentem isolados de suas manifestações individuais” (DURKHEIM, E. 1999, p. 65).

Portanto a análise do fenômeno social deve ser objetiva, destituída da compreensão do indivíduo que o experiencia e deve ser elaborada mediante a interpretação do fato social, ou seja, os aspectos da vida que modelam as ações dos indivíduos.

Fica evidente que, para Durkheim os meios de ação, de pensamento e de sentimento são externos aos indivíduos e possuem uma realidade própria, exterior que exercem um poder coercitivo sobre os mesmos.

Um fator fundamental de sua teoria é seu conceito de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica. Como a ordem social é fator preponderante na construção do pensamento durkheiminiano, as diferenças entre os tipos de solidariedade baseiam-se de acordo com a sua forma de divisão do trabalho.

Para Durkheim (1999), culturas tradicionais com uma baixa divisão do trabalho caracterizam-se por uma solidariedade mecânica, ou seja, como os membros da sociedade estão envolvidos em ocupações similares eles estão ligados, ao mesmo tempo por crenças comuns, o poder dessas crenças comuns é repressivo, portanto, este tipo de solidariedade está fundada no consenso onde: “O

conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva” (DURKHEIM, E. 1999, p. 50).

A força da industrialização, as diferentes demandas da modernidade e da crescente urbanização, em contrapartida levam a sociedade a uma nova divisão de trabalho. Onde as especializações eram limitadas, agora as formas de trabalho exigem diferentes naturezas de especialização. Este tipo de realidade leva a sociedade ao que Durkheim (1999) chamou de solidariedade orgânica.

Como a divisão do trabalho se expande, as pessoas tornam-se cada vez mais dependentes umas das outras, já que cada um precisa de bens supridos por diferentes ocupações. Assim “as relações de reciprocidade econômica e dependência mútua superam as crenças comuns” (GIDDENS, A. 2014, p. 31).

Ou seja, as constantes e diferentes demandas da sociedade exigirão um processo de aperfeiçoamento para satisfação das novas demandas surgidas. Tais necessidades geram, por consequência, novos formatos de profissão devido ao constante processo de divisão do trabalho que também gerará a interdependência entre os indivíduos.

Para o autor a formação da consciência coletiva é tão evidente que tornar-se-á algo que ficará exterior ao indivíduo, guiando suas estratégias e ações. Nas palavras de Cabral (2004):

Ao elaborar essas noções, Durkheim conclui que o indivíduo nasce da sociedade, e não o contrário. Surge daí uma de suas ideias centrais, a definição da Sociologia como a prioridade do todo sobre as partes, ou a irredutibilidade do conjunto social à soma dos elementos, e a explicação dos elementos pelo todo (CABRAL, A. 2004. p. 3).

Para Durkheim a consciência individual é posta de lado em detrimento à consciência do coletivo e os fenômenos sociais só podem ser explicados por macroestruturas. Além disso, são evidentes conceitos como socialização, disciplina, regras e normas e, as formas de solidariedade em fenômenos sociais específicos que tem no funcionalismo seu embasamento.

É partindo deste tipo de postura objetiva que Durkheim (1999) mostrará a importância dos grupos profissionais para evitar-se a anomia social a partir da constituição de um grupo que determine as ordens sociais que faltavam à

sociedade. No prefácio à segunda edição da *Divisão do Trabalho Social*, o autor volta suas atenções à formação dos grupos profissionais de forma mais expressiva, chegando a afirmar a importância “[...] do papel que os agrupamentos profissionais estão destinados a desempenhar na organização social dos povos contemporâneos (DURKHEIM, E. 1999, p. V).

E não seria possível o fim de uma sociedade em anomia sem regras específicas formadas por grupos específicos para controlar a ordem e a moralização do Estado. Para Durkheim os grupos profissionais e a sua regulamentação são a parte crítica para a ordem social, pois:

“Nem a sociedade política em seu conjunto, nem o Estado, podem, evidentemente, incumbir-se dessa função; a vida econômica, por ser muito especial e por se especializar cada dia mais, escapa à sua competência e à sua ação. A atividade de uma profissão só pode ser regulamentada eficazmente por um grupo próximo o bastante dessa mesma profissão para conhecer bem seu funcionamento, para sentir todas as suas necessidades e pode seguir todas as variações desta” (DURKHEIM, E. 1999, p. XI).

Vê-se a importância dada por Durkheim aos grupos profissionais como futuros operadores de uma organização social.

2.4.3. Paradigma Interacionista Simbólico de Profissão

É consenso entre autores (ÁLVARO, GARRIDO, SCHWEIGER, & TORREGROSA, 2007; BLANCO, 1988; HAGUETTE, 1995; JOAS, 1999; TREZZA, 2002) que o Interacionismo Simbólico nasce a partir do pensamento de um grupo de teóricos preocupados com os estudos sobre o desenvolvimento dos centros urbanos dos EUA no início do século XX. Não apenas de seu desenvolvimento em si, mas fundamentalmente dos problemas ocasionados por ele.

Ao conjunto destes teóricos atribui-se o nome de Escola de Chicago, pesquisadores e professores da Universidade de Chicago, fundada em 1895 a partir de doações de John D. Rockefeller. Entre os autores encontram-se Charles Cooley, John Dewey, William Thomas e, sobretudo, Herbert Blumer e George Mead.

Mas, ainda é possível afirmar outra variante dos estudos interacionistas simbólicos como a Escola de Iowa, que possuía uma abordagem interpretativa relativamente diferenciada. De acordo com Carvalho; Borges; Rego (2010), os pressupostos de Blumer da Escola de Chicago podem ser chamados de Interacionismo Clássico, já a Escola de Iowa desenvolve-se sob a orientação de Kuhn, fortemente influenciado pelo positivismo lógico, que defendia uma abordagem mais estruturada para o Interacionismo Simbólico.

De acordo com Blanco (1998) citado por Carvalho; Borges; Rego (2010), as origens do pensamento interacionista simbólico são complexas, mas é possível estabelecer relações diretas e indiretas com:

[...] o pensamento econômico de Adam Smith, a filosofia moral de Thomas Reid, o empirismo humeano, as ideias iluministas de Diderot e de Rosseau, a filosofia alemã (derivada, sobretudo, da teoria de conhecimento kantiana), o historicismo de Dilthey e a epistemologia compreensiva de Weber (CARVALHO; BORGES; REGO 2010, p. 148).

No que concerne à origem filosófica de pensamento, o paradigma interacionista simbólico funda suas bases no pragmatismo, modelo filosófico de origem norte americana.

Mas as características dos estudos dos interacionistas tem sua discussão voltada as relações humanas como o fundamento de suas teorias, ou seja, o olhar sociológico agora volta-se para as relações entre os indivíduos, para a explicação dos fenômenos sociais, que não mais podem ser explicados apenas pela observação de grandes estruturas objetivas e objetivadas característica do paradigma funcionalista.

Pertinente explicação é dada por Carvalho; Borges; Rego (2010) ao relatar as contribuições de Mead como pioneiro do Interacionismo Simbólico. Para a autora:

O que Mead queria demonstrar era que a ação de cada um só obteria seu sentido através da ação do outro. Durante o processo de qualquer ato social, os objetos do ambiente percebido se definem e se redefinem. De tal dinamismo consiste a interação simbólica, a qual não se dá por reação direta às ações e gestos do outro, mas mediante uma interpretação dessas ações ou gestos com base no

significado que lhes é atribuído (CARVALHO; BORGES; REGO, p. 150, 2010).

De acordo com Carvalho; Borges; Rego (2010) o Interacionismo Simbólico começa a consolidar-se entre 1930 e 1940 ganhando expressão ao longo das duas décadas seguintes.

O paradigma Interacionista Simbólico é especialmente relevante nos estudos de microsociologia, psicologia social, além de vertentes significativas como o estudo do desvio, a saúde mental, a criminologia e as profissões.

George Herbert Mead foi o pioneiro nos trabalhos deste tipo de abordagem sociológica, além de outros teóricos como, Charles Cooley e Herbert Blumer que além de ter criado o termo “Interacionismo Simbólico” também estabeleceu seus pressupostos, grande parte deles publicados em *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* em 1969.

Conforme esclarece em sua obra, Blumer (1982) destaca que o Interacionismo Simbólico está embasado em três premissas:

A primeira é que o ser humano orienta seus atos em direção às coisas em função do que estas significam para ele... A segunda é que o significado dessas coisas surge como consequência da interação social que cada qual mantém com seu próximo. A terceira é que os significados se manipulam e se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao defrontar-se com as coisas que vai encontrando em seu caminho (BLUMER, 1982, p. 2).

Fica evidente que a perspectiva estrutural do Interacionismo Simbólico concentra-se nas relações, ou seja, o olhar sociológico desloca-se para os processos internos dos grupos observados e que suas preocupações centram-se nos significados atribuídos pelos sujeitos em suas relações em seus grupos específicos.

O Interacionismo Simbólico, de acordo com Carvalho; Borges; Rego (2010), traz pela primeira vez às ciências sociais, um lugar teórico para o sujeito social como intérprete do mundo, pondo em prática métodos de pesquisa que privilegiam seus pontos de vista.

Tal tipo de preocupação necessitará de novas formas de abordagens metodológicas para os estudos dos fenômenos sociais, que não podem ser mais

explicados apenas pelas abordagens quantitativas, portanto, é comum nos estudos dos Interacionistas Simbólicos as abordagens qualitativas e etnometodológicas.

Ainda sobre a vertente metodológica, é importante observar que a Escola de Chicago preocupa-se com a interação simbólica e não simbólica, entretanto, a Escola de Iowa tende a tratar muito mais dos aspectos cognitivos e não afetivos das relações. Neste sentido, é possível afirmar que, no que compete aos estudos da Sociologia das profissões, o Interacionismo da Escola de Chicago é muito mais expressivo.

No que se refere aos estudos sobre as profissões mediante a abordagem do Interacionismo Simbólico é possível encontrar as primeiras discussões em Everett Hughes, especialmente em sua obra *Men and their Work* (1958).

É consenso entre autores (ANGELIN, 2010, ALMEIDA, A, 2010, DUBAR, C. 2005, GONÇALVES, 2007) que Hughes foi o pesquisador interacionista mais expoente no quadro da Sociologia das profissões, pois é a partir de suas discussões que é vista uma ruptura com a discussão hegemônica do período em que as profissões recebiam mais ou menos valor nos estudos sociológicos, ou seja, Hughes considerava que todos os tipos de profissões deveriam ter o mesmo valor nos estudos sociológicos.

Além disso também considera que mais importante do que definir o que é uma profissão é “identificar as circunstâncias segundo as quais as ocupações se transformam em profissões” (RODRIGUES, 2002, p. 16).

Hughes analisa a relação entre o “profissional” e seu cliente e insiste no fato de que o termo “profissional” não é descritivo, mas implica um juízo de valor e de prestígio, ou seja, é uma definição limitante e limitadora.

Tal tipo de concepção permite que os estudos da Sociologia das profissões possua um leque maior de profissões para objeto de estudo, uma vez que “a divisão do trabalho é resultado de interações e processos sociais, não se limitando, portanto, como enfatizavam os funcionalistas, ao conhecimento técnico apto a satisfazer as necessidades sociais” (ANGELIN, P. 2010, p. 7).

A base conceitual de sua Sociologia das profissões é a divisão do trabalho, ou seja, as relações que partem de sua divisão, neste sentido, para Hughes, de acordo com Dubar (2005): “o ‘profissional’ é a um só tempo quem pode delegar ‘trabalhos desagradáveis’ a terceiros e conservar apenas o que está ligado a uma satisfação simbólica e a uma definição prestigiosa” (DUBAR, C. 2005, p. 177).

Confirmando sua perspectiva interacionista simbólica, Hughes introduz noções que serão caras aos estudiosos posteriores da profissão: “diploma” (*licence*) e “mandamento” (*mandate*). “*Licence* é a autorização legal para exercer determinadas atividades que outras pessoas podem exercer; o mandato é a obrigação legal de assegurar uma função específica” (DUBAR, C. 2005, p. 178), ou seja, as duas definições, tornam-se para Hughes as bases da divisão moral do trabalho. Sendo assim são possíveis duas formas que presidem à seleção dos profissionais: separá-los dos outros (*licence*) e confira-lhes uma missão (*mandate*).

Neste sentido, é atributo essencial dos “profissionais” o conhecimento inconfessável que caracterizará o aspecto entre a relação do profissional e de seu cliente, assim:

[...] tudo que concerne à coesão comunitária, aos “ritos de passagem” e às relações entre tempo individual e tempo social (nascimentos, mortes, casamentos...) deve ser confiado a “profissionais” que guardarão segredo sobre as “reais” significações de sua “missão” simbólica (DUBAR, C. 2005, p. 179).

Na ótica interacionista simbólica de Hughes o conhecimento é dado pela instituição oficial credenciadora autorizada pelo Estado que confia ao membro institucional os segredos da profissão, lhe concedendo um mandato oficial, autorizando-o à utilização social destes segredos. Neste caso o saber do profissional é o cerne da profissão, evidenciando que a “justificação científica, nessa problemática, não passa de uma cortina de fumaça” (DUBAR, C. 2005, p. 179).

Ao ampliar seu conceito de “profissional”, Hughes afirmará a existência de instituições destinadas à proteger o diploma e conservar o mandato. Para Dubar (2005) este tipo de instituição: “também deve, portanto, proteger o segredo e revalidar regularmente a licença e o mandato: estes constituem intermediários entre o Estado e os profissionais e anteparos entre eles e o público” (DUBAR, C. 2005, p. 179).

Ou seja, operacionalmente são os Conselhos Federais e os Conselhos Regionais de cada profissão, que, autorizados pelo Estado, ganham o direito de regular e “fiscalizarem” a profissão, impedindo o uso dos segredos profissionais de serem utilizados pelos não membros da ordem. Portanto:

“Para aqueles que não cumprem as regras, sendo considerados falsários e incompetentes, o papel das organizações profissionais

seria o de livrar-se deles, para que não houvesse a quebra da relação de confiança e de respeito entre o profissional e o cliente” (ANGELIN, P. 2010. p. 8).

Em alguns casos, tais organizações, atualmente, também orientam e controlam o processo de ensinamento dos segredos, bem como dos rituais de entrada na corporação:

A organização também deve zelar pela aprendizagem e pela reprodução do ritual entre os profissionais. O ritual constitui com efeito, uma proteção indispensável contra os “riscos do ofício”, e sua importância depende da natureza do mandato: “quanto maior o risco, mais desenvolvido deve ser o ritual” (DUBAR, C. 2005, p. 179).

Outra definição de Hughes, cara a sua interpretação interacionista simbólica é sua definição de carreira. A partir do momento em que exista este tipo de organização que tem o poder – simbólico – legalmente instituído pelo Estado de autorizar, regular e fiscalizar a prática dos segredos da profissão, é possível que tal espécie de organização crie formatações e especificações de avaliação destes segredos, o que, por consequência, pode fazer com que este mandato possa chegar ao monopólio.

Esta sistematização da profissão pelas instituições reguladoras do processo de averiguação dos segredos profissionais acabará formando um sistema de discriminação contra todas as categorias próximas aos seus segredos que serão, inevitavelmente marginalizadas por exercerem os segredos da profissão, mas que, por não fazerem parte da instituição reguladora serão marginalizadas e taxadas como desprestigosas, portanto, possuidoras de menor *status* social.

Assim, toda profissão tende a se constituir em “grupo de pares com seu código informal, suas regras de seleção, seus interesses e sua linguagem comuns” e a secretar *estereótipos profissionais*, excluindo, de fato, quem não corresponde a eles (DUBAR, C. 2005, p. 180).

Esta realidade confirma uma hierarquização, até mesmo, uma segregação interna ao grupo profissional “reservando o essencial do mandato e do segredo unicamente aos profissionais dotados dos traços conforme o estereótipo dominante” (DUBAR, C. 2005, p. 181).

A perspectiva do saber como um segredo dado pela instituição autorizada pelo Estado e da carreira como meio de socialização fiscalizada e regulamentada por outra instituição segregadora e mantenedora de um *status* profissional é um diferencial marcante do paradigma Interacionista Simbólico em comparação ao paradigma funcionalista de hierarquização das profissões mediante atribuições objetivas.

A abordagem interacionista simbólica concentra, portanto, o olhar sociológico às relações que são atribuídas mediante o significado que o indivíduo atribui ao outro, à instituição e, que contribuirá para a observação dos processos de socialização profissional.

Portanto, é possível observar que o paradigma Interacionista Simbólico assenta suas bases de observação em algumas perspectivas:

Que os grupos profissionais são processos de interação que conduzem os membros de uma mesma actividade de trabalho a auto-organizarem-se, a defender a sua autonomia e o seu território e a defenderem-se da concorrência; Que a vida profissional é um processo biográfico de construção de identidades ao longo do ciclo de vida; Que os processos biográficos e os mecanismos de interação têm uma relação de interdependência; Que os grupos profissionais procuram o reconhecimento pelos seus parceiros desenvolvendo retóricas profissionais e procurando protecções legais (ALMEIDA, A. 2010, p. 120).

Ou seja, a abordagem interacionista simbólica permite a observação dos processos internos de socialização dos grupos profissionais, bem como do significado que os sujeitos atribuem à sua participação. É visível a noção de “movimento” na análise Interacionista Simbólica.

Entretanto, a supervalorização da micro-Sociologia como eixo de análise do paradigma Interacionista Simbólico é o seu ponto mais fraco. A reificação das análises subjetivas tornam-se também subjetivadas, limitando as análises constitutivas do fenómeno social. De acordo com Gonçalves (2007):

A ausência de uma leitura mais sistémica do fenómeno profissional, inserindo-a no seio das dinâmicas da sociedade capitalista americana dos anos sessenta, concomitantemente à valorização extrema da análise micro-sociológica como eixo único de abordagem, que no entanto possibilitou a elaboração de trabalhos ricos etnograficamente, acabam por constituírem-se nos pontos mais

débeis da leitura dos interaccionistas simbólicos sobre as profissões (GONÇALVES, 2007, p. 180).

Entretanto, um dos questionamentos de Hughes (1958) é a base conceitual da presente Tese: “quais as circunstâncias pelas quais as pessoas que têm uma ocupação tentam torná-la numa profissão, e a si próprios em profissionais?” (HUGHES, 1958, p. 45).

2.4.4. Paradigma neo-weberiano na Sociologia das profissões

A proposta de análise weberiana é utilizada para a explicação de fenômenos sociais em diversas esferas, da econômica à esportiva, da financeira à Sociologia das profissões.

A partir das décadas de 70 e 80 novas contribuições foram dadas à Sociologia das profissões, entre elas, as discussões que têm em comum a importância que atribuem à dimensão econômica das profissões e ao poder que lhe é associada. Além disso, as novas contribuições teóricas são marcadas pela concepção weberiana segundo a qual a ação humana é orientada por uma racionalidade econômica (ALMEIDA, A. 2010, p. 121).

São, portanto, conceitos weberianos fundamentais desenvolvidos na análise da Sociologia das profissões tanto de forma direta quanto indireta o conceito de tipo ideal, o de ação e ação social, as formas de divisão de poder, o princípio de dominação, a racionalização e a burocracia.

À época de Max Weber (1864-1920), na Alemanha, travava-se um debate proeminente entre as correntes positivistas e seus críticos. A ideia central dos críticos da visão positivista hegemônica era a de que as expressões científicas das ciências da natureza não contemplavam a análise dos fenômenos sociais.

Neste momento, a perspectiva dos fenômenos sociais perpassam pelo sujeito da pesquisa, que é, antes de tudo, o responsável primeiro pelo movimento objetivo. Sem o sujeito, não há grupos. Diferentemente de Durkheim, Weber opta pela subjetividade nas análises dos fenômenos sociais e de suas interpretações.

Segundo Weber (1982) para se chegar ao conhecimento que pretende o cientista social:

[...] 1) estabelece leis e fatores hipotéticos que servirão como meio para seu estudo; 2) analisa e expõe ordenadamente “o agrupamento individual desses fatores historicamente dados e sua combinação concreta significativa”, procurando tornar inteligível a causa e natureza dessa significação; 3) remonta ao passado para observar como se desenvolveram as diferentes características individuais daqueles agrupamentos que possuem importância para o presente e procura fortalecer uma explicação histórica a partir de tais constelações individuais anteriores, e 4) avalia as constelações possíveis no futuro (WEBER, M. 1982, p. 91).

É evidente, pela observação de suas “operações” de análise social a rejeição de Weber a possibilidade de uma ciência social que reduza a realidade empírica às leis.

O problema, como já observado, é que a opção pelos fenômenos é subjetiva, pois só ganham sentido a partir da visão e interpretação humanas. Portanto, para se tornar compreensível a natureza particular das conexões que se estabelecem empiricamente (QUINTANEIRO, 2002) Weber elabora os tipos ideais.

O pesquisador social, dificilmente afasta seus valores de suas interpretações, o que, de certa forma, pode acarretar concepções limítrofes, repletas de juízo de valor tornando a pesquisa tendenciosa. No sentido de se evitar tais problemas nas análises subjetivas do fenômeno social, Weber afirmará que “os valores devem ser incorporados conscientemente à pesquisa e controlados através de procedimentos rigorosos de análise, caracterizados como ‘esquemas de explicação condicional’. A ação do cientista é seletiva” (QUINTANEIRO, 2002, p. 109).

É o próprio cientista que, por seus valores, atribuirá aspectos essenciais à sua análise estabelecendo as relações causais necessárias aos fenômenos. Neste sentido, “Assim produz o que se chama de tipo ideal”. (QUINTANEIRO, T, 2002, p. 109).

Inicialmente, faz-se necessário uma compreensão da forma utilizada por Max Weber ao referir-se a tipos ideais. Na obra A “Objetividade” do Conhecimento Nas Ciências Sociais, o autor define tipo ideal:

Obtém-se um tipo ideal mediante a *acentuação* unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos *isoladamente* dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de *pensamento*. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois se trata de uma *utopia*. A atividade *historiográfica* defronta-se com a tarefa de determinar, em cada *caso particular*, a proximidade ou afastamento entre a realidade e o quadro ideal (...) Ora, desde que cuidadosamente aplicado, esse conceito cumpre as funções específicas que dele se esperam, em benefício da investigação e da representação (WEBER. 1982, p. 106).

Os tipos ideais podem caracterizar-se como conceitos definidos conforme critérios pessoais, o que, por sua vez coloca determinada teoria em oposição: por um lado, a explicação estrutural dos fenômenos e, por outro, a perspectiva que compreende os fenômenos como entidades qualitativamente diferentes.

A definição de tipos ideais torna-se pertinente para compreender a racionalidade ocidental, bem como os fenômenos sociais, principalmente as noções de lei, democracia, capitalismo, feudalismo, sociedade, burocracia e patrimonialismo (WEBER, 1980).

Neste sentido, o tipo ideal, torna-se um instrumento, necessário do cientista social para estabelecer as relações causais para a interpretação e investigação dos fenômenos sociais. Sendo assim o tipo ideal “só existe como utopia e não é, nem pretende ser, um reflexo da realidade complexa, muito menos um modelo simplificado do real” (QUINTANEIRO, 2002, p. 113).

Portanto, é possível compreender em Weber a noção de que não há apenas um motor que move a sociedade e que determinados motores são independentes, ou seja, não são passíveis de se explicarem.

Seu método compreensivo é capaz de colocar o sujeito à frente das ações, neste sentido, as ações coletivas podem ser compreendidas pelas diferenças entre os sujeitos, compreendendo os motivos da ação pela visão social subjetiva.

Assim, para Weber, a ação é definida como qualquer tipo de conduta humana, tanto como ato, omissão e permissão desde que tenha um ato subjetivo dado por quem executa e orienta esta ação (QUINTANEIRO, T. 2002, p. 114).

Sendo, portanto, a Sociologia para Weber a ciência “que pretende entender, interpretando-a, a ação social para, dessa maneira, explicá-la causalmente em seu desenvolvimento e efeitos”, observando suas regularidades. Para Weber são quatro os tipos de ações: a *ação racional com relação a fins* caracterizada quando o indivíduo avalia e toma as atitudes mediante indicadores racionais, a *ação racional com relação a valores* caracterizada quando o indivíduo age mediante seus princípios e convicções sendo guiado por seus próprios valores, *ação afetiva* orientada por emoções e a *ação tradicional* guiada pelo valor da tradição (QUINTANEIRO, T. 2002, p. 116-117).

Entretanto, embora haja tais classificações, Weber expressa que raramente as ações levam o rótulo limitador de apenas um tipo de ação. Na grande maioria das ações sociais, há mais de um tipo destas classificações envolvidas, o que, por consequência torna a análise sociológica interessante, pois tende a responder à problemáticas do tipo: Qual o sentido de escolha de determinada profissão por parte de determinado grupo? qual tipo de ação guia as estratégias de determinado grupo para manterem suas atividades em um quadro classificatório profissional?

Assim, os tipos de ações, operacionalmente classificadas como da mais racional à menos racional, tendem a orientar, também as condutas de grupos específicos, as relações sociais. Para Weber, a relação social “é a probabilidade de que uma forma determinada de conduta social tenha, em algum momento, seu sentido partilhado pelos diversos agentes numa sociedade qualquer” (QUINTANEIRO, T. 2002, p. 118).

Tal tipo de interpretação é característica dos estudos weberianos, que colocam o sujeito no centro das ações sociais, respondendo, portanto a problemática das ações grupais. Ou seja, um conglomerado, uma instituição, não são seres únicos, mas um grupo de indivíduos que se reconhecem por suas ações e estratégias de pertencimento, suas condutas, suas relações sociais: “Quando, ao agir, cada um de dois ou mais indivíduos orienta sua conduta levando em conta a probabilidade de que o outro ou os outros agirão socialmente de um modo que corresponde às expectativas do primeiro agente” da ação (QUINTANEIRO, T. 2002, p. 118).

Para Weber, tais grupos não deixam de ser a formação de indivíduos que agem socialmente de acordo com o esperado pelo próprio grupo que: “não são outra coisa que desenvolvimentos e entrelaçamentos de ações específicas de pessoas

individuais, já que apenas elas podem ser sujeitos de uma ação orientada pelo seu sentido” (WEBER, M. 1982, p. 12).

As relações sociais são guiadas pela “probabilidade” de que a ação social seja compreendida pelo alvo de sua ação. Assim os sujeitos dos grupos profissionais embasam suas ações de conduta (profissional) mediando-se na possível percepção que os seus pares terão dessas condutas. A não correspondência ou a não vinculação de suas atitudes pelo grupo, infalivelmente gerarão ruídos do grupo, podendo causar a exclusão do agente causador do “transtorno”.

Para a padronização das ações profissionais e facilidade de reconhecimento da correta atitude por parte dos sujeitos, tais ações devem estar embasadas por princípios racionais, muitas vezes expressas no formato de normas, códigos de ética, etc. Normas que serão identificadas pela percepção individual, do sujeito ou dos sujeitos que darão sentido e significado à seus grupos, grupos estes que são também delimitados de acordo com a parcela de poder específica de seus integrantes. É neste sentido que Weber estabeleceu conceitos referentes ao coletivo: “a) classes, b) estamentos ou grupos de status e c) partidos” (QUINTANEIRO, 2002. p 123) no sentido de permitir o esclarecimento dos diferentes mecanismos de distribuição de poder no interior dos grupos, também delimitados por diferentes classes:

Falamos de uma classe quando: 1) é comum a um certo número de pessoas um componente causal específico de suas probabilidades de existência na medida em que 2) tal componente esteja representado exclusivamente por interesses lucrativos e de posse de bens 3) em condições determinadas pelo mercado (WEBER, M. 1984, p. 683).

Neste sentido, a distribuição de poder entre os grupos, gera, inevitavelmente, formas de distinção negativizadas, expressas, por exemplo, entre trabalhadores qualificados e trabalhadores não qualificados. No caso dos últimos, o sentimento de pertença a uma classe, socialmente “inferior” determinada pelo grau de poder específico, leva a um sentimento de pertença mútua superior aos grupos de maior poder.

Entendendo-se por “poder” a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação (WEBER, M. 1982, p. 211).

No que se refere aos grupos profissionais, os grupos pertencentes ao quadro institucionalizado legalmente, detentor da autorização do Estado para exercer seu ofício, tem o poder garantido e legitimado, o que, de certa forma, mantém os sujeitos pertencentes em um nível relativamente elevado de segurança. Já os grupos, ou corporações de ofício, não regulamentados, ou com legitimidade institucional relativamente inferiores, tendem a criar estratégias de pertença, que em muitos casos são mais simbólicas do que institucionais propriamente ditas. Afinal: “É o sentido comum (e fundado em determinadas probabilidades) dessas ações orientadas para o mercado (de trabalho, de produtos, de empreendimentos) que faz cada conjunto de agentes uma classe (WEBER, M. 1984, p, 33)”.

Já, quando as relações grupais embasam-se por normas de conduta onde se opera a luta por honra e prestígio atribui-se o nome estamentos (ou estados) que: “expressam sua honra por meio de estilos de vida típico, constituído pelo consumo de certos bens, por determinados comportamentos discordantes” (QUINTANEIRO, T. 2002, p. 124).

Mas quando as ações sociais de determinado grupamento de indivíduos são guiadas e diferenciadas por ações metodicamente e racionalmente definidas e bem delimitadas e que luta por certo domínio, atribui-se o nome de partido, que pode lançar mão de coação física ou ameaças para garantirem-se ou ganharem maior parcela de poder.

No caso dos grupos profissionais, mais uma vez é perceptível a ação dos órgãos regulamentadores e fiscalizadores das atividades, que, lançam mão das ameaças de cassação ou prisão pelo mau uso dos conhecimentos confiados, ou mesmo, pelo fato de intransigência de ideias, tornando possível a existência de partidos apenas em comunidades socializadas, ou seja: “comunidades que tem uma ordem racional e um aparato pessoal dispostos a assegurá-la, pois a finalidade dos partidos consiste precisamente em influir sobre tal aparato e, onde seja possível, ocupá-lo com seus seguidores” (WEBER, 1984, p. 693).

Determinados grupos sociais agem de acordo com as normas instituídas oficialmente, ou não, para serem reconhecidos como membros do grupo. Mas importa saber que a operacionalização das normas, criadas racionalmente também

seguem os interesses de manutenção da parcela de poder que só será reconhecida se aceita.

Portanto, um questionamento de Weber é próprio: como se mantém as relações? Ou de forma mais específica: “o que faz com que os indivíduos deem às suas ações um sentido determinado que perdure com regularidade no tempo e no espaço?” (QUINTANEIRO, T. 2002, p. 128).

A resposta de Weber se encontra na formação da estrutura de dominação/submissão, nos processos que envolvem a submissão de determinado grupo a um mandato, ou seja, poder e dominação.

Para Weber (1984) poder “significa a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade (WEBER, 1984, p. 43).” Sendo assim concebe três tipos de dominação legítima: a tradicional imposta pelo conformismo do dominado ao poder do dominante, em muitos casos de título nobiliário; a carismática, exercida pelo dom do carisma, muitas vezes adquirido pela ação social de interesse coletivo; e a dominação legal que “por outro lado, [...] costuma apoiar-se internamente em bases jurídicas, nas quais se funda a sua legitimidade (WEBER, M. 1984, p. 706)”.

A noção de poder em Weber é muito explicativa, pois explicita uma das manifestações mais frequentes de relações sociais que “orienta-se pelo propósito de impor a própria vontade contra a resistência da outra ou das outras partes” (WEBER, M. 1984, p.31).

A imposição do poder é a mais comum forma de relação social, pois a todo o instante o homem está nesta constante de manutenção ou busca de dominação, seja das grandes instituições aos pequenos grupos. Fica evidente em sua afirmação: “O homem não ambiciona o poder apenas para enriquecer economicamente. Muito frequentemente, aspiram-se às honras sociais que ele produz” (WEBER, 1984, p. 683).

Esta conceituação de poder pode ser atribuída ao estudo dos interesses dos sujeitos nos grupos profissionais. A necessidade de pertencer à um grupo legitimado pelo Estado é uma expressão clara de conquista de certa parcela de poder, seja dentro do próprio grupo, seja para a sociedade em geral, que, dependendo de sua ocupação terá mais poder de reconhecimento do que outra atividade. Observa-se o caso dos grupos de alunos que buscam nas graduações em Medicina, Direito e

Engenharia o reconhecimento, legítimo, advindo de suas profissões, em detrimento de grupos profissionais ainda em processo de legitimação social, como é o caso da Educação Física.

Neste sentido, a escolha por uma atividade se dá, não simplesmente pelo prazer da tarefa, ou por altruísmo, mas também pelo poder de reconhecimento social que ela carrega.

Portanto, para Weber a sociedade e todas as relações que se estabelecem fazem parte de um conjunto complexo de dominação. É a dominação, ou a probabilidade de a impor, que define as posições e o entrelaçamento das relações, chegando ao ponto de garantir a ordem social.

Na sociedade moderna, as estruturas de dominação, em contrapartida às estruturas carismáticas e tradicionais, para Weber, devem seguir uma estrutura legal, onde as relações de dominação existem mediadas pela racionalidade da administração, evidenciado no controle burocrático. É este controle burocrático que definirá a estrutura da administração das relações sociais modernas, pois é ela que afastará todos os resquícios de elementos que fogem a racionalidade, no sentido de eliminar “o amor, o ódio e todos os elementos sensíveis puramente pessoais, todos os elementos irracionais que fogem ao cálculo” (WEBER, 1984, p. 732).

As discussões neo-weberianas no estudo das profissões, são inicialmente orientadas por Teses revisionistas (GONÇALVES, 2007), críticas ao funcionalismo que surgirão a partir das décadas de 1970 e 1980. Tais estudos concentram-se especialmente nas análises sobre as profissões realizando um paralelo à evolução da sociedade capitalista. Novas palavras como “desprofissionalização”, “monopólios da profissão” e “fechamento” começam a ser incluídas nos estudos das profissões.

Inauguram-se as discussões sobre os efeitos econômicos das práticas monopolistas das corporações profissionais e a validade dos benefícios reais do profissionalismo. Sendo tais associações agentes não apenas de regulação da profissão, mas mantenedores de um poder absoluto sobre a mesma através da prática credencial.

Dubar e Tripier (2003) citado por Almeida (2010) trazem um resumo da concepção de profissão pela interpretação neo-weberiana. Tal tipo de perspectiva tende a considerar as profissões como:

“grupos específicos de trabalhadores, pertencentes às classes médias, que partilham, em graus diferenciados, crenças comuns e que se envolvem, de diversas formas, em acções colectivas visando estabelecer um monopólio sobre o mercado para assim melhorar o seu estatuto social” (ALMEIDA, A. 2010, p. 122).

Fica evidente que a concepção de profissão por parte dos autores neo-weberianos traz consigo algumas perspectivas diferenciadas de observação deste fenómeno. Enquanto a concepção funcionalista assentava sua observação na legitimidade social das profissões e a perspectiva interacionista enfatizava os processos de interação e conflito a perspectiva dos “novos autores se concentra na observação das manifestações do poder profissional, económico, social e político dos diferentes grupos profissionais” (ALMEIDA, A. 2010).

Indo além, em uma perspectiva mais subjetiva, as Teses neo weberianas, especialmente preocupam-se com a distribuição e estratégias de conquista e manutenção de poder no interior das comunidades profissionais, inter-relacionando o grupo profissional, o Estado e a clientela e, a partir deste ponto delimitar os processos que envolvem a institucionalização dos monopólios profissionais; articulações entre as profissões e a estrutura das classes sociais; os conflitos entre profissões para a apropriação das jurisdições profissionais; a influência cultural e política exercida pelas profissões para benefício dos próprios interesses; a desprofissionalização e proletarização dos profissionais; a retórica legitimadora da ideologia profissional (GONÇALVES, 2007, p. 182).

É consenso entre autores (DUBAR, C. 2005, GONÇALVES, 2007 e ANGELIN, 2010) que Johnson (1972), Larson (1979) e Freidson (1978) foram os teóricos mais proeminentes que utilizaram-se deste paradigma para as explicações das problemáticas das profissões, mas com preocupações diferentes. Já Almeida (2010) cita Larson, Freidson e Abbot: “Freidson com a análise das fontes do poder profissional, Larson com a análise dos projectos profissionais tendo em vista o fechamento social e Abbott com a análise da concorrência pelo monopólio jurisdicional de uma dada competência” (ALMEIDA, A. 2010, p. 122).

Para Johnson (1972), a análise das profissões deve centrar-se nas relações de poder que subsistem entre o produtor de serviços profissionais e o cliente. Para isso existem três tipos de controle social: colegial, patrocinato e mediado. O profissionalismo, portanto é uma forma de controle que integrará o controle colegial onde é o profissional “que possui a capacidade de definir as necessidades do cliente

– ao invés do que aponta o funcionalismo que argumenta que os profissionais satisfazem necessidades definidas exteriormente às suas acções – de encontrar os meios para as satisfazer” (GONÇALVES, 2007, p. 182).

Neste sentido, Jonhson (1972) expressa a dinâmica das profissões, relacionando-as em uma abordagem mais ampla, pois mobiliza a dimensão histórica da profissionalização evidenciando a evolução econômica e as ações do Estado.

Além disso, a perspectiva de poder fica evidente na tipologia do controle social. Ou seja, os grupos profissionais mobilizam determinada parcela de poder, seja no sentido de manutenção ou conquista. Este poder mobilizado determinará a noção de movimento e ações sociais no interior dos grupos profissionais a partir de estratégias de defesa ou de consolidação protagonizados pelas profissões dos seus próprios interesses econômicos e políticos.

Já Larson (1979) desenvolve um esquema teórico embasado na síntese entre as Teses marxistas e weberianas, onde o interesse voltar-se-á para a “análise do ‘projecto profissional’ de várias profissões na Inglaterra e nos E.U.A. (médicos, advogados e engenheiros) durante o século XIX, articulando-o com o desenvolvimento do capitalismo” (GONÇALVES, 2007, p. 183).

Larson (1979) desenvolve a Tese de que ao longo da história as profissões alcançaram um monopólio autorizado pelo Estado. Um monopólio de intervenção e conhecimento, o que, por sua vez, fecha as possibilidades de intervenção à “não profissionais”. Neste sentido, o alcance objetivado deste monopólio, garantirá oportunidades especiais legítimas, seja objetivamente como ser aceito em concursos públicos ou outros espaços de intervenção profissional, seja simbolicamente como reconhecimento ou prestígio.

Gonçalves (2007), afirma que:

Tal projecto incorpora um processo histórico em que as profissões alcançaram um monopólio legal sobre certas actividades de serviços, criando mercados de profissionais específicos (fechados a não profissionais), garantindo do Estado o reconhecimento legal e a protecção para as actividades dos respectivos profissionais e, obtendo, assim, privilégios acrescidos em termos materiais e simbólicos. O monopólio também se estende a uma área do conhecimento (estabelecendo-se a “exclusividade cognitiva” a favor de uma profissão) e às qualificações profissionais específicas ao grupo, imprescindíveis para o exercício das actividades, as quais são ensinadas nas universidades e legitimadas socialmente por credenciais específicas (GONÇALVES, 2007, p. 183).

Assim, este monopólio de mercado de serviços profissionais gerará o que Larson (1977) chamou de fechamento social (*social closure*) e este fechamento é o princípio das profissões. Portanto, a profissionalização nada mais é do que uma estratégia de fechamento pelo credencialismo. São algumas vertentes de problematização:

[...] concepção das profissões como actores sociais; articulação entre mobilidade social e controlo monopolista do mercado (perfilhando aqui, como em outros elementos do seu modelo teórico, a perspectiva de Weber de que as profissões têm simultaneamente interesses económicos e sociais); análise sócio-histórica dos projectos profissionais; cruzamento analítico entre a acção dos grupos profissionais, as suas relações com o Estado, os modos como este se posicionou face ao desenvolvimento das profissões e o papel das universidades, na dupla qualidade de instituições de produção dos conhecimentos científicos, em que se fundamenta a profissão, e de profissionais credenciados; recusa da existência de um único modelo de profissionalização (GONÇALVES, 2007, p. 183).

Ou seja, para Larson (1979), as relações e as ações sociais exercidas no interior dos grupos profissionais tendem a corroborar a monopolização por um processo de imposição de poder que autoriza a possibilidade de legitimar-se perante os grupos “não profissionais”.

Para a autora as profissões, portanto se estruturarão mediante dois processos distintos: “organização de um mercado de serviços e desenvolvimento de um projeto de mobilidade coletiva o qual, baseando-se numa sólida posição na divisão social do trabalho, está dependente de um mercado estável” (LARSON, 1979, p. 66).

Já Abbot (1992), enfatiza em suas análises a concorrência pelo monopólio jurisdicional das competências. Para ele, citado por Almeida (2010): a ausência de um consenso entre os sociólogos na definição de profissão não é mais do que um indício do carácter contingencial dessas competências já que estão permanentemente a ser objeto de concorrência entre grupos profissionais (ALMEIDA, A. 2010. p. 123).

Ou seja, grupos concorrem entre si pelo monopólio de uma dada profissão, ou pelo reconhecimento jurisdicional do uso das competências e o que os faz triunfar nesta concorrência, de acordo com Abbot (1992) é mediado por três dimensões de análise: A natureza do trabalho, que é mutável, podendo variar de acordo com o período histórico e as mudanças sociais em jogo, podendo pender as atribuições de

competências para grupos específicos de acordo com o período; as fontes de mudança no interior do grupo profissional que definem os papéis e as ações tomadas por seus integrantes que são diferentes e estão em constante processo de mudança de atores; e as fontes de mudança no exterior do grupo profissional, que estão fora de controle por parte dos grupos profissionais, pois às profissões, atribuem-se papéis distintos em cada período histórico ganhando mais ou menos prestígio de acordo com sua necessidade social (ABBOTT, 2014, p. 54).

Ou seja, de certa forma todos os paradigmas de profissão propostos aqui procuram sua definição, seja por uma perspectiva classificadora funcionalista, seja por uma perspectiva de reconhecimento e valoração interacionista simbólica, ou por uma perspectiva de empoderamento neo-weberiana.

No que tange ao técnico de L/AM torna-se necessário reconhecer-se tais proposições para se traçar as relações estruturais que tentam definir este ofício no espaço profissional. Esta prática, em especial, no Brasil, tem dois espaços diversos que lutam por seu monopólio de formação: O espaço da prática (clubes, academias e federações) e o espaço acadêmico (curso de Educação Física).

CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. O processo de formação do técnico de lutas e artes marciais no Brasil

De acordo com os dados bibliográficos foi possível considerar que:

- As L/AM evoluíram intrinsecamente com o movimento de ataque e defesa do homem;
- Os movimentos para atacar e defender antes com baixo grau de especialização e refinamento transformam-se em atos otimizados, estruturados no sentido de dar precisão;
- Ganham ares de técnica desportiva e são divididas em modalidades com processos didáticos e pedagógicos
- Adquirem alto grau de especialização exigindo dos agentes disseminadores competências específicas no ensino das mesmas;
- Esta especialização é dada em ambientes formadores específicos;
- Tal tipo de formação pode ser denominada de profissional, ou não, podendo variar de acordo com o Paradigma de análise de Profissão;
- A partir de suas caracterizações em formato de modalidades, as L/AM adentram o espaço esportivo como uma forma de manterem-se vivas ressignificando seus discursos e, dessa forma agregam-se ao currículo do profissional de Educação Física.
- A Educação Física é a área de estudo e pesquisa com competências mais próximas ao processo de ensino e aprendizagem dos movimentos e, por consequência, por uma apropriação imediata, pode ter as competências mais aproximadas ao ensino das L/AM;

Tendo em vista o objetivo de traçar o campo profissional do técnico de L/AM no Brasil, percebe-se a relevância em tratar deste fenômeno também pela perspectiva do único espaço formador de nível superior que possui em suas grades curriculares tais modalidades: A Educação Física.

A ideia de iniciar esta discussão pelo espaço de formação superior/profissional torna-se essencial a partir do momento em que se compreende que, pelo paradigma funcionalista a graduação é um dos elementos essenciais dos ofícios considerados profissionais.

De acordo com outros paradigmas de profissão – interacionista simbólico e neo weberiano – para que um ofício seja considerado profissão, não é necessária a formação superior, entretanto torna-se essencial reconhecer quais as justificativas que sustentam as L/AM no espaço acadêmico da Educação Física, para então desenhar-se o perfil deste possível campo profissional.

Neste sentido, apresenta-se o processo histórico pelo qual as L/AM se inseriram no currículo do graduado em Educação Física mediante análise dos documentos públicos que indicam esta apropriação.

Neste momento pretende-se compreender os processos e as relações históricas/estruturais que serviram de pano de fundo para a inserção das L/AM no espaço social da Educação Física. A compreensão destas relações torna-se necessária para que se inicie o delineamento do espaço de lutas pela apropriação do fenômeno L/AM e assim visualizar o técnico destas modalidades inserido em um possível espaço da profissão.

3.2. Currículo

A palavra currículo se origina do latim – *curriculum* – e quer dizer caminho, percurso, trajetória, travessia, com pontos de partida e chegada. Entretanto, o termo no sentido que se atribui atualmente apenas passou a ser utilizado em Países europeus como Alemanha, Espanha e Portugal por influência da literatura norte americana referente à educação (SILVA, 2010).

Em especial, o currículo escolar tem como fundamento a sistematização do conhecimento que objetiva delinear uma trajetória na formação do estudante. Braid;

Machado; Aranha (2012) afirmam que ele “estabelece uma trajetória de formação do educando e, portanto, delinea a vida da escola” (BRAID; MACHADO; ARANHA, p. 679, 2012).

Turano (2010) afirma que o conhecimento organizado pelo currículo define-se como uma prática cultural, histórica e socialmente condicionada às/aos: políticas, processos administrativos e institucionais, culturais, filosóficos, teóricos (epistemológicos, científicos, pedagógicos etc.) e códigos curriculares traduzidos em diretrizes para a prática pedagógica (TURANO, 2010).

Ou seja, a construção de um currículo se dá mediante interesses de grupos específicos que tendem a definir os caminhos do ensino por suas próprias concepções e ideias, portanto, reflete interesses de classes ou grupos dominantes.

The Curriculum, escrito por Bobbitt (1918) é considerado um marco nos estudos acadêmicos de currículo e surge quando nos EUA se inicia um processo de revisão da educação nacional. Silva (2010) afirma que:

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões (SILVA, p. 22, 2010).

A intenção ao se escrever sobre currículo, a partir deste momento é a de tentar responder à questões como: quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica à população? O que se deve ensinar: habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? (SILVA, 2010).

Anteriormente, a formação partia de uma construção clássica e humanística, herdeiras da Idade Média e do Renascimento no formato do *trivium* (gramática, retórica, dialética) e do *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética).

As respostas de Bobbitt à estas indagações refletiam as condições da época. Para o autor o sistema educacional deveria responder como respondia a realidade da fábrica concebida por Taylor.

Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter e como pudesse estabelecer métodos

para obtê-los de forma precisa bem como formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2010, p. 23).

De forma diferenciada, Dewey traça uma proposta mais progressista para o sistema educacional. Em 1902 ele escreve *The child and the curriculum*. Apresentando uma proposta de construção democrática. Diferentemente de Bobbitt, Dewey achava essencial que no planejamento curricular fosse levado em consideração os interesses e as experiências dos estudantes. Entretanto: “A influência de Dewey não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos” (SILVA, 2010, p. 23).

Ou seja, na perspectiva tradicional de currículo, não havia espaço para discussões abstratas no que se refere às finalidades da educação, pois elas já estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta (SILVA, 2010).

Nesta perspectiva, o trabalho de elaboração curricular se dá pelo mapeamento das habilidades requeridas pelo mercado, fazendo com que o trabalho de montagem curricular seja burocrático e mecânico.

Mas é em 1949 que a concepção de currículo de Bobbitt se consolidará a partir dos estudos de Ralph Tyler. Sua visão de currículo perpassa pelas concepções de desenvolvimento e organização, mas, de qualquer maneira, sua orientação ainda é fundamentalmente técnica. Suas concepções definirão o paradigma de currículo mundial ao longo de quatro décadas, inclusive no Brasil.

A partir de 1960 algumas mudanças ocorrem no cenário internacional: Os movimentos de independência das antigas colônias europeias, protestos estudantis na França, a continuação da luta pelos direitos civis e movimentos contra a Guerra do Vietnã nos EUA, a liberação sexual e as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2010).

Tais movimentos, de certa forma, estimulam a reconfiguração dos estudos acadêmicos em geral, bem como alguns paradigmas teóricos. Nos estudos sobre currículo, não foi diferente.

Movimentos como “Nova Sociologia da Educação” liderada por Young na Inglaterra estimulam esta sequência de modificações no olhar da formação curricular. Na França, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establer desenvolveram suas análises e no Brasil, Paulo Freire.

As novas concepções na educação afetam os estudos sobre a construção do currículo. Tais concepções vêm a criticar a teoria tradicional. Este papel crítico

estabelece-se como as “teorias críticas do currículo”. Silva (2010) afirma que: “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2010, p. 32).

São os estudos clássicos referentes à teoria crítica de currículo: A pedagogia do oprimido. Paulo Freire (1970); A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, Luis Althusser (1970); A reprodução, Pierre Bourdieu e Jean Passeron (1970); L'école capitaliste em France, Baudelot e Establet (1971); Class, codes and control, Basil Bernstein (1971); Knowledge and control: new directions for the sociology of education, Michel Young (1971); Schooling in capitalist America, Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976); Toward a poor curriculum, William Pinar e Madelaine Grumet (1976); Ideologia e currículo, Michael Apple (2004) (SILVA, 2010).

De forma geral, esta teoria crítica ao currículo fundamenta-se na crítica à sociedade capitalista. Seja por um viés marxista, fenomenológico, hermenêutico, frankfurtiano ou mesmo praxiológico. Tais perspectivas buscavam identificar as características dominadoras da sociedade e que procuravam seja objetivamente seja subjetivamente a manutenção do *status quo*, onde a fabricação de um currículo deveria seguir uma estrutura que mantivessem os dominados na mesma situação, onde sua manutenção poderia se dar mediante mecanismos ideológicos do próprio Estado e pela manutenção da reprodução das ações simbólicas impostas constantemente que chegam ao nível da normalidade.

As teorias críticas de currículo também não fogem às críticas. De acordo com Silva (2010), pessimismo e imobilismo caracterizavam-nas. Problema visto por Giroux que apresenta algumas alternativas:

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de 'política cultural'. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de 'fatos' e conhecimentos 'objetivos'. O currículo é um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2010, p. 55).

Posteriormente às teorias críticas, surgem os movimentos das teorias pós-críticas de currículo. Entre elas o currículo multiculturalista, que enfatizava a diferença e a identidade como seus alicerces, onde as relações de gênero e a

pedagogia feminista adentram como espaços necessários de serem desenvolvidos, bem como as contribuições dos estudos étnicos e a pedagogia *queer*.

Em seguida, inaugura-se a teoria pós-estruturalista. Longe de propor uma unanimidade para ela, alguns autores são invariavelmente confundidos com a mesma. Foucault, Deleuze, Guatarri, Lacan e Kristevan. A intenção básica da teoria pós-estruturalista de currículo é a “rejeição dialética, tanto hegeliana, quanto marxista” (SILVA, 2010).

O estruturalismo como movimento teórico surge com base no estruturalismo linguístico de Saussure nas décadas de 50 e 60, desenvolvendo-se nos campos da antropologia, filosofia e psicanálise. Autores como Jakobson, Lévi-Satruss, Barthes e Foucault são personagens desta vertente.

Já o pós-estruturalismo, em alguns pontos compartilha com o estruturalismo. De certa forma, não é possível afirmar a existência de uma teoria pós-estruturalista de currículo, mas suas contribuições são evidentes. Autores como Cherryholmes (1993) e Popkewitz (1994) aproximam suas discussões nesta perspectiva. Basicamente, o pós-estruturalismo nos estudos de currículo vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, onde sua construção não pode se dar pela fidelidade à um ou outro paradigma, mas acima de tudo pela “verdade”, onde ela não é apenas um tema dado, mas o constante processo de contestação dos processo que tornam algo como verdade.

Já a teoria pós-colonialista de currículo pretende analisar a ênfase do caráter colonial no processo multifacetário cultural das nações, ou seja: “Ela parte da ideia de que o mundo contemporâneo [...] só pode ser adequadamente compreendido se considerarmos todas as consequências da chamada ‘aventura colonial europeia’” (SILVA, 2010, p. 63).

Já, no Brasil, Paulo Freire não desenvolve propriamente uma teoria sobre currículo, uma vez que sua discussão aprofunda-se mais nas considerações “do o quê ensinar”. Suas obras icônicas são Educação como prática da liberdade (1967) e Pedagogia do Oprimido (1970), obra pela qual ficou mundialmente conhecido.

Especificamente referente à currículo, a crítica de Freire está ligada ao que chamou de “educação bancária”. A frase ilustra a função “reprodutivista”, “tecnicista” onde o professor é aquele que simplesmente vem a depositar conhecimento no aluno, confundindo-se com um ato bancário (SILVA, 2010).

Para Freire, este tipo de transmissão de conhecimentos não permite a superação do oprimido, mantendo, assim a educação como prática opressora, afinal:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p, 27).

É nesta perspectiva da educação problematizadora que Freire concentra seus esforços no sentido de proporcionar uma relação dialógica entre educador e educando onde todos produziram um conhecimento de mundo.

Já na década de 1980, a postura política-educação tão defendida por Freire é contestada por Dermeval Saviani fundador da pedagogia histórico-crítica. Para Saviani (2003) uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade.

Para Saviani (2003), a pedagogia histórico-crítica tem a intenção de superar as outras críticas educacionais, as que ela chama de crítico reprodutivistas. Para ele, a pedagogia histórico-crítica: “diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2003, p. 65).

É particularmente interessante que a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani rompe com a noção entre conhecimento e poder, uma vez que conhecimento “é o outro do poder” (SILVA, 2010, p. 63).

É possível compreender que as concepções de currículo foram sendo transformadas de acordo com as novas formas de conceber o próprio mundo. As críticas perpassam pela concepção humanística clássica, pelo modelo técnico ou tecnicista, para um currículo mais plural, multifacetário concebido como uma construção dialética e dialógica.

De forma sintética é possível afirmar que a questão central do currículo é definir o que é válido, importante, essencial ser ensinado-aprendido, fundamentado na pergunta: que tipo de profissional e de ser humano quer se formar? (SILVA, 1992).

As críticas ao modelo de construção de currículo continuam. Braid; Machado; Aranha (2012) afirmam que o conhecimento disposto pelo currículo atual ainda é fragmentado. Eles estão organizados em uma lógica de dicotomia teoria-prática e

com a precedência dos referenciais teóricos, para, posteriormente, aplicá-los à realidade, ou seja, há utilização de métodos tecnicistas.

As inovações curriculares também estão presentes nos cursos de graduação em saúde, onde o desafio é o de dar conta da formação de profissionais que atendam às demandas desta área, uma vez que ainda existam pouca ou nenhuma conexão com o mundo real e a experiência vivida; o silêncio da comunidade acerca de uma discussão necessária sobre interdisciplinaridade e multiprofissionalidade e a carência de projetos com a finalidade de buscar a superação da fragmentação do cuidado em saúde (FAGUNDES, BURNHAM, 2005).

As discussões referentes à currículo não cessaram e tendem a continuar, especialmente no sentido de aproximação da sistematização de um conteúdo que seja significativo e que contribua de forma concisa na formação profissional.

Compreendendo esta dinâmica de possibilidades interpretativas de currículo suas origens e suas críticas, questiona-se: Como se deu o ingresso das L/AM nos currículos dos cursos de Educação Física?

3.3. As lutas e as artes marciais nos currículos das escolas civis e militares no Brasil

Benites, Souza Neto e Hunger (2008), Castellani Filho (1988), Marinho (1957) e Melo (2013) afirmam que, o processo de formação profissional em Educação Física apresentou-se vinculado a Marinha, Força Pública e Exército com a utilização de diferentes métodos ginásticos como o sueco, o alemão e o francês. Entre a utilização dos métodos, as L/AM adentraram como práticas corporais para fins diversos de acordo com as necessidades de cada período histórico e de cada ideologia hegemônica.

A seguir será apresentada a inserção das L/AM no cenário da Educação Física através da análise documental referente à sua história e formação profissional. Inicialmente tratar-se-á da Educação Física escolar – civil e militar – no sentido de observar as exigências feitas pelo Governo – Imperial e Republicano – para se compreender as demandas de formação dos professores. Paralelamente apresentar-se-á a história do processo de formação profissional em Educação Física

no Brasil, no sentido de compreender como as L/AM se inseriram no contexto desta formação.

Revelar as demandas de uma formação profissional em Educação Física bem como o processo de inserção das L/AM nesta área torna-se parte essencial na Tese, pois intenta-se revelar as necessidades deste tipo de prática como integrante dos processos que estruturam atualmente um possível espaço profissional do técnico de L/AM.

No início do século XIX, no Brasil, a Educação Física não possuía um caráter de disciplina curricular, caracterizava-se como um conjunto de cuidados com o corpo, todos ligados à higiene. Esta preocupação torna-se uma constante no período, uma vez que as cidades brasileiras apresentavam condições precárias de saneamento que se relacionava diretamente com as doenças endêmicas da época.

De acordo com Oliveira (1998), foi em 1828, publicado o primeiro livro sobre Educação Física, o Tratado de Educação Física – Phisico-Moral, escrito por Joaquim Jerônimo Serpa.

Tal consideração levou os médicos brasileiros, especialmente aos acadêmicos, a desenvolverem algumas Teses referentes a prática de uma Educação Física higiênica. Da Silva e Melo (2011) apresentam os temas das Teses de medicina publicadas em início do século XIX no Brasil:

Manoel Pereira da Silva Ubatuba, em 1845, apresentou o trabalho *Algumas considerações sobre a Educação Física*; no ano seguinte, Joaquim Pedro de Mello defendeu a Tese *Generalidades acerca da Educação Física dos meninos*; em 1852, Antonio Francisco Gomes submeteu a julgamento *Influência da Educação Física do homem*; e, no decorrer do século XIX, muitos outros exemplos poderiam ser citados (DA SILVA, MELO, 2011, p. 339).

Castellani Filho (1988) cita que a história da Educação Física brasileira confunde-se com a criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar (CASTELLANI FILHO, 1988). Valente; Almeida Filho (2006) pontuam que com a criação da Escola Militar, abriu-se espaço para que em 1837 no Município da Corte, se discutisse a criação de uma sociedade escolar que teria, entre outras, a cadeira de *gymnástica*. Todavia, Marinho (1957) relata que a inserção da Educação Física no âmbito escolar se deu em 1823 com a proposta de elaborar um tratado completo de educação.

Marinho (1943) traz a sistematização das práticas de exercício físico na escola da Marinha: "estabeleciam-se as seguintes práticas: esgrima, uma vez por semana; ginástica, uma vez por semana; natação, duas vezes por mês e aos domingos antes da missa" (MARINHO, 1943, p. 50).

Observa-se, portanto uma demanda pela formação de profissionais aptos a trabalharem com a *gymnástica* e esgrima, tanto no âmbito escolar, quanto no âmbito dos centros formadores militares no País.

Entretanto, é em meados do século XIX que a Educação Física começa a ganhar mais relevância no âmbito militar:

Nas forças armadas do Brasil, contudo, as atividades físicas passaram a ser mais estimuladas a partir de meados do século XIX. Naquele momento, nos exércitos e armadas de vários Países, observa-se a valorização da prática sistemática de exercícios físicos, que passou a ser considerada útil para a manutenção da boa forma do combatente e ferramenta eficaz de disciplinarização das tropas (DA COSTA, MELO, 2011, p. 339-340).

Melo (2013) afirma que as práticas de Educação Física militares sempre estiveram atreladas às práticas civis, ou seja, os Colégios Militares eram os precursores das práticas, estendendo as mesmas para os ambientes escolares. Realidade esperada para meados do século XIX e início do século XX especialmente pela característica militarista da educação formal brasileira, responsável pela: "difusão de doutrinas de Educação Física (os métodos ginásticos) e a ligação entre a prática de atividades físicas e visões ligadas a civismo, patriotismo e corpo saudável" (MELO; NASCIMENTO, 2013, p. s/n):

A influência do Exército estendeu-se a nosso sistema escolar civil da época, por conta da atuação direta dos instrutores, em grande parte militares (afinal foram os pioneiros a possuir alguma forma de ligação mais direta com o ensino de atividades físicas sistematizadas). Tal influência pode também ser percebida em certas ações governamentais, como na publicação e distribuição do "Novo guia para o ensino da ginástica nas escolas públicas da Prússia", baseado no Método Alemão (adotado como oficial pelo Exército), traduzido em 1870 por determinação do Governo Imperial (MELO; NASCIMENTO, 2013).

De acordo com Melo; Nascimento (2013), é possível afirmar, pela característica pioneira da formação, que os militares também foram os primeiros professores de Educação Física no Brasil (MELO; NASCIMENTO, 2013, p. s/n).

Oliveira (1998) afirma que alguns estrangeiros, já em meados do século XIX, aportavam no Brasil e traziam o conhecimento sobre modalidades físicas que, por ventura, tornaram-se populares nas escolas civis e militares. São alguns exemplos os mestres de esgrima para os nobres da Corte, entre eles, Pontié que chegou ao Brasil em 1878. O mesmo oferecia aulas de esgrima em casas particulares e em colégios no município da Corte.

Em 1851, com a Lei nº 630 de 17 de setembro, o Governo Imperial inicia a Reforma do Ensino Primário e Secundário. Em 1855, promulgou-se o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte mediante o Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 dando as normas de reforma do Colégio Pedro II, incluindo os exercícios ginásticos no currículo (MARINHO, 1957).

O Capítulo terceiro, Artigo 47, compreende o ensino nas escolas públicas, entre os conteúdos propostos observa-se:

Artigo 47. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1851).

Em 1860 o alemão Pedro Guilhermino Meyer alferes de segunda classe do Estado Maior é nomeado contra mestre de ginástica da Escola Militar. Esta data marca oficialmente a introdução do método alemão de ginástica no Brasil (CASTELLANI FILHO, 1988). É também no mesmo ano que o Inspetor Geral de Educação para a Corte afirma:

“exercícios ginásticos que desejo ver o quanto antes introduzido nas escolas promovendo a Educação Física da mocidade que as frequenta, sendo das necessidades bem urgentes do ensino público primário, ainda ficando adiadas por falta de espaço e de acomodações nos prédios atuais” (citado em Boletim..., 1941, p.91 *apud* DA SILVA, MELO, 2011, p. 339).

O método alemão de ginástica tornou-se oficial no Brasil por influência dos alemães que serviram no País em meados do século XIX para lutarem na Guerra do Prata (1851-1852). De acordo com Da Silva e Melo (2011):

Oficialmente, o método alemão foi o adotado pelo Exército, o que parece ter relação com a expressiva presença de soldados prussianos, contratados pelo governo brasileiro para a campanha contra Oribe e Rosas (1851) e que por aqui ficaram servindo ao País, tendo participado também dos combates da Guerra do Paraguai. Entre esses homens, um dos nomes de maior prestígio nas fileiras militares foi Pedro Meyer, que ao regressar do conflito cisplatino reassumiu as funções de instrutor de ginástica da Escola Militar (DA SILVA, MELO, 2011, p. 340).

A preocupação com o corpo do soldado revelara-se cada vez mais relevante, especialmente após a Guerra do Paraguai que mostrou a necessidade de um corpo apto às vicissitudes do campo de batalha. A perspectiva anatomista, o pensamento positivista bem como a perspectiva cartesiana estabelecem as bases para esta ligação. São os primórdios do pensamento higienista na Educação Física brasileira:

A Guerra do Paraguai chamou a atenção dos médicos do serviço de saúde do Exército para o corpo do soldado. Em Tese, o combatente enviado ao *front* deveria ser saudável e treinado, apto a superar as vicissitudes do conflito. Tal preocupação era cara ao doutor Eduardo Augusto, que defendia a prática da ginástica como forma de preparação física e manutenção do vigor. Para fundamentar sua argumentação, uma vez mais evocava romanos e gregos, que consideravam a ginástica “a parte mais preciosa de sua educação” (ABREU, 1867, p.11, *apud*, DA SILVA, MELO, 2011, p. 344).

Em 1864 o médico e acadêmico Eduardo Augusto Pereira de Abreu, publica os “*Estudos higienicos sobre a educação physica, intellectual e moral do soldado: escolha do pessoal para a boa organização do nosso Exército*”, literatura que tornou-se referencia no estudos higienistas na prática da Educação Física. Inspirado pelo referencial Grego Helênico, Abreu (1864), preocupa-se com a formação do corpo dos meninos para a formação do bom soldado.

Entre suas sugestões de práticas corporais questiona o uso abusivo das armas de fogo nos treinamentos militares, afirmando que o excesso deste tipo de prática contribui para a pauperização do corpo do jovem soldado que não mais o

exercita corretamente. Assim, Abreu defende a volta dos exercícios de “ginástica militar” especialmente:

no manejo do dardo, da lança, arco, funda, clava ou massa. Nossa tática moderna, desde a invenção das armas de fogo, tem sido o germe destruidor da educação ginástica, depreciando uma tão útil e importante base da educação do soldado, seguida da sensível diminuição de sua força física e de sua repugnância aos trabalhos (ABREU, 1867, p.11, *apud*, DA SILVA, MELO, 2011, p.13).

Diferentemente de Rui Barbosa (1882), Abreu (1867), virá a defender o método francês no desenvolvimento da prática física, devendo-se este, estender-se não apenas para os quartéis, mas para todos os âmbitos educacionais:

o melhor manual de ginástica é o adotado para as tropas francesas, divide os exercícios em exercícios elementares, tendo por objeto a flexibilidade dos membros e do corpo e o desenvolvimento elementar da força muscular, compreendendo os movimentos variados de cabeça e do corpo, dos braços e pernas, as corridas e os exercícios físicos, os diferentes equilíbrios, o desenvolvimento elementar da força dos músculos por movimentos de braços sustentando pesos, os movimentos das pernas em diversas posições, finalmente as **diferentes lutas**, e em segundo os exercícios de aplicação, tendo por fim o desenvolvimento sucessivo dos membros superiores e inferiores, os do tronco e do corpo em geral, chamados de assalto, de escalada, puramente só ou carregado de armas e bagagens, as suspensões em barras horizontais ou inclinadas, etc., enfim, todos os exercícios chamados de alta ginástica, e de que tem havido alguns exemplos na Escola de Aplicação ou Militar, único lugar entre nós que tais exercícios se executam, digno de louvor, simulando assaltos e combates (ABREU, 1867, p.18, *apud*, DA SILVA E MELO, 2011, p. 346, grifo nosso).

Pereira de Abreu tornar-se-ia o precursor das proposições das lutas como integrantes de um exercício de uma Educação Física mais sistematizada como uma prática higiênica necessária para aplicação nas escolas civis e militares, sendo suas ideias inspiradoras das posteriores sugestões de Rui Barbosa em 1882:

As ideias de Rui Barbosa são desdobramentos do que Eduardo Augusto Pereira de Abreu propusera pioneiramente, estimulando outras manifestações em favor da prática de atividades físicas e da adoção de um método mais adequado à realidade do País (DA SILVA E MELO, 2011, p. 347).

Abreu (1867), como Rui Barbosa (1882) depois dele, também tem como ideal o soldado cidadão grego da antiguidade. Sendo assim, não é de se espantar que natação, equitação e esgrima sejam as atividades de seu maior interesse. Quanto às práticas marciais, aqui especialmente a esgrima, Abreu (1867) afirma que com ela:

não somente se adquire com o seu uso extrema agilidade, facilidade e graça nos movimentos, como sobretudo serve a curar as desviações ligeiras da coluna vertebral ... O olhar ou vista torna-se mais firme e seguro, determinando nos órgãos ligeiras comoções, seguidas de aceleração no pulso; a vida ou a saúde ganha em sua conservação. A constituição modifica-se, desenvolvendo-se, de uma maneira geral, o sistema muscular; ampliando o tórax facilita os movimentos de elevação e abaixamento próprios da inspiração e da respiração. Os movimentos que demanda este jogo são tais que exigem o concurso de grande número de músculos. Assim, pois, na defensiva são os músculos do antebraço e da mão que mais funcionam, e no da agressão são os dos membros inferiores e especialmente os dos superiores, da parte lateral e direita do troncoCom esta variedade de movimentos no sistema muscular, muitas vezes o indivíduo de constituição fraca e débil torna-se robusto e forte, ficando por consequência isento de certas e determinadas enfermidades próprias de uma má constituição (ABREU, 1867, p.21, *apud* DA SILVA, MELO, 2011, p. 349).

O Governo imperial brasileiro continua com as reformas no ensino civil e militar, sempre observando as práticas de Educação Física. O Decreto nº 6.370 de 1877 introduziu, no município da Corte (Rio de Janeiro), em suas duas Escolas Normais, o ensino de ginástica e princípios gerais da Educação Física (VALENTE; ALMEIDA FILHO, 2006). No Artigo segundo constam as disciplinas que deveriam ser ensinadas:

Art. 2º O ensino, nas escolas do 1º gráo, constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral e religiosa; Leitura Escripta; Noções essenciaes de grammatica; Pricípios elementares de arithmetica; Systema legal de pesos e medidas; Rudimentos de musica com exercicio de solfejo e de canto; Exercicio de gymnastica; Costura chan, nas escolas de meninas (BRASIL, 1877).

A ligação dos militares no ensino civil continua a ser expressiva:

Evidências disso podem ser encontradas nas fontes históricas, como por exemplo a nomeação do capitão Ataliba M. Fernandes, em 1881, como professor de ginástica na Escola Normal, sediada na Corte. Quarenta anos antes, o capitão Guilherme Luiz de Taube tornara-se o primeiro mestre de ginástica do Colégio Pedro II, tendo sido

substituído pelo ex-coronel do Exército espanhol Frederico Hoppe, a quem se seguiram os já mencionados Antônio Francisco da Gama e Pedro Guilhermino Meyer (DA SILVA, MELO, 2011, p. 340).

Já em 19 de abril de 1879 aprova-se o Decreto nº 7.247 que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. O decreto foi apresentado pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do gabinete liberal, presidido por Cansanção de Sinimbu.

Em seu artigo quarto apresenta as disciplinas a serem contempladas nas escolas primárias de primeiro grau:

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral. Instrucção religiosa. Leitura. Escripta. Noções de cousas. Noções essenciaes de grammatica. Principios elementares de arithmetica. Systema legal de pesos e medidas. Noções de historia e geographia do Brazil. Elementos de desenho linear. Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto. Gymnastica. Costura simples (para as meninas) (BRASIL, 1879).

O ensino da ginástica também aparece no artigo nono que refere-se ao ensino nas escolas normais:

Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes: § 1º Lingua nacional. Lingua franceza. Arithmetica, algebra e gometria. Metrologia e escripturação mercantil. Geographia e cosmographia. Historia universal. Historia e geographia do Brazil. Elementos de sciencias phisicas e naturaes, e de physiologia e hygiene. Philosophia. Principios de direito natural e de direito publico, com explicação da Constituição politica do Imperio. Principios de economia politica. Noções de economia domestica (para as alumnas). Pedagogia e pratica do ensino primario em geral. Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas. Principios de lavoura e horticultura. Calligraphia e desenho linear. Musica vocal. Gymnastica. Pratica manual de officios (para os alumnos). Trabalhos de agulha (para as alumnas). Instrucção religiosa (não obrigatoria para os acatholicos) (BRASIL 1879).

Tanto o Decreto 6.479 de 1877 quanto o Decreto 7.247 de 1879 não especificam qual espécie de ginástica deve-se praticar, se alguma prática sistematizada, específica ou não.

Entretanto algumas considerações no que se refere ao seu ensino devem ser observadas, primeiramente, no que concerne ao Colégio referencia da época, o Colégio Pedro II. Desde sua criação em 1837 é possível acompanhar as diversas mudanças que marcam a trajetória da educação brasileira e das práticas de Educação Física.

Em 1841, o ideal humanista de ensino inspirado pelos gregos clássicos, o que já havia sido característica das reformas educacionais europeias antes do iluminismo, também marcam as reformas educacionais no Brasil, entre elas, além de uma proposição de prática marcial de luta nas práticas de exercícios físicos, também a redução das disciplinas científicas e ênfase nos estudos literários (ANDRADE, 1999, p. 80), entretanto pela análise dos documentos oficiais não se observam tais práticas nas escolas civis.

Em 1862 ampliam-se os estudos do Idioma Nacional, do latim, grego e francês, estabelece como opcional o Alemão, o Italiano, Desenho, Música, Dança e Ginástica e continua-se a política de redução dos estudos de Física, Química e Ciências Naturais.

Em 1870 tornam-se obrigatórias as disciplinas de Desenho, Música e Ginástica e há supressão das aulas de Dança e Italiano. Já em 1878/1879 inicia-se a valorização do ensino das ciências e retoma-se o ensino do italiano.

É possível averiguar que o ensino humanista, associado à uma clara “dança de cadeiras” entre valorização e supressão do ensino científico é evidente neste período. No que se refere à prática da ginástica, pelo menos no Colégio Pedro II, observa-se um processo constante e progressivo de sua valorização.

Todavia, Rui Barbosa apresenta em 1882 o parecer sobre projeto 224 intitulado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Publica”. Neste parecer é possível perceber duas considerações pertinentes para o momento: Em primeiro lugar a relevância do ensino científico paralelamente associado a construção de um cidadão apto fisicamente, desde o jardim da infância e em um segundo momento a obrigatoriedade de uma Educação Física na escola (CASTELLANI FILHO, 1988).

O primeiro fator evidencia o forte movimento do pensamento positivista e a nostalgia do ideal grego clássico nas reformas educacionais, que, guiaram o restante das considerações políticas e sociais brasileiras em finais do século XIX e início do século XX como observado também nas práticas do Colégio Pedro II.

Observa-se nos decretos a forte necessidade do ensino das ciências naturais nos conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas.

Em um segundo momento, por mais que o ensino da ginástica fosse observado nos decretos, a mesma não detinha aprovação nacional. Castellani Filho (1988) afirma que a prática do exercício físico nas escolas, simbolizava a prática do trabalho escravo:

Entendemos estar o foco de resistência a ela, localizado na elite colonial imperial, mais precisamente no menosprezo por ela, elite, alimentado às atividades físicas, as quais associavam à ideia de trabalho manual, desconsiderado em função de ser destinado aos segmentos escravos, visto, portanto, como “coisa menor, pequena, não relacionada a ela, elite, afeita aos trabalhos intelectuais (CASTELANNI FILHO, 2001, p. 53).

Tornou-se mais complexa sua relação com a sociedade quando do Parecer de Rui Barbosa que defendeu a prática do cuidado com o corpo mediante os exercícios físicos como conteúdo obrigatório nas escolas e como forma de se quebrar o paradigma existente entre a perspectiva de corpo e mente:

Este dogma científico, que toda a fisiologia moderna aclama, é o que Maudsley, o grande fisiologista e patologista do espírito, acentua, quando qualifica de “estéril e louca” a tentativa de divorciar da Educação Física a educação mental (BARBOSA, 1882, p. 175).

Fica ainda mais evidente a importância que Rui Barbosa atribui a concepção da educação do corpo nas escolas brasileiras:

Demais, um elemento novo e terrível clama hoje pela indispensabilidade, e consagra a importância cardinal da educação do corpo, sem a qual a educação da mente não é de ordinário senão origem de aflitivas decepções para o espírito. Esse elemento é a deteriorização física da espécie humana, entre os povos mais esclarecidos e progressistas (BARBOSA, 1882, p. 176-177).

Destaca-se que Rui Barbosa tem duas inspirações na proposição de sua reforma: uma nostalgia do período grego helênico e o pensamento positivista, movimento em andamento nas reformas educacionais europeias do século XIX e, reproduzido por Rui Barbosa em seus pareceres, especialmente no que se refere à proposição das práticas de cuidado com o corpo na escola:

A tarefa da educação entre os helenos consistia no justo equilíbrio das forças espirituais e físicas, no desenvolvimento harmônico de todas as faculdades e impulsos naturais. Daí uma vigorosa agilidade e elasticidade de membros, uma estável robustez na carreira e na luta, a firmeza e rapidez do passo, o desassombro e segurança do porte, o frescor da saúde, a limpidez e animação do olhar, e essa presença de espírito (BARBOSA, 1882, p. 66/67).

Rui Barbosa, também faz alusão a importância dos alemães na construção de uma metodologia do cuidado com o corpo:

É o mesmo que a Alemanha, essa grande mãe da ciência e da educação, tem feito mais de uma vez depois dos desastres de 1812, a Prússia, convencida pela sua própria experiência da necessidade de melhorar a Educação Física e intelectual do povo enviou dedicados professores a Yverdun, incumbidos de estudar a ginástica nos jardins do antigo castelo que habitava o virtuoso Pestalozzi. É dessa época que data a criação dos ginásios modernos (BARBOSA, 1882, p. 179).

Rui Barbosa (1882) traz outra alusão referente aos alemães e o cuidado com o corpo:

Professores célebres na Saxônia, como Guts Muths e Spiess, mostraram todo o proveito que se pode colher desta ciência (a ginástica) “no regular os movimentos do corpo, aumentar-lhes as forças, a flexibilidade, a estabilidade, manter, ou restaurar a saúde, desenvolver as faculdades físicas e morais dos moços. (BARBOSA, 1882, 77).

Destaca-se o papel de uma ginástica sistematizada na orientação para o cuidado higiênico, uma ginástica que não fosse intensa e muito menos guerreira: “Na Alemanha, à inspiração patriótica que conduziu a Yverdun os enviados prussianos, sucederam ideias menos guerreiras e mais filantrópicas” (BARBOSA, 1882, p. 77).

Já no que compete especificamente às disciplinas de L/AM, Rui Barbosa (1882) realiza explanação dos conteúdos de ginástica em diversos Países, apresentando as diferentes manifestações de treinamento corporal. Ao falar da Suécia, Barbosa (1882) cita:

Na Suécia, diz um médico ginasta dessa nacionalidade, o nosso timbre é harmonizar a alma com o corpo, desenvolvendo as faculdades daquele pela instrução obrigatória e as deste pelos exercícios quotidianos de ginástica, de **esgrima**, de manobra e manejo das armas, impostos em todas as escolas. Ensinam estes exercícios os professores graduados na academia ginástica de Estocolmo (BARBOSA, 1882, p. 86, grifo nosso).

Mais a diante em seu Parecer, destaca-se a importância de ser incluída também à ginástica os exercícios rítmicos e, nada melhor do que isso do que os exercícios militares, como já ressaltado por Abreu em 1867: “Mas a precisão, a decisão e a energia dos movimentos militares constituem, a par de um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes fatores da educação do caráter viril” (BARBOSA, 1882, p. 91).

E conclui chamando de “arte” a prática marcial:

Todas as nações que caminham à vanguarda da civilização moderna, teem-no reconhecido, estatuinto que a escola seja a primeira iniciadora do cidadão nas agruras da **arte** que o deve preparar para a defesa da pátria (BARBOSA, 1882, p. 91, grifo nosso).

Ao final do texto, Barbosa (1882) apresenta as propostas para a inserção da ginástica nas escolas normais:

Em suma, eis o pensamento do projeto: 1. Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola normal; 2. Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura; 3. Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas; 4. Equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (BARBOSA, 1882, p. 98).

É possível observar que o pensamento referente à prática do cuidado com o corpo tem inspirações positivistas, higiênicas e militaristas, sendo a escola o espaço privilegiado para esta disseminação.

Positivistas uma vez que Rui Barbosa era um seguidor assíduo deste pensamento filosófico; higiênicas, pois o pensamento médico era predominante nas práticas de cuidado com o corpo; e militaristas, pois os militares ganhavam cada vez

mais prestígio social tendo em vista a campanha na Guerra do Prata e na Guerra do Paraguai.

O cuidado com o corpo vêm especialmente mediante as práticas de ginástica e também podem ser vistas sugestões de práticas militares, como o ensino de manejo com armas de fogo e armas brancas, realidade que pode ser observada ao longo da aplicabilidade das disciplinas de L/AM na formação dos militares e civis que trabalharão com a Educação Física.

O método alemão surge no Parecer de Rui Barbosa como um dos mais profícuos no ensino da ginástica e do cuidado com o corpo. Não é de se espantar, uma vez que o próprio método se sistematiza de acordo com as propostas positivistas e higienistas de Rui Barbosa.

O método alemão de ginástica parte de uma premissa política de que o bem-estar do Estado estava intimamente ligado ao bem-estar da sociedade. Para que isto acontecesse tornara-se essencial uma prática sistematizada de exercícios físicos que contemplassem este objetivo higienista.

Inspirado nos referenciais de Basedow, Johann Christoph Friedrich Guts Muths foi um dos idealizadores do método alemão de ginástica e autor daquele que seria considerado o primeiro manual de ginástica publicado na Alemanha: *Gymnastik für die Jugend* (Ginástica para a Juventude) em 1804.

De acordo com o próprio Guts Muths (1800), a ginástica: “requer paciência e perseverança; não admitir o sono debilitante; habituar o aluno a mais ou menos dor, a qual ele deve aprender a conter; e expô-lo ao clima e aos elementos para enrijecer seus tegumentos, que são projetados para proteger todo o corpo” (GUTS MUTHS, 1804, p.188).

É possível afirmar que Guts Muths:

Define, então, um sistema de ginástica organizado de forma “genérica”, em que os exercícios são agrupados segundo seu tipo, não segundo seus benefícios ou princípios anatômicos. Guts Muths traz em seu livro indicações para o trabalho do saltar, correr, arremessar, lutar, escalar, equilibrar, levantar e carregar, pular corda/arco, dançar, andar, exercícios militares, banhar-se, nadar, exercícios aleatórios, declamação, exercício dos sentidos e trabalhos manuais (QUITZAU, 2012, p. 367).

Quanto às lutas, Guths Muths a considerava prática de exercício essencial na formação da juventude, como afirma Quitzau (2012): “Alguns aspectos de outros

exercícios merecem atenção especial. A luta, por exemplo, é vista por ele como um excelente exercício ginástico” (QUITZAU, 2012, p. 370).

Outro idealizador de um método sistematizado de ginástica e precursor da inserção das lutas como forma higiênica e militarista foi o pedagogo alemão Friederich Ludwig Jahn (1778-1825). De acordo com Soares (2007):

Jahn reforçará, para além da saúde e da moral, o caráter militar da ginástica. Ele acreditava que, para formar o “homem total”, a ginástica deveria estimular a aplicação dos jogos, pois eles constituem verdadeira fonte de emulação social, e dava, especial atenção às lutas uma vez que lhe era sempre presente a possibilidade de uma guerra nacional (SOARES, 2007, p. 54).

Assim, tanto por influência imigratória quanto por proposições legais, o método alemão no Brasil torna-se a prática oficial nos colégios e Escolas Militares e pode-se observar as lutas como prática sugerida pelo método que também possuía características particulares como observa Quitzeu (2012):

Pode-se perceber, portanto, que o trabalho desenvolvido por Guts Muths neste início da sistematização dos exercícios físicos, era impulsionado pela busca da formação, através da educação do corpo, de indivíduos espiritual e fisicamente completos, preocupando-se sempre com o desenvolvimento da saúde e das capacidades físicas a partir de princípios médicos e higienistas, e sempre em conjunto com o desenvolvimento intelectual. Essa tentativa era permeada não apenas pela preocupação em formar jovens fortes e saudáveis, mas também em garantir que houvesse alegria e prazer na prática dos exercícios. Afinal, a ginástica, para Guts Muths, nada mais era do que “o trabalho na forma de alegria juvenil (QUITZAU, 2012, p. 372).

As práticas de lutas nas escolas militares estavam associadas a prática do manejo das armas de fogo e a esgrima, já nas proposições aos colégios civis, associadas também a prática do manejo de armas de fogo (simulações com armas de madeira) e a esgrima. Todas tinham um caráter médico higienista, praticado em conjunto com exercícios ginásticos, todos inspirados pelo método alemão.

A proposição das lutas como possibilidade de atividade corporal, sistematizada, formadora da moral e do cuidado com a saúde é evidente no método alemão, tanto no ambiente civil quanto militar. Já, especificamente no meio militar a esgrima adentra como a prática de L/AM mais desenvolvida no Brasil.

Em 1898 três esgrimistas italianos chegam a cidade de São Paulo: Giuseppe Salerno, Giasintho Sanche e Massanielo Parisi onde passam a lecionar a Esgrima. Entre seus alunos, destaca-se Pedro Dias de Campos, alferes da Força Pública de São Paulo que em 14 de julho de 1902, no Quartel da Luz, atual Primeiro Batalhão de Polícia de Choque Tobias de Aguiar, cria o embrião da Escola de Educação Physica: A Escola de Sabre, Florete e Espada (DACOSTA, 2006).

De acordo com Melo; Nascimento (2013) a Escola “inicialmente deveria preparar novos especializados e ministrar atividades físicas para todos os batalhões da Força Pública, contudo paulatinamente seu campo de ação foi sendo ampliado, bem como sua presença no cotidiano paulistano” (MELO; NASCIMENTO, 2013, s/n).

Com o fim do Império em 1889, o poder político ainda mantinha-se centralizado no que então foi chamada de Republica Café com Leite, referindo-se a hegemonia entre os poderes de São Paulo e Minas Gerais.

Havia um receio por parte dos paulistas em perder as regalias e a hegemonia da recém República, vendo-se, portanto com a necessidade de protegerem-se de um possível golpe por parte do exercito brasileiro. Assim, Jorge Tibiriçá, então Governador de São Paulo, entende a necessidade de criação de um exército paulista para defesa do Estado, neste sentido:

Em 1905, é contratada a primeira missão militar francesa pelo Estado de São Paulo, no governo de Jorge Tibiriçá, cujo secretário da Justiça é Washington Luís. O primeiro contrato é assinado em Paris, com duração prevista para dois anos. O primeiro chefe da missão é o cel. Balagny, auxiliado pelo ten. Negrel e pelo sarg. Brousse (BELLINTANI, 2009, p, 282).

A missão militar francesa teve por objetivo atualizar a Polícia Militar paulista, então Força Publica do Estado de São Paulo, enfraquecendo, por consequência o poder dos militares do exército brasileiro. Estratégia que, aparentemente deu certo. De acordo com Love (1982):

A nível estadual, a Força Pública paulista contribuiu para a crescente integração organizacional ao reforçar a concentração de autoridade nas mãos do governador. A reforma do sistema judiciário estadual, juntamente com a militarização da força, em 1906, enfraqueceram o poder dos coronéis, impedindo, assim, a emergência de senhores locais, todo poderosos, verdadeiros “senhores de guerra” (LOVE, 1982. p. 304).

Importante citar que este era um objetivo exclusivo do governo de São Paulo onde a França entrava apenas como colaboradora, ou seja, não queria entrar em conflito com o Governo Brasileiro (BELLINTANI, 2009).

A missão militar francesa adentra no Brasil, primeiramente no Estado de São Paulo com ajuda do então Secretário da Justiça e futuro Presidente Washington Luiz, entretanto, não sem oposições. A contratação, em 1905, da Missão Militar Francesa pelo Estado de São Paulo é feita contra a vontade do ministro das Relações Exteriores do Brasil, Rio Branco, “que se declarou adepto de uma missão alemã” (BELLINTANI, 2009), provavelmente pelo conhecido método já experimentado pelos brasileiros e tão enfatizado por Rui Barbosa em 1882.

3.4. As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1905 a 1939.

Em 1905 surge a primeira proposta de um centro de formação especial de professores de Educação Física, tanto militar quanto civil, pelo projeto do deputado Jorge de Moraes (MELO; NASCIMENTO, 2013, s/n).

Por maiores que tivessem sido as oposições à missão francesa, em 1906 cria-se a Escola de Educação Physica pelo Governo do Estado de São Paulo por proposta do coronel Paul Balagny, então chefe da Missão Francesa e entregue, inicialmente à direção do também oficial da Missão Militar Francesa o Capitão Lemaitre.

Em 7 de março de 1910 a Escola foi entregue ao comando do Capitão Delphin Balancier do Exército Francês. A Escola caracterizou-se pelo ensino da Esgrima e da Ginástica para os jovens oficiais e sargentos da polícia paulista a partir de 1910. A cópia do documento oficial da criação da Escola de Educação Física foi publicada na Ordem do Dia nº 52 do Comando do 1º Batalhão da Força Pública:

“Transcrevo o Aviso nº 185 da 3ª Secção - 2ª directoria, de 3 de março de 1910, do Senhor Dr. Secretário de Justiça e da Segurança Pública, deste teor: Senhor Comandante Geral da Força Pública. Declaro-vos em referência ao Ofício nº 330 de 14 do mês passado que fica creado um Curso de Esgrima e Gymnastica, destinado aos officiaes da Força Pública do Estado, devendo serem tomadas as providências para instalação do respectivo aparelho em sala preparada. Saúde e fraternidade (Assinado) W. Luiz” (SÃO PAULO, 1910).

Em dezembro de 1911, chegaram a São Paulo os Sargentos Lovis Lemaitre e Adrian Delboss, ambos comissionados ao posto de Capitão, para se juntarem ao corpo de instrutores. Lemaitre era mestre de ginástica pela Escola de Joinville Le Pont, assumiu o comando da Seção de Esgrima em 25 de março de 1912, substituindo Balancier.

Em 14 de fevereiro de 1913, foi publicado o Decreto Lei 2.349, que regulamentou o Corpo da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo. Melo (1996), afirma que:

(...) os primeiros esforços de formação de professores se deram em 1902, com a fundação, por iniciativa do coronel Pedro Dias de Campos, de uma Escola de Esgrima, com sede no batalhão de caçadores, no Quartel da Luz, São Paulo. Com formação básica em ginástica, é possível supor que os formandos atuassem também fora dos quartéis. Em 1906 essa escola sofreria modificações, assumindo o comando da seção de Ginástica, o Capitão Lemaitre e o da seção de Esgrima, o Capitão Balandier, ambos do exército francês. É criada então, 1909, a Escola de Educação Física da Força Policial, proposta do coronel Paul Balagny, comandante da missão francesa que viera contratada pelo governo de São Paulo para instruir aquela Força (MELO, 1996, p. 23-24).

No que se refere às disciplinas de L/AM, vê-se pelo artigo primeiro do referido Decreto-Lei a ênfase na formação do corpo formado pela escola:

O Corpo Escola, creado pela lei n. 1.343, de 17 de Dezembro de 1912, compõe-se dos officiaes e graduados encarregados de ministrar a instrucção militar aos recrutas, aos alumnos cabos e aos officiaes inferiores, candidatos a officiaes, bem como a esgrima e gymnastica. As diferentes classes de instrucção serão designadas: **A)** - Escola de recrutas; **B)** - Escola de alumnos cabos; **C)** - Curso especial militar dos officiaes inferiores; **D)** - Educação physica (secção de esgrima e gymnastica).

Percebe-se que a prática da esgrima, bem como a formação de oficiais aptos ao ensino e disseminação desta prática torna-se condição elementar dos objetivos do Corpo da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo. O artigo nono da Lei 1.343 de 1912 define a finalidade da formação de recrutas da Escola:

Artigo 9.º - A escola de recrutas é encarregada de ministrar aos recrutas o ensino preliminar militar, isto é, tudo quanto o soldado deve saber para manobrar e combater, afim de poder ser incorporado nas fileiras dos proprios corpos, retirando destes os cuidados do ensino individual elementar (ESTADO DE SÃO PAULO, 1912).

Ou seja, a necessidade da formação do combatente se faz visível no corpo da escola de Educação Física. O Artigo vigésimo sexto do decreto faz parte do conjunto de orientações à formação do oficial inferior e estabelece:

Artigo 26. - O curso dividir-se-á em theorico, pratico e de educação physica: Educação physica, Esgrima, ás segundas feiras, das 2 á 3 da tarde e Gymnastica, das 3 ás 4 da tarde do mesmo dia (ESTADO DE SÃO PAULO, 1912).

O Artigo trigésimo primeiro dá as normas para os exames práticos de avaliação. Entre os exames observa-se o exame prático de Educação Física que compreende:

Artigo 31: Licção e assalto de esgrima. - Gymnastica aos aparelhos - (A nota de educação physica será dada pela commissão, ouvido o instructor profissional) (ESTADO DE SÃO PAULO, 1912).

E a sessão "D", trata especificamente da Educação Física. Destaca-se que para o Corpo da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, esta disciplina compreende a ginástica e a esgrima. Abaixo os determinantes específicos sobre seu ensino:

Artigo 39. - Esgrima. Esta secção tem por fim formar instructores para ministrar o ensino da esgrima das tres armas aos officiaes, inferiores, e mesmo a outras praças, de todos os corpos.

Artigo 40. - O seu effectivo é de um sargento-ajudante (1.º mestre) dois 1.º sargentos (mestres), dois 2.º sargentos (mestres adjunctos), e quatro cabos (monitores).

Artigo 41. - Os monitores serão escolhidos entre os candidatos monitores, e serão promovidos pelo commandante do corpo.

Artigo 42. - Os mestres adjunctos sahirão dos monitores,

Artigo 43. - Os mestres de armas serão escolhidos entre os mestres adjunctos.

Artigo 44. - Para o accesso a todos os postos haverá semestralmente um exame.

Artigo 45. - Para a approvação é necessario alcançar média superior a 6,5 sobre 10.

Artigo 46. - Os mestres adjunctos e os mestres de armas serão promovidos pelo Secretario da Justiça e da Segurança Publica e receberão um diploma, por elle assignado, conforme o modelo já adoptado, e no qual constará o titulo de Mestre adjuncto, para os primeiros, e o de Mestre de armas, para os outros.

Artigo 47. - O primeiro mestre será escolhido entre os mestres de armas, e proposto pela commissão de exame que tomará em consideração a capacidade, o comportamento e os serviços prestados por elles.

Artigo 48. - As materias de exame serão as seguintes : Para monitor, tres quesitos theoricos e praticos tirados da primeira parte do regulamento de esgrima, nas bases da instrucção, da segunda parte do mesmo regulamento e as tres primeiras series de exercicios (florete)

Para mestre adjuncto, exame theorico e pratico, os quesitos serão organizados nas condições estabelecidas para os monitores, porém, para as tres qualidades de esgrima (um quesito para cada um). Além disso haverá uma «poule» entre os concorrentes, para cada arma, para determinar-se a habilidade de cada um como atirador (o adversario perderá dois pontos todas as vezes que fôr batido) Para mestre d'armas, tres quesitos theoricos e praticos para cada arma, escolhidos no regulamento. Uma «poule» nas tres esgrimas, nas condições supracitadas.

Artigo 49. - A commissão de exame será nomeada pelo Governo e compor-se-á do official tecnico, como presidente, dois capitães, e dois tenentes (ESTADO DE SÃO PAULO, 1912).

Observa-se que o ensino da esgrima como componente da Educação Física é condição obrigatória no processo formativo dos matriculados na Escola. Percebendo-se a necessidade deste tipo de instrução para o militar especializado em Educação Física da época.

A partir de 1911, no que se referem às práticas da L/AM, a realidade muda. Outras modalidades são inseridas além da esgrima. Em 1911 o Capitão Adrien

Delboss foi designado para ministrar instrução de ginástica para o Corpo de Bombeiros e Jiu-Jitsu para a Guarda Cívica. Eram os exercícios dispostos no currículo da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo:

Ginastica Sueca; Jogo de bastões (ou jogo do pau): sucessão de golpes de bastões; O Box-savat (ou box francês): combinação de golpes de punhos e pernas; A Esgrima-a-baioneta: movimentos de ataque e defesa com fuzil de baioneta calada; Grupo Conjugado de Força: ginastas que se elevam em pirâmides com paradas de mão e acrobacias e O Bailado Joinville Le Pont: dança folclórica, hoje extinta na França e só praticada pela Polícia Militar do Estado de São Paulo (<http://www.policiamilitar.sp.gov.br/> Acesso em 15/12/2014).

Adrien Delboss foi contratado devido suas habilidades de combate corporal (“Revista Militia” – ano III março/Abril 1950 n° 15, p. 95). De acordo com BARSOTTINI (2011) “O capitão Adrien Delboss, respeitando suas habilidades, foi designado para ministrar além da ginástica, aulas de Jiu-Jitsu, sua verdadeira especialidade” (BARSOTTINI, 2011, p. 76).

Importante ressaltar que ao se abordar a prática de Jiu-Jitsu no começo do século XX, está se tratando não apenas de um conjunto de práticas japonesas de movimentos de projeções, alavancas, manipulações de articulações, estrangulamentos, mas também de um estilo de vida pautado em preocupações higiênicas.

Interessante que o método francês de treinamento permite o ensino de uma gama de variedades de práticas. No que se referem às L/AM observa-se a esgrima, a esgrima a baioneta, movimentos de ataque e defesa com fuzil, o Savate o Boxe e o Jiu-Jitsu.

A esgrima entra como matéria de combate na Educação Física da escola militar por influência dos esgrimistas italianos e por militares franceses, mesmo antes da oficialização do método francês como obrigatório na instrução da Educação Física no Brasil.

Entretanto, no que se refere a fora do ambiente da caserna, Souza Neto (1999) considera que de 1860 a 1921 a Educação Física e as práticas de L/AM surgem no Brasil pela inspiração do modelo alemão:

De 1860 até aproximadamente 1921 predominou no País, a adoção do 'Método Alemão' de Ginástica. O método de Jahn foi adotado em 1860, na Escola Militar do Município da Corte [sendo contratado o alferes (segundo-tenente) do Estado Maior da 2ª classe, Pedro Guilhermino Meyer, de nacionalidade alemã, como contramestre de ginástica] e em 1870 já tinha sido adotado na educação primária. Para orientar o ensino primário foi traduzido o "Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia", sendo impresso na Tipografia do Imperial Instituto Artístico e distribuído nas instituições. O Método Alemão perdurou nas escolas e instituições militares, oficialmente, até 1921 quando foi substituído pelo Método Francês (SOUZA NETO, 1999, p. 39).

O período compreendido entre 1824 e 1931, para Souza Neto et al. (2004), marcaria o desenvolvimento dos exercícios físicos entre os colonos alemães (que imigraram para o Rio Grande do Sul), principalmente, na prática relacionada à preparação física, à defesa pessoal, aos jogos e esportes no contexto militar, médico e social.

Mas, no concernente às L/AM no contexto militar, percebe-se que a esgrima e os movimentos com armas são os mais valorizados. Por mais que se observe a prática do Jiu-Jitsu, ela é pouco citada nos documentos até o momento. Não é de se espantar esta característica no treinamento do militar brasileiro à época. A educação brasileira é calcada pelo pensamento cartesiano ainda predominante, reforçando o caráter da formação intelectual em detrimento à formação do corpo, inclusive na própria formação militar, por maior que houvera sido os esforços de Rui Barbosa para mudar esta perspectiva.

Mc Cann (2007) afirma que era "um tipo de educação que produzia escritores, burocratas e políticos, mas não comandantes de campanha competentes" (Mc CANN, 2007, p, 41).

Fica evidente que o Brasil passa por uma transição nos séculos XIX e XX, um País que possui o fantasma da escravidão ainda muito presente e que acabara de tornar-se uma República por meio de uma revolução advinda de cima para baixo por conta do envolvimento do exército. Tais ingredientes associados a intervenção cada vez maior de Países estrangeiros contribui para a construção de um processo civilizatório brasileiro.

Visando a atualização do contingente militar, em 29 de janeiro de 1919, estipula-se o decreto n. 13.451 que reorganiza o ensino militar prevendo-se os cursos: De armas (infantaria, cavalaria, artilharia, engenharia); Curso de

aperfeiçoamento da Arma; cursos técnicos de artilharia, engenharia, aviação; estado maior, revisão, intendência, veterinária, administração e aperfeiçoamento. Acrescenta-se que todo contingente de professores da Escola do Estado Maior foi substituída por professores franceses (BELLINTANI, 2009).

Mas no que se refere à construção das disciplinas, a Escola do Estado Maior não foge às críticas. De acordo com Mattos (1968).

Já havia um plano de estudos aceitável, mas faltava-lhe o essencial: professores competentes e autorizados para ensinar a arte de comando. Seus antigos professores, verdadeiros autodidatas, buscavam nos livros, com louvável empenho, o ensino que deviam transmitir aos alunos, mas falariam de operações a que na verdade nunca haviam assistido (MATTOS, 1968, p. 56).

Entre as atividades teóricas da escola, está a aprendizagem de língua estrangeira que se faz necessária, devido ao fato de os manuais adotados na escola serem cópias dos existentes na França e na Alemanha. (BELLINTANI, 2009).

Em 7 de janeiro de 1919 o então Presidente da República, Delfim Moreira assina o Decreto nº 3.674, que autorizada a contratação de “uma missão de oficiais estrangeiros para instrução do Exército. Devido aos interesses diplomáticos das partes, a missão francesa é instaurada oficialmente no Brasil. O Artigo 54 declara que o Governo é autorizado:

Art 54. a contractar uma missão de officiaes estrangeiros para a instrucção do Exercito, devendo o respectivo chefe servir junto ao Estado Maior como assistente-technico; e a abrir os credits necessarios para a execução desse serviço, de occôrdo com a regulamentação que expedir (BRASIL, 1919).

A Missão Militar Francesa irá se inserir nas escolas militares de todo o Brasil. De acordo com Bellintani (2009):

A instrução francesa nas escolas centra-se nos seguintes temas: curso de estratégia e história militar, tática, cavalaria, transmissões, higiene, geografia e tática naval, história militar do Brasil, caminhos de ferro, aeronáutica, armamentos, Educação Física, entre outros. São inauguradas, nesse ano, as Escolas da Intendência, de Veterinária e de Administração. [...] Nas escolas, também se dá ênfase ao preparo físico: os oficiais podem escolher entre praticar esgrima, natação, ginástica e jogos atléticos (BELLIANI, 2009, p. 325-326).

A prática física torna-se importante na missão militar francesa, inclusive, um de seus legados para o Brasil. Em 1925, o General Coffec, chefe da então missão militar francesa, em correspondência ao primeiro ministro de guerra na França defende a importância da Educação Física na instrução militar para a formação e sugere que essa disciplina seja desenvolvida em todas as escolas:

A Educação Física foi particularmente negligenciada. Será bom: ter um capitão especialmente encarregado desta instrução; que os oficiais instrutores tenham seguido o curso de Educação Física antes de começar a dar instruções; que o médico encarregado de instrução física seja intangível; que seja designado um mestre de armas e de provas de esgrima³.

Em 27 de Abril de 1921, no Governo de Epitácio Pessoa, é assinado pelo então Ministro da Guerra, Pandiá Calógeras, o Decreto nº 14.784, que institui as bases para a Educação Física nacional e, ao mesmo tempo institui o método francês como o oficial no processo de treinamento militar: “O presente regulamento baseia-se nas leis *physiologicas* que regulam o crescimento e o desenvolvimento do homem e nos *methodos* preconizados em França para a preparação *physica* dos soldados” (BRASIL, 1921).

No dia 27 de abril de 1921, por força do Decreto nº 14.784, aprovou-se o “Regulamento de Instrução Física Militar destinado a todas as armas”, sob a orientação da Missão Militar Francesa. Em 1929, a influência do Método Francês é tão forte que se torna o “Método Nacional de Educação Física”, a ser adotado em todo território brasileiro, enquanto não for criado o método nacional. O Método Francês de ginástica foi adotado no País sob o título de “Regulamento Geral de Educação Física”, tendo ficado vulgarizado no meio militar sob a denominação de “Regulamento nº 7”, perdurando hegemonicamente até 1945, quando se admite a liberdade na diversidade dos métodos de ginástica no ensino. (MARINHO, 1984, p.152-153).

A missão militar francesa também ofereceu estágios para oficiais brasileiros em seu País: “Alguns oficiais brasileiros são enviados à França para a realização de estágios militares nas escolas francesas: Joinville recebia-os para estágios em Educação Física e Saumur para estágios na escola de cavalaria” (BELLIANI, 2009).

³ Correspondência do gen. Coffec, chefe da Missão Militar Francesa, para o ministro da Guerra da França, Rio de Janeiro, 5.02.1926. Paris: Arquivo SHAT, 3391 *apud* Belliani 2009.

O método francês instaura-se no Brasil em caráter nacional, entendendo-se como o “melhor” para a instrução do soldado até então. No que se refere às L/AM, percebe-se algumas particularidades, entre elas a não mais hegemônica esgrima, como visto nos anos anteriores e, maior ênfase no combate corpo a corpo.

O artigo quarto refere-se à instrução física militar e estabelece suas regras gerais:

4. A adaptação às especialidades, tem por fim adaptar o soldado ao ataque é bayoneta, á luta corporal e ao uso de certas armas especies (granada, metralhadora, fuzil-metralhador, engenho de acompanhamento, espada, lança, etc.).

As Lutas aparecem no Decreto nº 14.784, de 27 de Abril de 1921 como elementos formadores necessários à instrução do militar em diversos formatos:

- Regras gerais: 4. A adaptação às especialidades, tem por fim adaptar o soldado ao ataque é bayoneta, á luta corporal e ao uso de certas armas especies (granada, metralhadora, fuzil-metralhador, engenho de acompanhamento, espada, lança, etc.).
- Referente aos locais de aplicação: De um terreno acamado (gramma ou areia) para os jogos de luta corporal (Jiu-Jitsu, Boxe);
- Capítulo III, da composição das lições, quadro de exercícios elementares, da lição propriamente dita da sétima categoria:
 - a) Exercícios educativos:
 - 1 - Luta de repulsão, dous a dous, de frente, mãos sobre os ombros do adversario.
 - 2 - Luta de repulsão, dous a dous, de lado, hombro contra hombro.
 - 3 - Luta de repulsão, dous a dous, dorso contra dorso.
 - 4 - Luta de repulsão, dous a dous, de frente, mão contra mão, braços distendidos.
 - 5 - Pega pelos pulsos, dous a dous, com esquivamento de um dos contendores.
 - 6 - Luta de tracção, dous a dous, pelos antebraços.
 - 7 - Empurrar para traz um camarada que resiste.
 - 8 - Luta, dous a dous, estando deitado ou sentado, opposição ao afastamento ou á approximação das pernas.
 - 9 - Sôco (box) francez (aprendizagem).

- 10 - Sôco (box) inglês (aprendizagem).
- 11 - Luta greco-romana (aprendizagem).
- 12 - Luta livre (aprendizagem).
- 13 - Jiu-Jitsu (aprendizagem).
- 14 - Jogo do páo (aprendizagem).

b) Aplicações:

- 1 - Sôco de combate (anglo-francez).
- 2 - Luta. Jiu-Jitsu.
- 3 - Luta á corda (tracção) dous a dous.
- 4 - Luta á vara (tracção) sentados, dous a dous.
- 5 - Luta á vara (repulsão) dous a dous.
- 6 - Luta á corda (tracção) por turmas.
- 7 - Luta á vara (repulsão) por turmas.

- Exemplo de lições: **Ataque e defesa: Ap. Luta - Golpe envolvente do pescoço.**
- Em exemplo de lição para fortes: **Ataque e defesa: Luta livre e assalto** (BRASIL, 1921).

Em 1929 o Curso Provisório de Educação Física foi instalado no Centro Militar de Educação Física, constituindo-se na primeira iniciativa de integração entre o meio civil e militar.

Já no documento intitulado “Regulamento n. 7 de Educação Física” de 1934 editado pelo Estado Maior do exército brasileiro, foram consideradas as práticas da Educação Física. Um documento completo sobre todas as variáveis expressas pelo Decreto nº 14.784, de 27 de Abril de 1921, entre elas sobre a definição da Educação Física militar bem como dos tipos de pratica de atacar e defender-se.

No Capítulo III, página 47 do documento, apresentam-se os exercícios da “família ataque e defesa” que deverão ser executados pelos soldados bem como os ritmos e repetições das execuções:

- 47

Números	Nomes dos exercícios	Ritmos e repetições
213 (M)	Lançamento de granadas ajoelhado.	
214 (M)	Lançamento de granadas deitado.	
215 (M)	Lançamento de granadas por distensão do braço flexionado.	
216 (M)	Lançamento de granadas por balançamento do corpo, com impulso.	
217 (M)	Lançamento de objetos pesados.	
218	Lançamento da ritinida, salva vida, etc. (ritinida é uma corda com uma bola de chumbo na ponta).	
CAPITULO XIII		
ATACAR E DEFENDER-SE		
EXERCICIOS DE OPOSIÇÃO		
219 (M)	Resistir á extensão da cabeça (de 4 pés, 2 á 2).	Repetição: Mínimo - 8 Máximo - 15.
220 (M)	Resistir á flexão da cabeça (2 á 2).	Idem quanto ao nº 219.
221 (M)	Resistir á inclinação lateral da cabeça (2 á 2).	Idem quanto ao nº 219.
222	Resistir á flexão e extensão das mãos (2 á 2).	Repetição: Mínimo - 10 Máximo - 20
223	Resistir a abdução do punho e do ante-braço.	Repetição: Mínimo - 8 Máximo - 15

Figura 9- Regulamento de Educação Física, n. 7, 1932, p. 47.

48 -

Numeros.	Nomes dos exercicios	Ritmos e repetições
224	Resistir ao afastamento lateral do braço.	Repetição: Mínimo - 5 Máximo - 10
225	Resistir á flexão dos ante-braços.	Repetição: Mínimo - 8 Máximo - 15
226	Resistir á extensão dos ante-braços para frente.	Repetição: Mínimo - 8 Máximo - 16.
227 (π)	Exercício de tração de um braço	Repetição: Mínimo - 5 Máximo - 10.
228 (π)	Exercícios de tração pelos punhos (ante-braços).	Idem quanto ao nº 227.
229 (π)	Desembaraçar o punho por extensão do ante-braço.	Idem quanto ao nº 227.
230 (π)	Desembaraçar o punho por flexão do antebraço.	Idem quanto ao nº 227.
231 (π)	Resistir á extensão das pernas (2 a 2, sentados, frente á frente).	Repetição: Mínimo - 5. Máximo - 10.
232 (π)	Resistir ao afastamento e á aproximação das pernas (2 á 2, sentados, frente á frente).	Idem quanto ao nº 231.
233 (π)	Resistir ao afastamento das espaldas para a retaguarda.	Idem quanto ao nº 231.
234 (π)	Empurar-se mutuamente com um braço.	Repetição: Mínimo - 10 Máximo - 20 (Para cada braço).
235 (π)	Suspender um camarada sobre a espada e empurra-lo por uma extensão das pernas, do tronco e dos braços.	Repetição: Mínimo - 5 Máximo - 10 (para cada braço).

Figura 10 - Regulamento de Educação Física, n. 7, 1932, p. 48.

Números.	Nomes dos exercícios	Ritmos e repetições
	LUTAS DE TRAÇA E REPULSÃO	
236	Luta Indiana.	
237 (π)	Luta de repulsão de lado, espada contra espada.	
238 (π)	Luta de repulsão, dorso contra dorso.	
239	Luta pelo punho.	
240	Segurando pelo punho, procurar deslocar o adversário.	
241 (π)	Luta de tração pelos braços.	
242 (π)	Luta de repulsão, 2 á 2, de frente, ante-braços flexionados.	
243 (π)	Luta de repulsão, 2 á 2, mãos sobre as espadas.	
244 (π)	Luta de repulsão, espada contra espada.	
245 (π)	Luta do quadrado.	
246 (π)	Luta de bastão (1 ou 2 mãos).	
247 (π)	Luta de bastão (sentado, 2 á 2)..	
248 (π)	Luta de repulsão á vara (2 á 2).	
249 (π)	Luta de tração á vara (2 á 2).	
250 (π)	Luta de tração á corda, de frente, (2 á 2).	
251 (π)	Luta de tração á corda, de dorso (2 á 2).	
252 (π)	Luta de repulsão á vara (por turmas).	

Figura11 - Regulamento de Educação Física, n. 7, 1932, p. 49.

Números.	Nomes dos exercícios	Ritmos e repetição
253 (X)	Luta de tração á vara (por turmas).	
254 (X)	Luta de tração á corda, de frente (por turmas) "Cabo de Guerra"	
255	Luta de tração á corda, de dorso (por turmas).	
	CORPO A CORPO (1)	
	a) - ATAQUE.	
256	Finta ao rosto.	
257	Golpe de punho (diréto).	
258	Golpe de punho (Crochet).	
259	Golpe de ponta de pé.	
260	Golpe com a planta do pé.	
261	Estrangulamento de frente.	
262	Estrangulamento por detrás.	
	b) - DEFESA E	
	RESPOSTA.	
263	Ao ataque do punho.	
264	Ao ataque do pé.	
265	A um ataque prendendo os braços junto ao corpo.	

(1) - Todos os golpes de corpo a corpo constituem applicações militares filiadas á familia de "Atacar e Defender-se".

Elas poderão ser aprendidas em sessões especiais; sua execução correta e rapida deve ser feita por todos os homens mobilisaveis.

Figura 12 - Regulamento de Educação Física, n. 7, 1932, p. 50.

- 51 -

Numé- ros	Nomes dos exercicios	Ritmos e repetições
256	A um ataque por estrangulamento.	
257	A um ataque por detrás.	
CAPITULO XIV		
NADAR		
258	Formação dos grupos homogeneos.	
259	Progressão.	
270	Composição da lição.	
271	Execução da lição coletiva.	
272	Salvamento e socorros.	
273	Defesa do salvador agarrado.	
274	Mergulhos.	
275	Socorros aos asfixiados.	
CAPITULO XV		
PEQUENOS JOGOS		
TREPAR		
276 (x)	Pique no alto.	
277 (x)	A cabra.	
278 (x)	O poste humano.	
SALTAR		
279 (x)	A perseguição aos pernetas.	
280 (x)	A corrida da centopeia.	
281 (x)	O quebra canela, em circulo.	
282 (x)	O quebra canela, em coluna.	
283 (x)	A carniça com limite estipulado.	
284 (x)	A carniça repetida.	
285 (x)	O canguri.	

Figura 13 – Regulamento de Educação Física n. 7, 1932, p. 51.

Até então nenhum documento oficial atribuía tanta ênfase ou mesmo, tanta especificidade ao ensino das lutas no ambiente militar. Algumas modalidades específicas podem ser identificadas no Decreto nº 14.784, de 27 de Abril de 1921 como o Boxe Francês (Savate), o Boxe Inglês, Jiu-Jitsu, Luta Greco Romana e a Luta Livre. Entretanto no Regulamento de Educação Física n. 7 de 1932 observa-se a identificação apenas dos jogos de oposições e/ou, outras técnicas a que não se atribui nenhuma modalidade.

Mas quais seriam as justificativas para que tais práticas fossem as escolhidas como de caráter obrigatório no ensino e formação do militar? A história da inserção destas modalidades no Brasil traz a resposta.

O Savate é uma modalidade de luta criada na França. A história do Savate no Brasil começa em 1906 com a chegada da Missão Francesa a São Paulo. Dentre os vários treinamentos trazidos veio o Savate, juntamente com o bailado Joinville Le Pont, como forma de condicionamentos dos militares da Força Pública, fazendo parte curricular da Escola de Educação Física da Força Pública (atual Polícia Militar do Estado de São Paulo) desde sua fundação em 1910.

No caso do Boxe inglês fica visível devido à sua disseminação no País, especialmente pela imprensa da época. Na primeira década do século XX, o Boxe já era considerado um esporte moderno, praticado nos Estados Unidos, França e Inglaterra. A modalidade já possuía um conjunto de regras pré-definidas e uma regulamentação bem delineada: as regras do Marquês de Queensberry. Sua organização, provavelmente contribuiu para sua inserção como modalidade olímpica nos Jogos de Londres em 1908.

Entretanto, como afirma Lise (2014), em Países como o Brasil onde a prática ainda era incipiente, tais regras não se aplicavam, ou mesmo podiam ser manipuladas de acordo com os interesses dos envolvidos, sejam lutadores ou empresários. Neste sentido:

Existindo grande divergência entre os clubs de França e dos Estados Unidos, o Bureau Internacional de Box Club resolveu convocar para breve uma reunião dos delegados da Federação Internacional de Box (JORNAL DO BRASIL, 28 dez. 1913, p. 18, *apud* LISE, 2014, p. 46).

No tocante ao ensino em academias a prática ainda era incipiente, como afirma Matteuci (1988), os jovens praticavam a modalidade:

"sem a menor orientação técnica. Não havia sequer uma só pessoa nesse País que realmente pudesse ensinar sequer o bê-a-bá do pugilismo. Era tudo feito empiricamente, 'de ouvido', em academias e ringues improvisados" (MATTEUCI, 1989, p.13).

Por mais que a prática do Boxe, em 1910 no Brasil ainda fosse relativamente pouco difundida, observa-se a forma com que a mídia jornalística tratava da modalidade, seja criticando-a, seja divulgando seus eventos:

A Academia dos Sports acaba de conferir ao “Boxeur” Carpentier, o Grande Prêmio, de dez mil francos, em recompensa das victorias obtidas em vários “matchs” (A EPOCA, 5 fev. 1914, p. 4, *apud* LISE, 2014, p. 46).

Ou ainda,

Carpentier, o jovem francês, admirável Boxeur, que os parisienses tanto idolatram, encontrar-se-á em fins de junho com o americano Gumbeat Smith, considerado campeão do mundo da raça branca. O match terá lugar em Londres com uma aposta de 150.000 francos, 20 rounds de três minutos (GAZETA DE NOTICIAS, 22 mai. 1914, p. 5, *apud* LISE, 2014, p. 47).

Até então o Boxe era divulgado em pequenos textos em jornais que apresentavam os resultados de lutas que ocorriam em outros Países entre atletas estrangeiros ou em filmes da época.

Já, no que se refere especificamente a prática do Boxe no Brasil, ainda estava, num primeiro momento, restrita aos clubes cujos associados eram majoritariamente de origem inglesa, tal como o Rio Cricket and Athletic Association (LISE, 2014).

Já a partir de 1915, é possível observar no Brasil, um movimento diferente no que se refere a sua prática. Atletas estrangeiros de renome aportam em terras sul-americanas em busca de novos oponentes.

Esteve ante-hontem em nossa redacção, o conhecido “Boxeur” norte americano Jack Murray, que há dias chegou de Buenos Aires. Em palestra com o encarregado desta secção, teve elle oportunidade de referir-se ao seu triumpho sobre o até então invicto Dally, no Boxing Club da capital argentina. Victoria essa obtida em dias do mez passado e em dois “rounds” tão sómente de luta. Jack Murray pretende demorar-se algum tempo entre nós e por nosso intermédio lança um desafio a todos os “Boxeurs” desta capital (A EPOCA, 5 fev. 1914, p. 4, *apud*, LISE, 2014, p. 48).

O motivo para que atletas profissionais internacionalmente reconhecidos aportarem no Brasil para desafiar praticantes brasileiros ainda é um mistério. Entretanto:

Possivelmente, tais lutadores já tivessem esgotado suas possibilidades de sucesso esportivo e ascensão social nos seus respectivos Países, ou seja, provavelmente tratavam-se de lutadores de segunda linha ou em idade avançada, que percebiam no Brasil e no continente sul-americano uma possibilidade de obtenção de melhores resultados (LISE, 2014, p, 48-49).

Tais lutas, realmente aconteceram, entretanto a expectativa dos atletas estrangeiros foi frustrada em alguns momentos. Especialmente ao enfrentar o até então campeão brasileiro José Floriano Peixoto.

Não apenas as lutas entre estrangeiros e brasileiros ocorriam, mas a atração do público ao ver lutadores brasileiros lutarem e vencerem atletas estrangeiros acendeu o sentimento patriótico até então moroso tendo em vista a realidade da proclamação da República em 1889, advinda de uma revolução de cima para baixo onde o povo brasileiro apenas foi encarado como observador do espetáculo proporcionado pelo exército.

Além disso, as vitórias dos brasileiros contra os estrangeiros tinham um peso simbólico considerável quando esta ocorria pelo então filho do ex-presidente da República, o Marechal Floriano Peixoto:

Os combates entre José Floriano e lutadores estrangeiros eram sistematicamente publicados em vários jornais cariocas. A relativa exposição dessas lutas passou a atrair a atenção do público, que comparecia em número cada vez maior aos eventos deste tipo. Os próprios jornais passaram a dedicar amplas reportagens acerca dos embates a serem disputados pelo esportista brasileiro (LISE, 2014, p, 50).

Abaixo notícia do Jornal de circulação no Rio de Janeiro, comprova a popularização que a modalidade adquiria:

O público, como lhe cumpria, compareceu em massa ao aprazível "Music Hall". Não havia mesmo uma localidade disponível. A bilheteria vendera toda a casa. E foi sob uma calorosa ovação, foi sob o vozerio de mais de tres mil boccas, que Floriano, cõnscio do seu valor, appareceu, risonho e calmo, a defrontar o terrível campeão inglez (O IMPARCIAL, 1 mai. 1913, p. 7, *apud*, LISE, 2014, p. 50).

O capital simbólico e social adquirido pelo campeão favoreceu seu investimento em agremiações que levavam seu nome, além do mesmo ter sido um disseminador das competições de Boxe amador no País (LISE, 2014). O autor resume o processo de disseminação e popularização do Boxe no Brasil:

Se no início da década de 1910 o Boxe ainda estava restrito aos clubes elitistas, vinculados aos imigrantes ingleses fixados no Brasil, já na segunda metade da referida década, a prática e assistência da modalidade tornava-se, de certa maneira, popularizada por uma série de fatores, tais como a presença de lutadores estrangeiros, a divulgação da modalidade em alguns jornais de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro, as boas condições dos locais nos quais aconteciam tais disputas e, por fim, a presença de um lutador brasileiro capaz de derrotar adversários de outros Países (LISE, 2014, p. 51).

Ou seja, é possível considerar que o Boxe entra como prática da Educação Física nacional no ambiente militar também por sua popularidade, além de ter um de seus campeões o sobrenome do “Marechal de Ferro”, ícone político e militar. É uma prática de L/AM de significativa relevância social e simbólica, tanto no ambiente militar quanto no ambiente civil.

Já a luta romana, ou greco-romana era também prática sistematizada, com regras claras e federações específicas, especialmente na Europa. Em 1912 surge a *Fédération Internationale de Lutte Amateur* (FILA), sediada em Paris, órgão responsável pela sistematização das regras da Luta.

No Brasil a luta romana chega ao final do século XIX, ganhando maior visibilidade no século XX. De acordo com Lise (2014) a regulamentação da luta romana permitia um intenso contato físico entre os lutadores, com a proibição dos elementos de percussão, tendia a diminuir a incidência de golpes traumáticos. (LISE, 2014). Isto, de certa maneira, aproximava os interessados pelas lutas, que, ao mesmo tempo viam no Boxe, uma modalidade mais violenta.

O pensamento higiênico ainda era visível no ambiente da medicina. Era comum observar artigos de médicos propondo a prática das lutas como forma de cuidado com o corpo e prevenção de doenças:

Dentre todos os exercícios o que mais fortalece o coração é a luta romana. Não se conhece o caso de um lutador cardíaco ou esclerótico” (EU SEI TUDO, jan. 1918, p. 21). Esta matéria publicada no periódico mensal *Eu Sei Tudo*⁴⁷, alertava aos leitores sobre os benefícios da ingestão diária do chá de sumo de limão e de práticas físicas específicas como forma de prevenção de problemas cardíacos (LISE, 2014, p. 58).

Outro fator para a disseminação da luta romana no Brasil, como no Boxe, foi a vinda de lutadores estrangeiros. Diferentemente do Boxe inglês os lutadores de luta romana vieram contratados pela empresa Paschoal Segretto em 1909:

valores recebidos pelos integrantes da trupe: 40 mil francos por mês. Se houvesse uma divisão igualitária do total do valor arrecadado, cada elemento do grupo receberia por mês a quantia de 2,5 mil francos, somados os dois meses cada um deles receberia o equivalente a 5 mil francos (LISE, 2014, p. 58).

Mas não apenas as apresentações de luta romana contribuiriam para a divulgação da prática. Outro fator relevante foi, mais uma vez as participações de Peixoto. O atleta participou e, inclusive, venceu diversas lutas desta modalidade.

Peixoto realizou vários combates de luta romana, dentre as quais podem-se destacar as vitórias sobre o francês, Noel de Bordelais (O PAIZ, 14 set. 1911, p. 6), sobre o italiano Giovanini (O PAIZ, 29 mai. 1913, p. 9), sobre o italiano Legatto (O PAIZ, 28 jan. 1914, p. 7) e sobre o campeão paulista José Baldi (A NOITE, 27 dez. 1914, p. 5) (LISE, 2014, p. 61).

É possível afirmar que a luta romana ganha visibilidade no Brasil, em especial na capital, por conta da contratação de atletas estrangeiros e, mais uma vez, pelas participações de Peixoto, então filho do “Marechal de Ferro”, tantas vezes divulgados pelos jornais da época.

Já a chegada do Jiu-Jitsu no Brasil possui certas contradições. Awi (2012) e Maia Junior; Faraco (2009) relatam que a modalidade tenha sido trazida por Mitsuo Maeda – Konde Koma – que chegou ao País em 1914, via Porto Alegre. Entretanto, como isso seria possível se nos registros históricos aparece o Capitão Adrien Delboss como designado para ministrar instrução de ginástica para o Corpo de Bombeiros e Jiu-Jitsu para a Guarda Cívica no Estado de São Paulo em 1912?

Além disso, em 1906, o jornal *Correio da Manhã* haveria de estampar em suas páginas “O Jiu-Jitsu”, apresentando-o como modalidade de defesa pessoal:

“Ninguém que praticar sufficientemente a sorte, que vae ser descripta agora, deve receiar tentar desarmar uma pessoa que procura fazer uso da arma que tem na mão” (CORREIO DA MANHÃ, 22 abr. 1906, p. 3). Em 1909, foi a vez do periódico *Gazeta de Noticias*, que dedicou uma coluna para tratar da disputa entre um lutador de Jiu-Jitsu e um capoeirista (GAZETA DE NOTICIAS, 2 mai. 1909, p.6, *apud* LISE, 2014, p. 67).

De acordo com Cairus (2013), o Brasil, em contato direto com o governo japonês em 1909, contrata o instrutor de Jiu-Jitsu, o japonês Sadaka Miako, para ensinar os militares da marinha.

Apenas em 23 de setembro de 1914, o jornal *Correio Paulistano* apresenta em suas páginas: “Estreia da afamada troupe de lutadores japonezes Jiu-Jitsu dirigida pelo campeão mundial Conde Koma” (CORREIO PAULISTANO, 23 set. 1914, p.7, *apud*, LISE, 2014).

É fato que a modalidade passou a ganhar mais força no Brasil após a vinda de Mitsuo Maeda: “Sensacional estréia do Conde Koma com a sua afamada troupe de lutadores japonezes Ju-Jitsu que oferece a quantia de 5.000 francos a quem o vencer” (O PAIZ, 1º mai. 1915, p.12).

Em 1915, mais uma vez a empresa Paschoal Segretto destaca-se pela contratação do grupo de japoneses lutadores de Jiu-Jitsu, muito provavelmente inspirado no sucesso que a troupe de lutadores de luta romana fizera em 1909:

“O empresario Paschoal Segretto no intuito de apresentar ao publico os golpes ligeiros do ‘Jiu-Jitsu’ acaba de contratar para trabalhar no Carlos Gomes uma ‘troupe’ de praticantes do pouco divulgado sport oriental” (O IMPARCIAL, 12 mar. 1915, p.10, *apud*, LISE, 2014, p. 73).

O sucesso de suas apresentações levou Maeda a ser convidado a ensinar o Jiu-Jitsu para a força policial do Rio de Janeiro como relata o jornal *A Noite*:

Os nossos guardas civis vão aprender o “Jiu-Jitsu”. (...) A primeira aula, a titulo de experiência foi dada esta tarde a um grupo de guardas civis, com a presença do Dr. Aureliano Leal, chefe de polícia e seus auxiliares. O Conde de Koma, lutador mundial que vem se exhibindo há tempos em um dos nossos theatros era o professor. Depois de fazer uma demonstração pratica de como se póde conduzir um homem preso sem receio de que elle fuja, livrar-se de um individuo que ataque a faca, a páo, a soco, da gravata de um “apache”, o Conde de Koma passou a dar a aula. A impressão

causada foi a melhor possível. Os nossos guardas civis vão assim habilitar-se para a defesa pessoal (A NOITE, 19 mai. 1915, p.3, *apud*, LISE, 2014).

Evidencias do sucesso da modalidade podem ser observadas nos jornais da época:

Chega hoje, a bordo do paquete “Pará”, a troupe de lutadores japonezes de “Jiu-Jitsu”, que vem fazer as delícias dos frequentadores do popularíssimo Theatro Politheama. Esta troupe, que é chefiada pelo Conde Koma, campeão mundial de “Jiu-Jitsu”, desembarcará em trajes orientaes, percorrendo as ruas em automóveis. Os espectaculos a serem realizados pela troupe são em numero pequeno, porquanto tem ella de, em breve, realizar outros contactos. Como se vê, a empreza C. Oliveira não perde ocasião para facilitar ao público amazonense diversões varias e optimas. A estréa da troupe dar-se-á segunda-feira, 20 do corrente (O TEMPO, 12 dez. 1915, s/p, *apud*, LISE, 2014, p. 75).

Outro fator de relevância para o sucesso da modalidade no País foi, sobretudo a maneira como ela começa a ser divulgada nos jornais da época.

O Jiu-Jitsu, em portuguez, quer dizer: *Arte da Agilidade Cavalheiresca*, e e o systema de educação physica e intellectual usada no Japão há muitos anos, e que tem sido adoptada por quase todas as nações civilisadas. A prova disso e que o Supremo Governo do Mexico encomendou ao Conde Koma a instrucção de escolhidos corpos do exercito mexicano, como o de artilharia ligeira, que ocupa na capital, o quartel de S. Cosme e dos aspirantes do exercito. Koma e professor da policia de Nova York, Habana, Mexico e S. Salvador (O IMPARCIAL, 30 mar. 1915, p.10, *apud*, LISE, p, 2014, p. 70).

O artigo evidencia um fator fundamental no processo de compreensão desta modalidade. Como afirmado acima, o País passa por um processo de transição, além de estar buscando uma identidade cultural. A capoeira estava para o brasileiro como modalidade que trazia o ranço da escravidão na memória, mas, ao mesmo tempo tornara-se essencial que o sistema de preparação militar se modernizasse, bem como a estrutura da Educação Física nacional que passara por um processo de eugeniização.

Neste caso, o Jiu-Jitsu não era visto apenas como uma arte marcial, mas foi disseminado também como prática de Educação Física japonesa, ou seja, a prática de condicionamento físico de um País que acabara de vencer uma guerra contra a

Rússia⁴. A modalidade, além de tudo, era tida como a mais civilizada dentre as lutas, o que atendeu imediatamente as demandas civilizatórias da sociedade brasileira.

Portanto, a prática de L/AM começa a ser disseminada no ambiente militar não apenas pelo espetáculo proporcionado pelo japoneses que a trouxeram, mas acima de tudo, pela forma civilizada com a qual ela era identificada.

Góis Jr.; Garcia (2011) afirmam que nesta época “O brasileiro deveria alcançar uma maior *“civilidade”*, criando um sentimento de unificação e identificação nacional. Esta reformulação cultural deveria atingir toda a sociedade” (GÓIS JR.; GARCIA, 2011, p. 249).

Ademais, torna-se importante ressaltar que, por mais diversas que tenham sido as contribuições de métodos europeus no ensino de uma Educação Física escolar – civil e militar – no Brasil, eles serviam, na grande maioria dos casos, como propostas e sugestões, necessariamente não eram seguidas à risca. Dava-se um “jeitinho”. Esta configuração dá margem a compreensão dos primórdios de uma Educação Física nacional. Marinho (1943) afirma que:

nossos mestres não seguiram uma “escola” específica, mas obtiveram inspiração de variadas fontes, compondo talvez, já nesta época, uma ginástica à brasileira, orientada pelo ecletismo, bem como pelos improvisos necessários a sua aplicação nas escolas de nosso País. Ademais, julgar que tais influências europeias foram contundentes, seria desconsiderar as experiências que esses sujeitos acumularam durante anos, no exercício cotidiano de ensinar e pensar os exercícios gymnasticos (MARINHO, 1943, p.77).

Em 1916 o educador Fernando de Azevedo publica uma das obras mais significantes para a Educação Física brasileira: *Da Educação Física – O que ela é, o que tem sido, o que deveria ser* (1916 - sendo reeditado em 1920 e 1960). Apresenta-se em sua literatura diversas proposições sobre o ensino da Educação Física no Brasil, inclusive sobre a inserção das L/AM.

Fernando de Azevedo preocupa-se com as definições e formatos de uma Educação Física especialmente desenvolvida para o brasileiro entendendo-a como prática holística:

⁴ Entre 1904 e 1905 O Império Russo e o Império Japonês disputaram os territórios da Coreia e da Manchúria.

A Educação Física, pois na sua mais ampla concepção, deve começar desde a família pela educação dos sentidos, destes instrumentos orgânicos, eminentemente educáveis e perfectíveis, para cujo bom funcionamento, variável com seu vigor e com os cuidados de que são objeto contribuam, aliás indiretamente os exercícios ginásticos e os esportes, que reforçam a resistência da pele aos meios e as influências ambientes, dão eurritmia ao gesto e à visão, acuidade, tornando-a mais apta a apreciar as distâncias e a distinguir as formas (AZEVEDO, 1960, p. 56).

Nesta obra, em especial, Fernando de Azevedo coloca algumas classificações propostas por autores estrangeiros e busca realizar um levantamento do que entende por exercícios e esportes. Primeiramente os exercícios:

A classificação mais antiga e racional é a que encontramos no Congfou, e, erradamente atribuída a Galieno, e em que os exercícios são grupados em três categorias: 1) ativos, isto é, a carreira, salto, a marcha, natações, esgrima, etc; 2) passivos, como o passeio de carro, etc.; 3 e, finalmente, mistos, o balanço, a equitação e o automobilismo. Outros se classificam em: 1) exercícios naturais, a saber: passeios, carreira, salto, equitação, etc.; 2) artificiais, como a ginástica regulada e a esgrima; 3) e mistos, ou jogos, futebol, críquete, etc; Os exercícios podem ainda.

De acordo com Lagrange:

Os exercícios podem tripartir-se quanto à qualidade do trabalho, que necessitam em: 1) exercícios de força; 2) exercícios de rapidez; 3) e, enfim de resistência; quanto a quantidade do trabalho, em: 1) suaves, de que é tipo o passeio a passo lento; 2) moderados, como a marcha média; 3) e violentos, como a corrida; e, finalmente quanto ao mecanismo, em: 1) automáticos, como a marcha; 2) e cerebrais, se põem em jogo os centros nervosos superiores, como a esgrima.

De acordo com Roger Hyvert

Roger Hyvert, sugere, contudo, uma outra classificação, em que reconhece mais valor pelo seu poder abrangente, distinguindo-os em: 1) exercícios propriamente ditos (artificiais, naturais e mistos); 2) jogos em suas múltiplas formas, indispensáveis, na idade infantil; 3) e trabalho manual.

Quanto aos esportes:

[...] Ph. Tissié classifica em 4 grupos, conforme o modo de o corpo entrar em função no meio: 1) esportes praticados individualmente ao ar livre, sem o concurso de aparelhos: marcha, corrida, caça, á qual reúne o tiro e a natação; 2) esportes praticados individual e coletivamente, em pleno ar, com o concurso de um agente de locomoção: máquina ou animal, tais como: o velocípede, o automóvel, a patinagem, a equitação, a regata; 3) esportes praticados individual ou coletivamente, também com o concurso de um objeto (o futebol, a palma) 4) e os esportes praticados individual ou coletivamente em local fechado, com ou sem aparelho, tais como o Boxe, a luta, os grandes pesos, a ginástica alemã de suspensão aos aparelhos, que Tissié coloca entre os esportes de grandes pesos, e a esgrima, a dança.

Não foi Fernando de Azevedo que criou tais categorias, mas é importante se colocar que os autores utilizados pelo mesmo encaram as L/AM como práticas de exercício significativas e essenciais na Educação Física.

Em 1928 Fernando de Azevedo tenta criar uma escola profissional de Educação Física, mediante o Decreto 3.281 em 23 de janeiro, tentativa esta frustrada. Souza Neto (1999) cita sua proposta: “Esta Escola teria como uma de suas finalidades despertar e desenvolver o sentido da saúde, criando nos alunos hábitos higiênicos (influência médica)” (SOUZA NETO, 1999, p. 42). Abaixo como se deveriam estruturar as disciplinas da escola:

QUADRO IV - A Proposta de Fernando de Azevedo

Educação Física Categorias	Proposta de Formação Profissional		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Disciplinas	Anatomia e Fisiologia aplicadas ao exercício, Higiene do exercício, Antropometria pedagógica, Teoria e prática de jogos infantis, Teoria da prática de ginástica pedagógica;	Anatomia e Fisiologia aplicadas ao exercício, Fisiologia da fadiga, Antropometria pedagógica, Teoria e prática de jogos infantis, Teoria da prática de ginástica pedagógica;	Fisiologia da fadiga, Didática, História da Educação Física, Teoria e prática dos esportes.
Estágio	Com a formação normal, os alunos teriam estágio de um ano numa escola primária anexa ³⁸ a Escola de Educação Física. (Cf. Marinho, 1971: 11-13)		

Tabela 1– A proposta de Fernando de Azevedo (SOUZA NETO, 1999, p. 42).

Para Fernando de Azevedo, ao professor de Educação Física compete:

dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica, inculcando o prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados de seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios, que provieram dos exercícios (AZEVEDO, 1960, p. 91).

Mais a frente, nas proposições e nos estudos sobre Educação Física comparada, Fernando de Azevedo colocará em evidência a prática do Jiu-Jitsu como forma de cuidado higiênico e eugênico no Brasil. No capítulo intitulado “O Jiu-Jitsu como esporte e como método de Educação Física”, o autor discorre sobre suas características que podem ser utilizadas no País. Sobre a prática japonesa ele discorre:

Este método pode ser encarado sob dois aspectos diversos. Sob um ponto de vista mais geral, o Jiu-Jitsu é um sistema completo de Educação Física, abrangendo conhecimentos de anatomia, da alimentação, do valor da hidroterapia interna e externa, de vida ao ar livre, nas habitações e dos outros princípios essenciais a vida racional. Considerado sob o ponto de vista ginástico ou mais particular, o Jiu-Jitsu que na língua japonesa significa quebrar músculos, é, afora alguns exercícios respiratórios comuns a todos os sistemas e alguns exercícios de braços, em que os aparelhos são substituídos pela resistência dos braços do antagonista, um sistema de luta corporal, obedecendo a princípios anatômicos. É sob este último aspecto que nos propomos a estudá-lo (AZEVEDO, 1960, p. 110).

Na explicação sobre o Jiu-Jitsu, percebe-se a forma como esta prática era considerada, não uma modalidade como na atualidade, mas como um sistema e conjunto de práticas de educação, cuidado com o corpo, ou seja, Educação Física.

Associado ao sistema de educação do corpo, Fernando de Azevedo também evidencia sua característica como defesa pessoal, observando que o Jiu-Jitsu é:

um método racional e científico de preparar o corpo para a defesa, abrangendo conhecimentos anatômicos, para determinar os pontos fracos do próprio corpo, e, portanto, do adversário, e ardis de combate para o ataque ou a defesa sem auxílio de armas (AZEVEDO, 1960, p. 111).

Especificamente às características esportivas Fernando de Azevedo afirma: “Assim, por isso mesmo que o Jiu-Jitsu é um esporte completo, fatigantíssimo e extraordinariamente acelerador das contrações cardíacas cerebrais e associação muscular rápida, ágil e precisa e as de levantamento de peso” (AZEVEDO, 1960, p. 111).

No que se refere às características gerais o autor afirma que o Jiu-Jitsu apresenta as maiores afinidades com o treinamento racional dado pela ginástica sueca, e, no seu caráter especial ou ginástico, é um admirável esporte de defesa, tão admirável nos resultados que alcança, como violento e fatigante nos ardis e recursos que emprega, cabendo-lhe, no plano geral de Educação Física, um lugar entre os esportes intensivos (AZEVEDO, 1960, p. 113).

Paralelamente, Fernando de Azevedo faz um ressalva, especificamente no que se refere a formação e ao ensino do Jiu-Jitsu como Educação Física:

Por mais gradativa que seja a aprendizagem do Jiu-Jitsu, nunca seria por isso, um método fácil e seguro de cultura corporal, dada a adaptação da ginástica às novas exigências e à necessidade do educador não encarar um só tipo de exercícios, nem obedecer às regras fixas preestabelecidas, mas de cuidar do caráter diferencial dos escolares, adaptando-os sempre às suas diversas naturezas (AZEVEDO, 1960, p. 112).

De forma geral, observa-se que um dos intelectuais mais proeminentes de seu período, defensor da Educação Física como conteúdo necessário a formação cidadã e higiênica reconhece uma prática marcial japonesa como Educação Física propriamente dita, especialmente por suas características denominadas de racionais, com princípios pedagógicos estabelecidos e com uma pluralidade de possibilidades, entre eles de respiração e alimentação.

Para dar os contornos de síntese sobre o processo de construção histórica da formação em Educação Física, Souza Neto (1999) afirma que:

Esta, num primeiro momento, se faz fora da universidade, mas dentro do quartel, berço da Medicina e da Engenharia no Brasil. É um projeto desfigurado que começa em 1824, como ginástica (Educação Física), com a vinda de colonos alemães; ganha contornos mais nítidos com a entrada da ginástica, na escola, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, tornando-se disciplina obrigatória no currículo escolar das escolas públicas de Ensino Primário do Município da Corte - em 1854; é recomendada por Rui Barbosa - em 1882, para que se tornasse obrigatória, para ambos os sexos, nas

Escolas Normais e vai ganhando contornos formais até a década de 30, quando ocorre oficialmente a criação da primeira escola de formação civil – a Escola de Educação Física de São Paulo (SOUZA NETO, 1999, p. 38).

No que se refere às L/AM observam-se também as primeiras tentativas de formação profissional sistematizada, identificada no trabalho desenvolvido pelos mestres de armas, instrutores, treinadores, assim denominados em função do seu escalão de origem (SOUZA NETO et al., 2004, p.114).

Em 1936 é aprovado o Decreto 7.689 de 28 de maio pelo Governo do Estado de São Paulo que estipula as bases da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo:

a) formar instrutores e monitores da educação physica geral e desportiva; b) formar mestres de armas e monitores de esgrima; c) proporcionar aos médicos, conhecimentos gerais de medicina especializada, necessários ao desempenho de suas funções nos corpos e estabelecimentos; d) ministrar, a officiaes não especializados, os indispensaveis conhecimentos de educação physica geral, desportiva e de esgrima; e) formar massagistas desportivos; f) orientar e fiscalizar a prática da educação physica e dos desportes nos corpos de tropa e estabelecimentos militares, por intermedio dos **médicos e officiaes** encarregados da educação physica; g) manter ligação com os institutos congengeres nacionais e estrangeiros, especialmente com a Escola de Educação Physica do E. N. cujo o método de ensino adaptara” (SÃO PAULO, 1936).

Na Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, a missão francesa contribuiu também com a aplicação de algumas modalidades específicas, inclusive o Boxe Savate:

Nestas condições, a Missão Francesa, além de instruir militarmente a Força Pública, ensinou aos oficiais e monitores da EEF o Ballet da Escola de Joinville-le-Pont, o Box Savate, o Jogo do Bastão, a Esgrima Ornamental, a Ginástica Sueca da época (que eram realizados em demonstrações em conjunto), pirâmides humanas, força conjugada em duplas e trios, ginástica em aparelhos como barra fixa, paralelas, cavalo com arçoes, argolas em balanço e, ainda, a esgrima de baioneta, cuja instrução muitas vezes se utilizava dos pórticos de 4, 5, 6 e 7 metros de altura existentes em seu terreno, situado no Canindé, na Avenida Cruzeiro do Sul (DACOSTA, LAMARTINE, 2006, p. 414).

Evidencia-se que as modalidades de lutas aparecem efetivamente como conteúdo formador militar, onde o importante é o aprendizado dos processos que envolvem o combate corpo a corpo propriamente dito.

Souza Neto (1999) apresenta um quadro das influências das diferentes escolas de Educação Física no Brasil:

QUADRO V - As Influências no Campo da Educação Física até 1931³⁹

Influência Categoria	Alemã e/ou Prussiana [1824 (a); 1858 e 1860 (b)]	Americana [1898 (a), 1920 (b), 1925 (c)]	Francesa [1902, 1906 e 1909 (a); 1922 e 1929 (b)]	Inglesa [1875, 1894 (a)]
Escola	* não aparece	a) ACM b) não aparece c) Escola da Marinha	a) Escola de Esgrima; b) Centro Militar de Educação Física do exército	* não aparece
Conteúdo	a) ginástica - colonos; b) natação, esgrima, equitação e ginástica - militares	a) ACM - esportes: basquetebol/ leigo, b) treinamento esportivo não especificado c) ginástica calistenica	a) esgrima e ginástica; b) não especificado	a) esporte; cricket, remo e futebol
Área e/ou Local de Formação	a) a prática efetuada em associações; b) caserna	a) Associação Cristã de Moços (ACM); b) EUA c) Escola da Marinha	a) Força Policial de São Paulo b) Escola de Sargentos de Infantaria - RJ	a) Clube Brasileiro de Cricket, Clubes de Remo
Duração do Curso e/ou Setor	a) não especificado b) não especificado	a) não especificado b) não especificado c) não especificado	a) não especificado b) três meses	a) não tem
Professor (ou instrutor, monitor, técnico e/ou leigo com experiência)	a) praticante da área; b) militares (cabos ou sargentos);	a) instrutor da ACM b) técnico profissional c) militares	a) militares (oficiais ou não) b) militares (sargentos)	a) praticantes da modalidade
Aluno	a) pessoas interessadas ; b) militares rasos;	a) associado b) não explicitado c) militares	a) militares; b) militares e civis - indicados;	a) imigrantes, pessoas interessadas e trabalhadores.
Título e/ou Diploma	a) instrutores e/ou treinador leigo; b) mestre de armas e instrutores	a) instrutor; b) técnico profissional; c) instrutor;	a) instrutores; b) militares: monitor - sargento; instrutor - tenentes	a) instrutor e/ou treinador;
Campo de Atuação	a) sociedade civil; b) instituição militar	a) sociedade civil; b) sociedade civil; c) instituição militar e civil;	a) instituição militar; b) instituição militar e sociedade civil;	a) sociedade civil

Tabela 2 – As Influências no Campo da Educação Física até 1931 (SOUZA NETO, 1999, p. 43).

Em 27 de janeiro de 1931, o Governo do Estado de São Paulo, institui Decreto nº 4.855 que dará início a criação da primeira escola civil de Educação Física, estabelecendo como seus fins:

- 1º organizar uma escola de educação física para a **formação de professores/técnicos**;
- 2º manter um gabinete técnico e biblioteca especializada para o estudo de demonstração dos problemas de educação física;
- 3º organizar um planejamento sistemático de educação física como padrão geral;
- 4º promover a sua adoção pelas entidades esportivas, clubes ou fundações; e proibí-lhes exercícios nocivos à saúde;
- 5º estabelecer campos de recreios e jogos;
- 6º organizar e patrocinar provas e demonstração de ginástica, atletismo e outros esportes, assim como concursos de robustez física;
- 7º promover a propaganda da educação física por meios de conferências, artigos na imprensa e publicação de um periódico;
- 8º incentivar a educação física feminina, procurando interessar a mulher brasileira da physicultura.
- 9º proceder ao recenseamento esportivo do Estado, e organizar a inscrição oficial das agremiações e federações esportivas;
- 10º registrar os recordes e campeonatos” (SÃO PAULO, 1931).

Em seu artigo quarto, o decreto estabelece as comissões esportivas que farão parte do Departamento:

Art. 4.º - Junto à seção técnica funcionarão uma comissão consultiva e as seguintes comissões esportivas: de ginástica, escotismo, futebol, atletismo, remo, natação e polo aquático, tennis e golf, esgrima e tiro, hippismo, bola ao cesto e volebol, pugilismo e luta, baseball e esportes mecânicos (SÃO PAULO, 1931).

O Decreto n. 23.252, cria a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEX) em 19 de Outubro de 1933, no Rio de Janeiro. Ela formou inicialmente oficiais e sargentos além de alguns civis na categoria de monitores. O artigo segundo apresenta os objetivos da EsEFEX:

Art. 2º A Escola terá como objetivos: a) proporcionar o ensino do método de Educação Física regulamentar; b) orientar e difundir a aplicação do método. Parágrafo único. Para este fim: a) formará instrutores e monitores de Educação Física, mestres de armas e monitores de esgrima; b) proporcionará aos médicos especialização em Educação Física; c) formará massagistas desportivos; d) fornecerá aos oficiais, em geral, os conhecimentos indispensáveis à direção da Educação Física **e da esgrima**; c) formará, eventualmente, para fins não militares, instrutores e monitores de Educação Física, recrutados no meio civil; f) incrementará a prática da Educação Física e dos desportos; g) estudará as adaptações a serem introduzidas no método, submetendo-as à apreciação do Estado-Maior do Exército; h) manterá correspondência com os institutos congêneres nacionais e estrangeiros (BRASIL, 1933, grifo nosso).

Observa-se que um dos objetivos da escola é a formação de oficiais com o conhecimento da esgrima, provavelmente por influência do método francês.

Souza Neto et al. (2004) apresenta o programa da escola que só começou a funcionar em 1934:

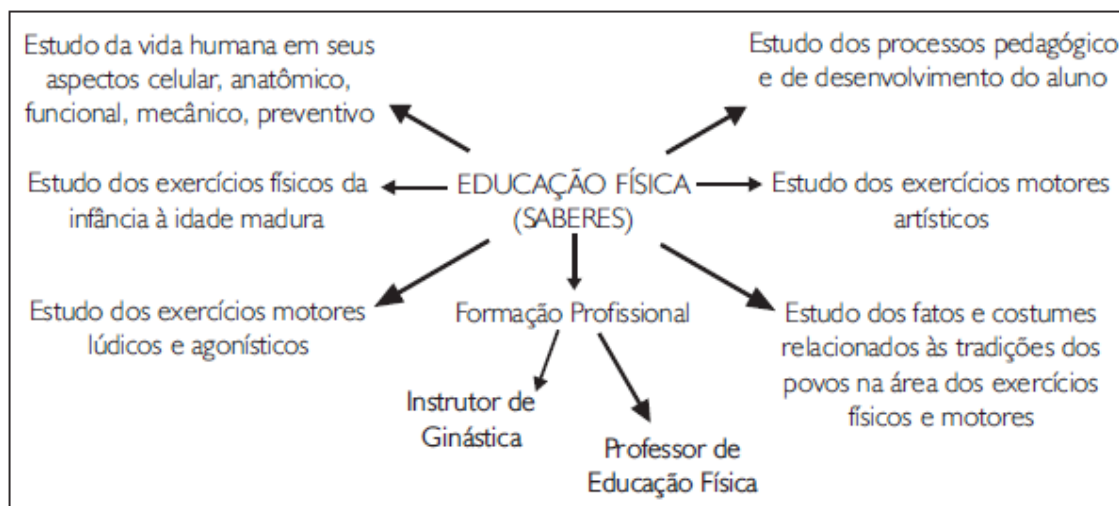


Figura 14 – Programa da Escola de Educação Física do Exército – EsEFEX – (SOUZA NETO, 1999, p. 43).

Ainda em São Paulo foi também regulamentada a Escola de Educação Física da Força Pública, na cidade de São Paulo, em 28 de maio de 1936, pelo decreto n. 7.688.

3.5. As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1939 a 1969

Abaixo pretende-se analisar a inserção das disciplinas de L/AM nos cursos de formação civil, levando em conta a ruptura oficial existente com a Educação Física militar a partir de 1939.

Assim, torna-se essencial considerar quais as demandas para esta formação, bem como o ideal de formação de um professor de Educação Física civil.

Em ambiente civil, cria-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na então Universidade do Brasil em 1939, criada pelo decreto 1.212 de 17 de abril.

Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade: a) formar pessoal técnico em Educação Física e desportos; b) imprimir ao ensino da Educação Física e dos desportos, em todo o País, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a Educação Física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no País (BRASIL, 1939).

Importante relevância para a concepção de um curso de formação em Educação Física advém da criação da Divisão de Educação Física (DEF), do Ministério da Educação e da Saúde (MES), pela lei 378 de 13 de janeiro de 1937 (CEME, UFRJ acesso em 25/01/2015).

A Educação Física civil e militar, apesar de uma oficial ruptura, caminham paralelamente, tendo a Educação Física militar expressiva influência sobre a civil, como afirmam Azevedo e Malina (2004):

Da mesma forma, seu currículo, que se tornou padrão para as demais escolas de Educação Física surgidas no País, seguia o modelo da EsEFEx e, por conseguinte, o chamado método francês também foi adotado com a perspectiva de ênfase técnico-biológica (AZEVEDO e MALINA, 2004, p. 131).

Souza Neto et al (2004) apresenta o quadro de conteúdos proposto pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) em 1939:

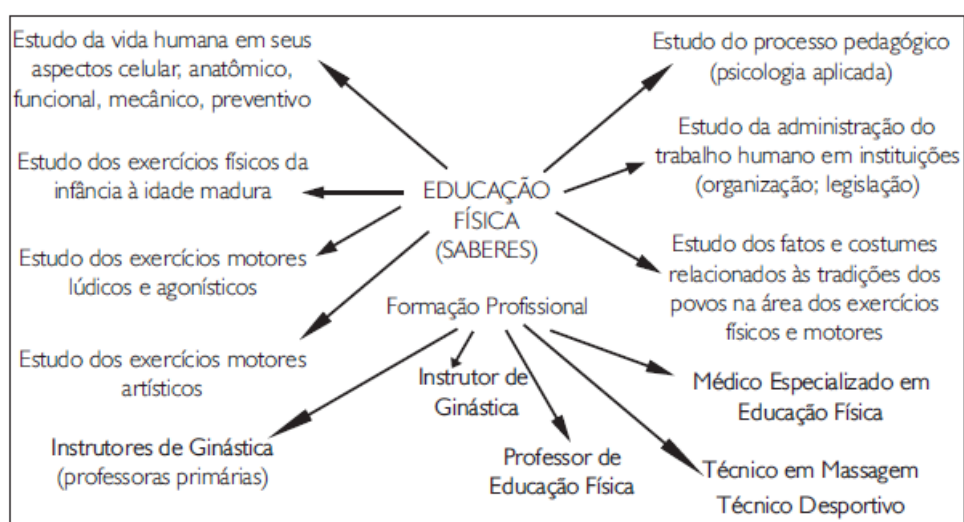


Figura 15 - Quadro de Conteúdos Proposto pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD – em 1939 (SOUZA NETO, 1999, p. 56)

Em 1944 é regulamentada a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo pelo Decreto 14.130 de 16 de agosto de 1944.

Artigo 1.º - A Escola de Educação Física da Força Policial (E.E.F) tem por fim:

- a)** - formar instrutores e monitores de Educação Física;
- b)** - proporcionar a médicos, a necessária especialização em Educação Física e Desportos, para o perfeito desempenho de sua missão nos Corpos de Tropa e Estabelecimentos;
- c)** - formar oficiais mestres de armas e monitores especializados em esgrima;
- d)** - formar massagistas desportivos;
- e)** - orientar e fiscalizar a pratica da Educação Física e dos Desportos nos Corpos de Tropa e Estabelecimentos da Força;
- f)** - promover competições desportivas entre as diversas unidades da Força, bem como organizar as representações para as competições externas em que a Força deva tomar parte;
- g)** - manter ligação com os institutos congêneres nacionais e estrangeiros, especialmente com a E. E. F do E. N. e da Marinha;
- h)** - cooperar na seleção dos candidatos as fileiras da Força e aos diversos Cursos do C. I. M (BRASIL, 1944).

No mesmo ano, institui-se Decreto-Lei 6939 em 16 de Outubro que estende a diplomados pela Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo as regalias dos licenciados em Educação Física e dos médicos especializados em Educação Física e desportos. Portanto, a Escola torna-se oficialmente centro formador de licenciados aptos a trabalharem e disseminarem a Educação Física em estabelecimentos específicos inclusive fora do ambiente militar:

Art. 1º Os diplomas de instrutor e de monitor de Educação Física e os de médico especializado em Educação Física e desportos expedidos até o ano escolar de 1942 pela Escola de Educação Física da Fôrça Policial do Estado de São Paulo, ficam equiparados, para todos os efeitos, aos diplomas de licenciados em Educação Física e aos de médico especializado em Educação Física e desportos, respectivamente (SÃO PAULO, 1944).

Importante consideração a respeito de quem ensina nestes cursos foi feita por Souza Neto (1999):

Paralelo à fundação das primeiras universidades há o desenvolvimento da ginástica e dos esportes na caserna, nas colônias de imigrantes, escolas, bem como nos clubes. Porém, como formação técnica, a ginástica/Educação Física vai se desenvolver mesmo dentro da ordem militar e os esportes/Educação Física nas mãos de leigos especializados e/ou de ex-atletas, constituindo-se em referência básica para a história da profissão (SOUZA NETO, 1999, p. 38).

Ou seja, considera-se que na própria Educação Física, o conhecimento advindo essencialmente da prática torna-se característica do elemento formador. Além disso, observa-se na configuração do quadro de conteúdos de 1934 e 1939 a forte influência do elemento biológico na configuração da formação em Educação Física em detrimento às ginásticas, esportes e até mesmo às L/AM. Comprova-se a afirmação observando o quadro de disciplinas de 1934 e 1939.

QUADRO IX - Grade Curricular de 1934 e 1939

EDUCAÇÃO FÍSICA GRADE CURRICULAR	1934	1939
Primeiro Ano	<p>Parte Prática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prática do método francês de educação física até o 2º grau do ciclo secundário, inclusive. 2. Educação física da idade madura. 3. Práticas higiênicas da velhice. 4. Grandes jogos. 5. Natação. 6. Danças rítmicas. <p>Parte Teórica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia da educação física. 2. Anatomia e fisiologia dos grandes aparelhos 3. Mecânica animal e cinesiologia. 4. Psicologia educativa. 5. Higiene. 6. História da educação física. <p>*** 12 disciplinas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anatomia e fisiologia humanas 2. Fisiologia aplicada 3. Cinesiologia 4. Higiene aplicada 5. Socorros de urgência 6. Biometria 7. Psicologia Aplicada 8. Metodologia da educação física 9. História da educação física e dos desportos 10. Ginástica Rítmica 11. Educação física geral 12. Desportos aquáticos 13. Desportos terrestres individuais 14. Desportos terrestres coletivos 15. Desportos de ataque e defesa <p>** 15 disciplinas</p>
Segundo Ano	<p>Parte Prática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Natação. 2. Ciclo superior do método francês de educação física: esportes individuais e coletivos. 3. Danças rítmicas. <p>Parte Teórica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia da educação física. 2. Biologia, Antropologia, Morfologia, Biometria. 3. Fisioterapia e ginástica ortopédica. 4. Acidentes esportivos, suas prevenções e socorros de urgência. <p>***7 disciplinas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cinesiologia 2. Fisioterapia 3. Psicologia Aplicada 4. Metodologia da educação física 5. Organização da educação física e dos desportos 6. Ginástica Rítmica 7. Educação física geral 8. Desportos aquáticos 9. Desportos terrestres individuais 10. Desportos terrestres coletivos 11. Desportos de ataque e defesas <p>*** 11 disciplinas</p>

Tabela 3 – Grade Curricular da Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD de 1934 a 1939 (SOUZA NETO, 1999, p. 58)

Especial atenção para as disciplinas denominadas “Desportos de ataque e defesa”, exatamente a mesma denominação atribuída pelo documento Regulamento número 7 de Educação Física, editado pelo Estado Maior do Exército Brasileiro em 1932. Comprovação de que a Educação Física, em especial as L/AM receberam especial influência desta instituição no âmbito civil.

Algumas diferenças podem ser observadas nas duas grades curriculares. A primeira é a de que em 1934 vê-se a grade orientada para os jogos, atividades rítmicas e a natação. Já em 1939, observa-se uma orientação para a Educação Física infantil, os esportes, as massagens e a medicina aplicada ao campo da Educação Física e esportes. Como decorrência dessa ampliação aparece a formação do técnico em esportes que sempre existira entre os leigos na forma de treinadores e/ou dos profissionais da ACM (SOUZA NETO, 1999).

Os cursos surgidos em 1934 e 1939 coadunam com a criação do Estado Novo e a promulgação da Carta Magna. Há preocupação com a educação profissionalizante para as classes sociais mais baixas, fator estratégico para o governo evidenciado pela Reforma Francisco Campos em 1931. Há necessidade de habilitação para a entrada na Universidade, instituição que herda o pensamento filosófico positivista na formação intelectual: “quase todas as Universidades criadas posteriormente seguiram este mesmo modelo, tradicional e inspirado nas primeiras escolas superiores criadas por D. João VI, no fim do período colonial” (SAUTCHUK, 2002, p. 121).

Já a década de 40 é marcada pelas pressões exercidas no Governo Vargas, especialmente no que compete ao retorno às liberdades democráticas. Vargas é deposto por golpe em 1945.

No mesmo ano elabora-se o Decreto Decreto-Lei nº 8270, que atribui mudanças ao currículo da formação em Educação Física. Em seu Artigo 21 apresenta:

Art. 21. Será exigido ainda: a) do candidato à matrícula no primeiro ano do curso superior de Educação Física e no curso de massagem, o certificado de licença ginásial; b) do candidato à matrícula no curso de técnica desportiva, o diploma de licenciado em Educação Física; c) do candidato à matrícula no curso de Educação Física infantil, o diploma de normalista; d) do candidato à matrícula no curso de medicina aplicada à Educação Física e aos desportos, o diploma de médico devidamente registrado. Parágrafo único - Para os candidatos ao curso de medicina da Educação Física e dos desportos e ao curso de Educação Física, infantil, os exames

vestibulares constarão de provas práticas, salvo se o número de candidatos exceder o de vagas, caso em que serão os concorrentes obrigados às provas intelectuais escritas e orais'. (BRASIL, DECRETO LEI Nº 8270, 1945)

Abaixo o quadro de saberes da proposta de 1945:

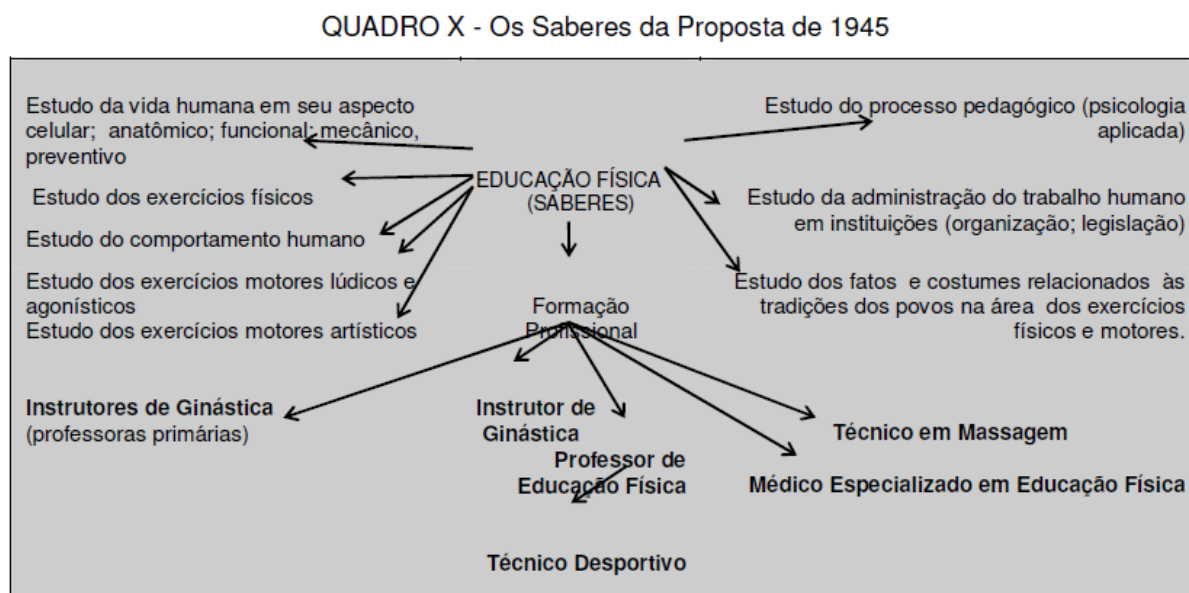


Figura 16 – Os Saberes da Proposta de 1945 (SOUZA NETO, 1999, p. 59)

É possível perceber algumas modificações: o pré-requisito da exigência do certificado de conclusão do curso – o diploma para os cursos de Educação Física Infantil, curso de Técnica Desportiva e o curso de Medicina Aplicada à Educação Física e Desportos. Quanto a duração do curso de Educação Física e Desportos, passando de dois anos a três ou quatro anos para os que quiserem o diploma de técnico esportivo.

Souza Neto (1999) afirma: “Entretanto, as exigências para se entrar no curso serão mantidas até 1953, quando surge a segunda lei de equivalência – Lei nº 1821, de 12 de maio, alterando a questão relativa ao ingresso no ensino superior e passando a exigir na prestação de exames vestibulares, o diploma do segundo ciclo do ensino médio” (SOUZA NETO, 1999, p. 60).

De acordo com o decreto Lei 8.270 de 3 de dezembro de 1945, a Escola Nacional de Educação Física deveria possuir os seguintes cursos: a) superior de Educação Física; b) Educação Física infantil; c) técnica desportiva; d) massagem; e) medicina aplicada à Educação Física e aos desportos.

DISCIPLINAS	SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL	TÉCNICA DESPORTIVA	MASSAGEM	MEDICINA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA E AOS DESPORTOS
Biometria aplicada.	X	X			X
Higiene Aplicada	X	X		X	X
Socorros de urgência.	X	X			
Fisioterapia aplicada	X	X		X	X
História e organização da Educação Física e do desporto.	X	X	X		X
Educação Física geral.	X	X		X	X
Desportos Aquáticos		X			
Desportos aquáticos e náuticos	X			X	X
Desportos terrestres individuais.	X	X		X	X
Desportos terrestres coletivos.	X	X		X	X
Desportos de ataque e defesa.	X			X	X
Ginástica, rítmica.	X	X		X	X
Cinesiologia aplicada.	X	X	X		X
Fisiologia aplicada.	X	X	X	X	X
Metabologia aplicada.	X				X
Metodologia da Educação Física e do desporto					X
Metodologia da Educação Física.	X	X			
Psicologia aplicada.	X	X	X		X
Metodologia dos desportos			X		
Desportos de especialização			X		
Traumatologia desportiva e socorros de urgência.			X		
Traumatologia Aplicada					X

Tabela 4 – Quadro De Disciplinas Dos Cursos Da ENEFD – 1945

As disciplinas faziam parte das seguintes cadeiras:

Art. 9º As disciplinas lecionadas na Escola Nacional de Educação Física e Desportos constituem matéria das seguintes cadeiras: I. Anatomia humana e higiene aplicada. II. Cinesiologia aplicada. III. Fisiologia aplicada. IV. Fisioterapia aplicada. V. Psicologia aplicada. VI. Biometria aplicada. VII. Metabologia aplicada. VIII. Traumatologia desportiva e Socorros de Urgência. IX. Metodologia da Educação Física e dos desportos. X. História e organização da Educação Física e dos desportos. XI. Educação Física geral masculina. XII. Educação Física geral feminina. XIII. Desportos aquáticos e náuticos masculinos. XIV. Desportos aquáticos femininos. XV. Desportos terrestres individuais. XVI. Desportos terrestres e coletivos. XVII. Desportos de ataque e defesa. XVIII. Ginástica rítmica." (BRASIL, DECRETO LEI, 8.270/1945).

O quadro como as disciplinas de ataque e defesa são desenvolvidas no curso superior de Educação Física, medicina esportiva e massagem, à exceção do curso de Educação Física infantil e técnica esportiva. Entretanto o artigo 26 da Lei 1212 que institui a ENEFD define assim a formação:

Art. 26. Os exercícios, em todos os cursos, se destinarão a dar aos alunos do sexo masculino e do sexo feminino a aprendizagem da prática da Educação Física geral e dos desportos, e ainda nos alunos do sexo feminino a aprendizagem da prática da ginástica rítmica. Destinar-se-ão mais: a) no curso superior de Educação Física e no curso normal de Educação Física, a dar aos alunos do sexo masculino e do sexo feminino a aprendizagem da direção da Educação Física geral, e ainda aos alunos do sexo feminino a aprendizagem da direção da ginástica rítmica; b) no curso de técnica desportiva, a dar a aprendizagem do treinamento dos desportos em geral e **especialmente de dois escolhidos entre os seguintes: natação, polo aquático, remo, atletismo, ginástica de aparelhos, pesos e halteres, basket-ball, volley-ball, foot-ball, tennis, box, Jiu-Jitsu e luta**; c) no curso de treinamento e massagem, a dar a aprendizagem do treinamento dos desportos em geral e especialmente de quatro escolhidos entre os mencionados na alínea anterior (BRASIL, 1939).

Por mais que não se observe a disciplina de Desportos de ataque e defesa no currículo do curso de técnica desportiva, o aluno deveria optar por duas disciplinas. Entre as de ataque e defesa estavam o Boxe, o Jiu-Jitsu e/ou a luta.

Muito se pode observar dos desportos de ataque e defesa ao considerar o professor desta cadeira na ENEFD em 1945, o Professor Alberto Latorre de Faria:

O menino do interior da Bahia veio para o Rio de Janeiro, foi lutador de Boxe e de vale-tudo, como militar serviu na Escola de Infantaria, se envolveu com os primeiros momentos de sistematização mais efetiva da Educação Física brasileira, foi auxiliar do Major Pierre de Seguir na Escola Militar e nos primeiros cursos que ministrou no Brasil, foi professor do Curso de Emergência de 1938, escreveu um dos primeiros livros brasileiros sobre defesa pessoal, foi professor fundador da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (cadeira de Desportos de Ataque e Defesa), viajou por vários Países do mundo representando o Brasil e a Escola, foi diretor daquela instituição, membro da Congregação e do Conselho Universitário da Universidade do Brasil, apoiou abertamente a greve dos estudantes da ENEFD em 1956/57, foi aluno e membro do ISEB, esteve ligado ao Partido Socialista Brasileiro, teve seus direitos cassados pelo Ato Institucional número 5, foi membro fundador do Partido Democrático Trabalhista (PDT) em 1982, entre muitas outras ações. Esse quadro, sem dúvida, dá a noção de como Alberto é uma das figuras mais interessantes da história da Educação Física no Brasil (MELO, V. 2008, s/n).

A função da disciplina na ENEFD tem inspiração militar, observa-se não só pelo próprio diretor da escola em 1945 o Capitão Antonio Pereira Lira, mas como pela própria história de vida da Educação Física, incluindo a do professor da disciplina.

Entretanto, mesmo tendo sido militar, o professor criticou de forma objetiva esta influência na formação dos professores civis de Educação Física, além de criticar a violência excessiva no Boxe. Em contrapartida, Melo (2008) observou que “embora tivesse escrito muitos artigos sobre os problemas da violência no Boxe, alguns alunos reclamavam que em suas aulas a agressividade era denotada” (MELO, 2008, s/n).

Se alguém poderia ser professor da cadeira da disciplina de ataque e defesa para um curso superior de Educação Física, este alguém era o professor Latorre. Seu envolvimento com as L/AM não se deu apenas com um tipo de modalidade,

além do Boxe, Latorre foi praticante de luta livre e Jiu-Jitsu, tendo sido aluno de Geo Omori.

Além de atleta, o professor tornou-se referência na área. Foi promotor e árbitro de lutas de vale-tudo, inclusive foi ele que arbitrou a célebre luta entre Waldemar Santana e Hélio Gracie. Foi Latorre o instrutor de defesa pessoal no Curso de Emergência de formação de profissionais de Educação Física, em 1938 e treinador da guarda pessoal de Getúlio Vargas, já na década de 1940 (MELO, V. 2008, p. s/n).

Latorre de Faria fora um dos professores que criticavam de forma explícita a própria ENEFD, pois acreditava que a escola não contribuiu afetivamente para a formação de um profissional de Educação Física. Ao professor:

sempre estava presente uma crítica à ENEFD e sua proposta de formação conservadora e atrasada. Pode-se ver como, logo, estavam articuladas as ideias de Alberto: a necessidade de reformular o projeto de formação profissional, onde também estivessem contempladas as preocupações com a mudança da ordem social; o fortalecimento do sentimento da categoria professor de Educação Física, pois implicitamente e delicadamente Alberto deixava transparecer que um dos motivos da situação anterior seria a direção de indivíduos não-professores; o estímulo ao movimento estudantil, pois para Alberto esse seria o futuro professor e deveria estar atento a tais dimensões, além do que os estudantes eram partícipes diretos nessas críticas (MELO, 2008, s/n).

De certa forma, torna-se fundamental compreender um pouco do professor das disciplinas de ataque e defesa para tentar compreender como elas se inseriam no currículo de formação profissional civil em Educação Física, entretanto, muitos outros fatores interferem em seu ensino, como a realidade da época, a direção da escola, bem como as orientações pré-estabelecidas que a definiam.

Entre essas variáveis podem ser observadas a supervalorização médica e militar na formação em Educação Física bem como a reprodutibilidade desta perspectiva nas disciplinas de formação, o que, por consequência inspirou a greve de estudantes da ENEFD em 1956/1957.

Outra consideração importante para se conhecer um pouco mais do professor foi sua ação formadora ao chamar para um curso de Judô feminino a professora japonesa Kimie Kihara em 1961 na ENEFD. É importante lembrar que o Decreto Lei 3199 de 14 de abril de 1941 proibia a prática de esportes às mulheres que fossem

“incompatíveis com sua natureza” (BRASIL, DECRETO LEI 3199, 1941). O curso fez tanto sucesso que foi publicado no Jornal A Noite em 22/08/1961, p. 2, sob o título: “Segredo do Judô feminino está em saber como cair”.

Além disso o CND baixa a deliberação n. 7 em 1965: “Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, polo, rugby, halterofilismo e baseball (BRASIL, CND N. 7/1965)”.

Assim, é perceptível a inclinação para as disciplinas de caráter esportivo como metodologia da Educação Física e do desporto, desportos aquáticos, desportos terrestres individuais e coletivos e desportos de ataque e defesa.

Souza Neto (1999) apresenta uma comparação entre as grades curriculares entre 1939 e 1945 apenas do curso de Educação Física.

QUADRO XI - Proposta Curricular de 1939 e 1945

Educação Física Disciplinas	1939		1945		
	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Anatomia e Fisiologia Humanas	x				
Fisiologia Aplicada				x	
Cinesiologia (Aplicada/1945)	x			x	
Fisioterapia (Aplicada/1945) Obs.: desenvolve-se como Ginástica Terapêutica		x			x
Metabologia (Aplicada/1945)				x	
Higiene Aplicada	x		x		
Socorros de Urgência	x		x		
Biometria (Aplicada/1945)	x				x
Psicologia Aplicada	x	x			x
Traumatologia Desportiva					
Metodologia da Educação Física (e Desportos/1945)	x	x	x		x
Metodologia do Treinamento Desportivo					
História da Educação Física e dos Desportos	x				
(História e/1945) Organização da Educação Física e dos Desportos		x	x		
Ginástica Rítmica (feminino)	x	x		x	x
Educação Física Geral	x	x	x	x	x
Desportos Aquáticos (e Náuticos/1945)	x	x	x	x	x
Desportos Terrestres Individuais	x	x	x	x	x
Desportos Terrestres Coletivos	x	x	x	x	x
Desportos de Ataque e Defesas	x	x	x	x	x

Obs.: 1) Entre os parênteses aparece uma ou duas palavras e o ano (às vezes não), significando que foi introduzida aquela palavra a partir daquele ano; 2) A revisão dos conhecimentos de **anatomia humana** será feita em aulas complementar à disciplina que solicitar esta contribuição.

Tabela 5 – Proposta Curricular de 1939 a 1945 (SOUZA NETO, 1999, p. 61)

Quanto ao desenvolvimento das aulas, o modelo de 1945 organizava-se da seguinte maneira:

organização da Educação Física e dos desportos será dada em aulas teóricas; a *ginástica rítmica*, a *Educação Física geral* e os *desportos* serão trabalhados na forma de exercícios (aulas práticas); as demais disciplinas, em aulas teóricas e práticas. Os programas de *Educação Física geral* e de *desportos* serão diferentes em relação aos alunos do sexo masculino e sexo feminino. A *ginástica rítmica* será destinada só ao sexo feminino; a *fisioterapia* limita-se a trabalhar com a ginástica de correção; *socorros de urgência* e *biometria* têm como proposta trabalhar o conhecimento; a *psicologia* e a *cinesiologia* tratarão dos problemas relativos às crianças e *história e organização da Educação Física e dos desportos* tratarão apenas dos desportos considerados no curso (SOUZA NETO, 1999, p. 61).

Até o momento percebe-se que as disciplinas da cadeira de desportos de ataque e defesa, estiveram presentes nas grades curriculares dos cursos superiores de formação civil em Educação Física, à exceção de 1934. Mas, nunca houve a preocupação com a formação de um técnico destas modalidades nem com sua aplicação no contexto escolar.

Uma nova Constituição é elaborada em 1946, norteadas por princípios democráticos. Evidenciando os primeiros indicativos de que deveria haver mudanças no ensino superior brasileiro (Art. 5 - XV, d). Ela evidencia a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes que substituíssem aquelas colocadas no Governo Vargas.

Em 1946, encaminha-se o projeto de lei que posteriormente tornar-se-ia a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): a Lei n. 4024/1946 (BRASIL, 1961).

Souza Neto (1999) afirma que este modelo de currículo só será questionado oficialmente pela LDB nº 4024/61, uma vez que em seu artigo 70, passa a ser exigência o currículo mínimo, um núcleo necessário de matérias para não comprometer uma adequada formação cultural e profissional. Insere-se, nesse programa de formação, uma parte complementar a ser fixada pelo estabelecimento, de acordo com as suas possibilidades, visando a atender às diversidades regionais

e compor o currículo pleno. Ou seja, percebe-se a exigência de uma formação de professores mais específica.

Em 1962, ainda, haverá uma nova revisão para os Cursos de Educação Física e Desportos com o Parecer CFE nº 298, que delimitou seus currículos mínimos. Acrescentou-se: os Cursos de Educação Física Infantil e de Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos que, por sua vez são de especializações para normalistas e médicos, cabendo às escolas de Educação Física organizá-los. Quanto ao Curso Superior de Educação Física e ao Curso de Técnica Desportiva dever-se-á exigir curso colegial ou equivalente (SOUZA NETO, 1999).

Quanto ao Parecer CFE nº 298/62 frisa-se a não citação de nenhum tipo de modalidades de ataque e defesa nas sugestões de seu currículo mínimo no curso de Educação Física muito menos no de técnica desportiva. Neste curso sugere-se que o aluno escolha duas modalidades esportivas para se especializar, entretanto não se especifica.

Em 1968 cria-se a Lei nº 5540/68 que estabeleceu as bases para uma reforma universitária. Embasada pelos referenciais norte-americanos, tendo em vista o acordo MEC/USAID, estas reformas trazem significativas transformações, entre elas:

a) estrutura-se o ensino em básico e profissional com dois níveis de pós-graduação - mestrado e doutorado (art. 17, b); b) adota-se o sistema de créditos, de matrícula por matéria e propõe-se a avaliação em vez de notas por menções; c) dissolução da cátedra (Art. 33, parágrafo 1º) e departamentalização (Art. 11, b); d) implementação de cursos de pequena duração (Art. 23, parágrafo 1º); e) adoção de formas jurídicas múltiplas (Art. 4) - para todas as universidades brasileiras; f) mantêm-se a unidade de ensino e pesquisa (Art. 2) e a obrigatoriedade de freqüência do ensino para professores e alunos (Art. 29); g) introduz-se para os professores o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva (Art.34); h) assegura-se formalmente aos estudantes participação nos grêmios universitários e a constituição de diretórios estudantis (Art. 38, parágrafo 1 a 3); i) coloca-se o vestibular unificado e classificatório (Art. 21); j) cria-se a instituição do monitor (Art. 41) e; l) sugere-se um sistema de bolsas para alunos e uma forma hierarquizada de pagamento de taxas de estudo (SOUZA NETO, 1999, p. 66).

Outra comprovação da ênfase na formação do professor pode ser observada pelo Parecer 292 do Conselho Federal de Educação (CFE). Este estabelece o

currículo mínimo das licenciaturas estabelecendo as disciplinas de Psicologia da Educação, incluindo Adolescência e Aprendizagem, Didática, Elementos de Administração Escolar e, posteriormente Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau - Parecer nº 627/69.

No final da década de 1960 destaca-se a Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968) que unifica as propostas de reformulação universitária anteriores. A departamentalização, o sistema de créditos possibilitando flexibilidade no plano de estudos, a pós-graduação e a carreira docente, o acesso à Universidades e a expansão do ensino superior foram mudanças significativas.

Em 1969 mais mudanças ocorrem no currículo de Educação Física mediante Resolução CFE nº 9, de 6 de outubro. Esta fixou mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Nesta resolução são fixadas as matérias pedagógicas: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, acrescentando-se a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado.

Já com o Parecer CFE nº 894/69, de 2 de dezembro de 1969 - que deu origem à Resolução CFE nº 69/69 -, retoma-se a discussão do currículo mínimo para os cursos de Educação Física incluindo na Didática Geral e da Educação Física e na Filosofia, História e Sociologia da Educação Física e dos Desportos (SOUZA NETO, 1999).

É possível observar um encaminhamento dos cursos de Educação Física para duas vertentes: a formação do professor da escola e a formação do técnico desportivo. O Parecer CFE nº 894/69 traz considerações relevantes para a elucidação da necessidade da formação do técnico desportivo:

Verificou-se que o sistema adotado de acordo com o Par. 298/62 do CFE, de cursos paralelos de Professor de Educação Física e Curso de Técnico Desportivo, na prática não se mostrou exequível. O resultado foi realizar-se nas Escolas apenas o Curso de Professor de Educação Física com a complementação do de Técnico [...] Conforme os dados oferecidos pelo Conselho Nacional de Desportos “enquanto cerca de trezentos (300) técnicos estão registrados naquele órgão, mais de (16.000) associações desportivas estão em funcionamento” (BRASIL, 1969, p. 154).

Percebe-se uma preocupação com a demanda de mercado. Lembra-se que até o momento a única preocupação legal com as competências do técnico

desportivo eram as da lei 1212 de 1939. Neste caso, a professora Maria Lenk, citada pelo Parecer CFE nº 894/69, apresenta sua ideia de reformulação:

A Lei deve ser modificada para que a profissão de “Técnico de Desportos” seja exercida pelos licenciados em Educação Física e, pelos portadores de diplomas de curso superior de Educação Física. Para isso além das matérias básicas obrigatórias do currículo mínimo, o aluno terá de escolher uma ou duas modalidades desportivas para sua especialização (BRASIL, 1969, p. 156).

E complementa com as matérias sugeridas pela professora, então diretora da ENEFD:

Cada escola estabelecerá a lista de matérias facultativas para oferecer à escolha obrigatória duas para fins de habilitação ao exercício da profissão de “Técnico de Desportos” como, por exemplo a seguinte lista organizada pela prof Maria Lenk, diretora da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Arco e flecha, basquetebol Box, esgrima futebol de campo, futebol de salão, ginástica olímpica, halterofilismo, handebol, Jiu-Jitsu – Judô – karate, remo, saltos ornamentais, tênis, vela-canoagem, voleibol, polo aquático (BRASIL, 1969, p. 156).

Percebe-se como exemplo exatamente as modalidades historicamente mais bem constituídas no País, bem como Boxe, Judô, jiu jitsu, esgrima e karatê. Importa observar, mais uma vez a autonomia dada as instituições para o oferecimento de tais modalidades.

De qualquer forma, por mais que se observe um número relativamente maior de modalidades de combate expressas no documento, em se tratando de L/AM ainda é muito limitado.

Por mais que a professora Maria Lenk tenha colocado tais modalidades como exemplo e deixando a cargo das outras poucas instituições de ensino superior de formação em Educação Física optar, entende-se como impossível contemplar todas. Mais uma vez ainda fica difícil vislumbrar a formação de um técnico de L/AM de uma modalidade que não tenha sido contemplada em sua instituição.

O que torna-se fundamental é acompanhar a trajetória desta disciplina para compreender a necessidade da mesma em uma formação superior em Educação Física e sua contribuição para um possível processo de profissionalização dos técnicos de L/AM.

Até o momento observa-se um curso voltado para área do esporte, de características higiênicas – por influência médica e com resquícios de preocupação

com a formação do professor na escola, onde, até o momento, as disciplinas de ataque e defesa, não haviam se inserido.

Em 1968 cria-se a Lei nº 5540/68 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

3.6. As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1969 a 1987

Em 1969, mediante o Parecer CFE nº 894, é proposto um novo currículo, para a formação de Professores de Educação Física e Técnicos de Desportos:

algumas mudanças em termos de carga horária foram feitas: manteve-se a duração de 3 anos para a graduação com uma carga horária mínima de 1800 horas-aula, mas com relação às matérias foram sugeridas apenas matérias básicas de fundamentação científica ao estritamente necessário e a divisão das disciplinas em três áreas que corresponderam ao setor biológico, setor didático e setor gímnico desportivo (SOUZA NETO, 1999, p. 67).

Abaixo o quadro de saberes da Educação Física apresentada pela proposta de 1969.

QUADRO XIII - Os Saberes da Proposta de 1969

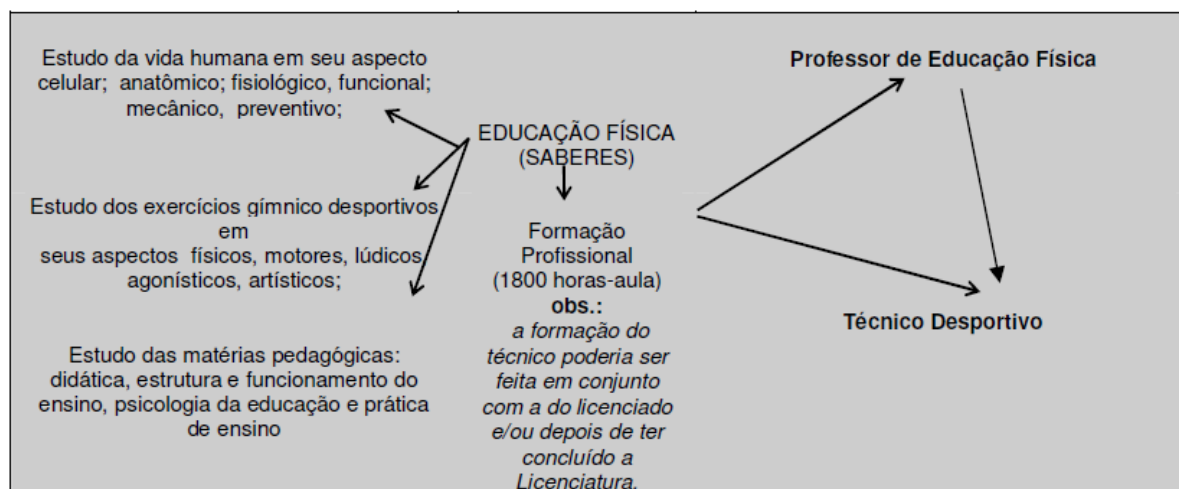


Figura 17 – Os saberes da Proposta de 1969 (SOUZA NETO, 1999, p. 67)

Mais uma vez é possível observar dois caminhos paralelos ao se analisar os saberes desenvolvidos na proposta de 1969: Em primeiro lugar, a ênfase no conhecimento esportivo, em segundo lugar a ênfase no conhecimento didático, ou seja, mantém-se exatamente a mesma perspectiva: a formação do técnico desportivo paralelamente ao do professor de Educação Física escolar.

Pode-se observar de forma mais categórica este processo ao se realizar análise comparativa entre o currículo de 1945 e 1969:

QUADRO XIV - Proposta Curricular de 1945 e 1969

CAMPO DE CONHECIMENTO/DISCIPLINAS ¹	EDUCAÇÃO FÍSICA	1945	1969
		3 anos	3 anos
NÚCLEO BÁSICO Conhecimento do Ser Humano (Biológico -estudo da vida humana em seu aspecto celular; anatômico; fisiológico funcional; mecânico; preventivo e Psicológico - estudo do desenvolvimento humano) Conhecimento da Sociedade (Histórico-Social - estudo dos valores antropológico, histórico, social e filosófico das atividades física e motora)	Anatomia	(a)	x
	Fisiologia (Aplicada/1945)	x	x
	Cinesiologia (Aplicada/1945)	x	x
	Fisioterapia (Aplicada/1945) (Ginástica Terapêutica)	x	
	Metabologia (Aplicada/1945)	x	
	(Higiene/1969) Aplicada	x	x
	Socorros de Urgência	x	
	Biometria (Aplicada/1945)	x	x
	Psicologia Aplicada	x	
	(História e/1945) Organização da Educação Física e dos Desportos	x	
Educação Física Geral	x		
NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE Conhecimento Lúdico (Recreação Conhecimento Gimnico-Deportivo (Ginástica - estudo dos exercícios físico e motor) (Esporte - estudo dos exercícios físico e motor) Conhecimento Pedagógico (estudo das matérias pedagógicas: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino) (b)	Recreação		x
	Metodologia da Educação Física (e Desportos/1945)	x	
	Rítmica		x
	Ginástica Rítmica (feminino)	x	
	Ginástica		x
	Natação		x
	Desportos Aquáticos (e Náuticos/1945)	x	
	Atletismo		x
	Desportos Terrestres Individuais	x	
	Desportos Terrestres Coletivos	x	
	Desportos de Ataque e Defesas	x	
	Didática		x
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio		x
	Psicologia da Educação		x
Prática de Ensino		x	

Observações.: (a) os conhecimentos de **Anatomia Humana** serão feitos por meio de revisões em aulas complementares à disciplina que os reclamar; (b) no Parecer CFE nº 292/62 aparece o mínimo a ser exigido na preparação pedagógico do licenciado: Psicologia da Educação, Adolescência, Aprendizagem; Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Porém, no Parecer CFE

nº 672/69, as matérias pedagógicas mudam apenas o nome de Elementos de Administração Escolar para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau. Novo parecer é emitido ainda nesse mesmo ano, Parecer CFE nº 894/69, observando-se que deverá ser dado um relevo maior à Prática de Ensino, tornando-se autônoma.

O quadro acima apresenta dois fatores significativos ao se analisar as disciplinas de ataque e defesa: primeiramente sua inclusão em campos de conhecimentos específicos, ficando tal disciplina como integrante do “Núcleo profissionalizante” e como disciplina do quadro “esporte” com ênfase para o estudo dos exercícios físicos e motores. Outra consideração significativa é a retirada da disciplina do quadro curricular de formação em Educação Física em 1969.

Ou seja, as disciplinas de ataque e defesa não contemplam mais a formação de um graduado em Educação Física. Muito provavelmente as explicações para esta postura podem ser observadas nas críticas feitas à implementação deste modelo:

As críticas a este currículo vão trazer como argumentos algumas ponderações na ideia de que a Educação Física não é pensada como um campo de conhecimento específico; a graduação ficou presa num ‘currículo mínimo’, restrita apenas à formação de licenciados; os pressupostos desse currículo não mais se coadunam com as exigências requeridas para o desempenho desses profissionais, tanto sob o ponto de vista didático-pedagógico quanto no nível da sua habilitação técnica; há a exigência de uma nova postura, mentalidade, para o ensino superior. Por trás dessas críticas estará havendo toda uma discussão a respeito dos novos caminhos que a Educação Física deverá trilhar, envolvendo novos paradigmas para área e as habilidades que deve dominar em uma concepção mais abrangente e científica (SOUZA NETO, 1999, p. 69).

A crítica a este modelo de currículo de 1969 se deu por duas correntes que, de certa maneira se cruzavam: pela chegada dos mestres e doutores brasileiros que haviam concluído seus cursos no exterior, especialmente na Europa, bem como os estudos de pós-graduação no País, especialmente USP (1977), Santa Maria, da UFSM - UFRGS (1979) - em Ciência do Movimento, UFRJ (1980) - Didática da Educação Física e Bases Biomédicas da Educação Física, UGF (1984) - Pedagogia do Movimento e Administração da Educação Física, entre outros (SOUZA NETO, 1999).

É possível perceber que as discussões sobre a formação do currículo do profissional de Educação Física no Brasil permeou quatro perspectivas diferentes, mas que se inter-relacionavam: A perspectiva esportiva, a perspectiva acadêmica, a perspectiva motriz e a perspectiva pedagógica (SOUZA NETO, 1999).

A perspectiva esportiva tem como vertente de comparação a Alemanha. As mudanças propostas por Carl Diem, tornaram-se referencia na formação esportiva

da Educação Física daquele País e, muitas considerações deste modelo foram discutidas no Brasil. Como afirma Souza Neto (1999), na prática os conteúdos esportivos na Alemanha podem ser colocados como:

_ Área de Estudo I: **Ciências Humanas e Sociais:**

Institutos: História do Esporte; Sociologia do Esporte; Pedagogia; Filosofia; Psicologia;

_ Área de Estudos II: **Medicina e Ciências Naturais:**

Institutos: Bioquímica; Biomecânica; Morfologia Experimental; Circulação e Medicina Esportiva; Fisiologia; Reabilitação e Esportes para Deficientes (Medicina Social e Reabilitação, Deficientes Físicos e Perturbações de Aprendizagem; Ginástica Escolar Especial);

_ Área de Estudo III: **Metodologia e Didática Esportiva:**

Institutos: Didática do Esporte (Teorias Didáticas; Didática Escolar; Prática de Ensino); Atletismo e Ginástica; Música e Dança Pedagógica (Expressão Rítmica; Expressão Corporal; Dança Elementar; Ginástica; Educação Rítmica / Dança; Jogos Recreativos / Música / Dança); Natação, Esportes Aquáticos, Esportes de Inverno e Lutas; Jogos Esportivos; Laboratório Fotográfico e de Comunicação (Laboratório de MIDIA); Carl Diem; Jornalismo esportivo. (SOUZA NETO, 1999, apud CF. AMADIO, 1986)

A perspectiva acadêmica advém de um modelo norte americano. As preocupações com a formação superior nos EUA fizeram surgir uma nova concepção de acadêmico e de formado ao final da década de 1950.

Alguns estudos, em especial recomendado por James Bryant Conant – Presidente da Universidade de Harvard fizeram surgir relatórios que sintetizavam algumas sugestões para modificação da política do ensino superior norte americano e, por consequência da formação em Educação Física naquele País.

Lawson (1984) observou que foi diagnosticado que o ensino de Educação Física estava centrado nas habilidades motoras e capacidades físicas, sendo considerado o seu único conteúdo (LAWSON, apud, SOUZA NETO, 1999).

Ou seja, por mais que a Educação Física também preconizasse habilidades motoras e condicionamento físico, este não deveria ser seu fim, muito menos pré-requisito, uma vez que este tipo de concepção não se justifica em um ensino superior. Assim, a Educação Física passa de uma disciplina fundamentalmente prática sem um objeto de estudo conciso, para uma disciplina acadêmica com um corpo de conhecimento organizado, composto por fatos e hipóteses arrolados em torno da compreensão do corpo humano em atividades de exercício corporal onde seu objeto de estudo é o homem no contexto das atividades físicas, entretanto que

só pode ser concebida com um corpo de conhecimentos interdisciplinares como a psicologia, matemática, física, fisiologia (SOUZA NETO, 1999).

A partir desta concepção é possível observar as discussões referentes a Educação Física como uma profissão. Ela embasa na perspectiva de que a formação não pode se apoiar em profissionais que tenham apenas a habilidade de executar (SOUZA NETO, 1999).

É evidente que no caso da Educação Física, a perspectiva acadêmica virá a dar sua contribuição para a compreensão de uma Educação Física preocupada com um saber acadêmico, de conhecimentos científicos que contribuirão para a formação de um profissional que saiba ensinar, acima do saber executar, ou seja, no caso norte americano a realidade empirista dará lugar ao conhecimento do saber técnico voltado ao ensino das modalidades.

Entretanto esta é a raiz da concepção de uma Educação Física tipificada, dicotomizada: teoria versus prática. Souza Neto (1999) afirmará que este é um equívoco filosófico. Realmente se observa um movimento que tentou justificar a Educação Física como uma disciplina acadêmica, todavia ele marcou a Educação Física brasileira também.

A alternativa proposta por Bressan (1979) e indicada por Souza Neto para superar a divisão da Educação Física em duas disciplinas seria vê-la como uma “disciplina produtora”, tal como as Artes, a Engenharia ou a Arquitetura que se preocupam com o fazer de seu fenômeno:

Portanto, esta disciplina estaria preocupada como o estudo das atividades físicas e esportivas por sua relevância própria e não com a sua função, com a função aplicada da mudança e da manutenção do comportamento dos alunos. O conhecimento deveria ser produzido pelo seu valor intrínseco e não precisaria ter uma aplicação imediata na prática (SOUZA NETO, 1999, p. 75).

Este tipo de perspectiva gerou algumas discussões específicas, entre elas as que preocuparam-se com a nomenclatura da área. Afinal, uma disciplina acadêmica voltada para a pedagogia do aprender a ensinar com valores superiores ao simples físico, não poderia ter em seu nome algo que o identificasse como menor.

No Brasil, Tani foi um dos precursores desta abordagem, atribuindo o nome de Cinesiologia. Dessa forma:

a Cinesiologia poderia ser definida como uma área do conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento humano, com o seu foco de preocupações centrado no estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, jogo e dança (TANI, 1996: 25-26).

Para Tani (1996) estariam assim estruturadas a Educação Física e a cinesiologia:

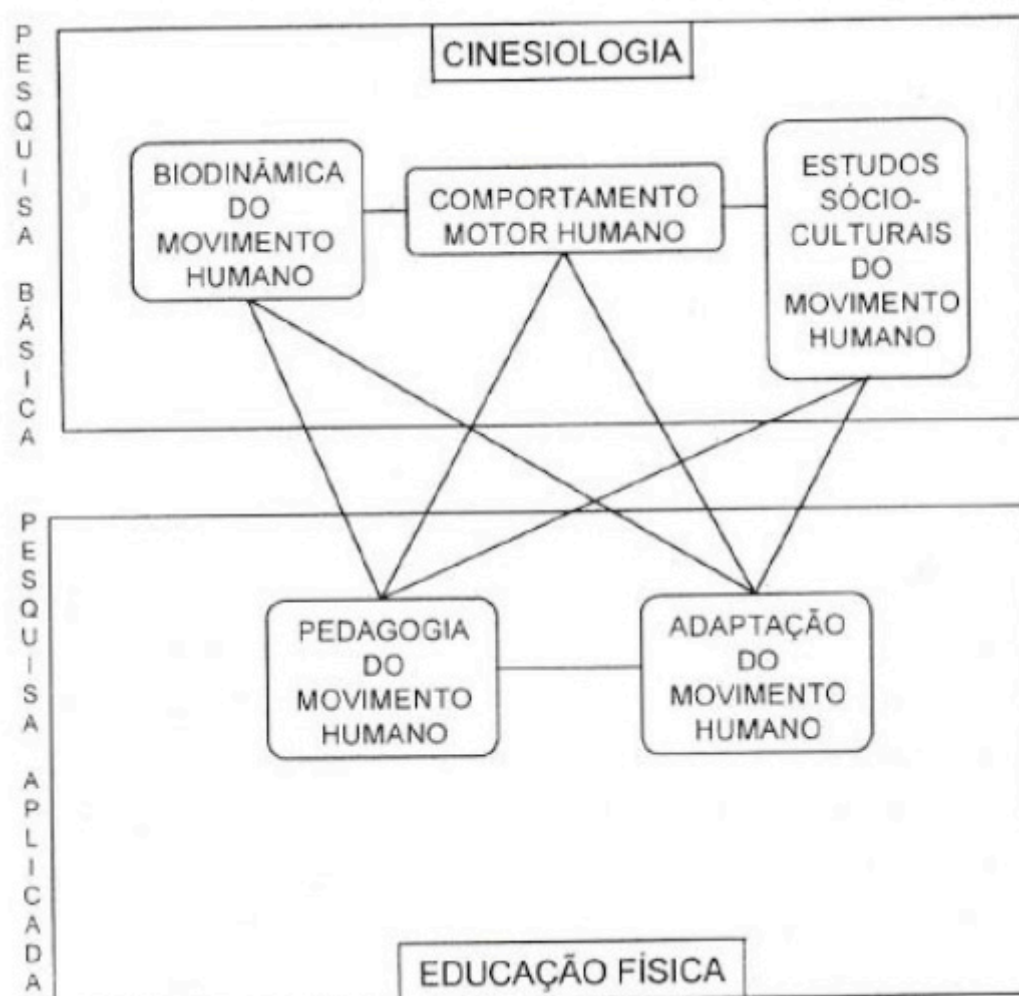


Figura 18 – Forma de Estruturação da Educação Física e Cinesiologia (TANI, 1996, s/n)

Souza Neto (1999) afirmará que Tani (1996) direciona-se por uma abordagem sistêmica, na qual o autor tem o seu ponto de apoio, fazendo menção à Teoria do Caos e à própria Cibernética (SOUZA NETO, 1999).

Tani (1996) vai além e propõe como deveriam se estruturar as faculdades de formação em Educação Física.

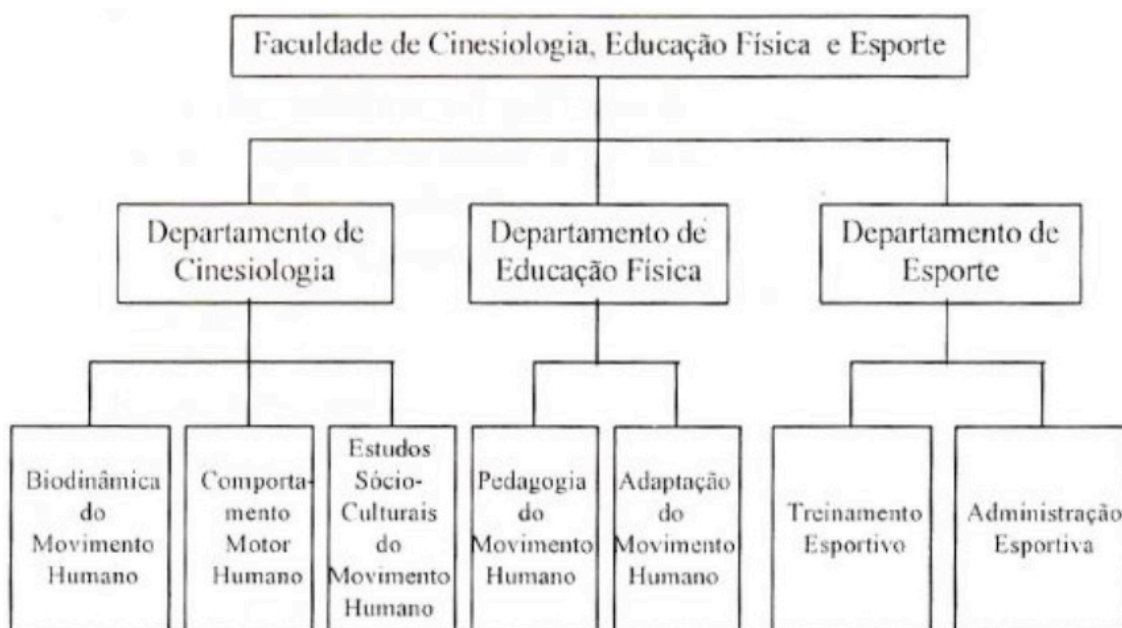


Figura 19 – Estrutura das Faculdades de Formação em Educação Física (TANI, 1996, s/n)

Assim a formação em Educação Física estruturar-se-ia em três Departamentos: Cinesiologia, Educação Física e Esportes. Souza Neto (1999) afirma que esta perspectiva acadêmica proposta por Tani (1996) é uma amostra do paradigma pós-moderno apoiado no paradigma moderno onde o conhecimento biologicista tornar-se-á a planificação das propostas da Educação Física.

Entretanto, as críticas a este modelo foram muitas, especialmente às propostas pela terceira perspectiva: Motriz

A perspectiva Motriz

O Souza Neto et al (2005) apresenta esta perspectiva afirmando que o objeto de estudo da Educação Física é a conduta motora. O professor irá criticar e, conseqüentemente, indagar em que reside a cientificidade das Faculdades de Educação Física que lhes dê autonomia e singularidade? Qual é o seu objeto teórico de estudo e como se processa a sua 'prática científica'?

A preocupação do teórico está em buscar maneiras para justificar a Educação Física como área a ser desenvolvida na Universidade. Para ele: "só como ciência do homem (onde a 'compreensão' é superior à 'explicação') a motricidade humana encontra justificativa na 'Universitas Scientiarum' como saber independente e singular" (SOUZA NETO, 2005).

Neste sentido, de acordo com Manuel Cunha (1995) nas faculdades de Educação Física a motricidade humana deve significar:

Que a Educação Física não abrange todo o campo de ação dos seus profissionais, dado que, como especialistas da ciência da motricidade humana, cabe-lhes por direito próprio, o jogo, o desporto, a ginástica, a dança, o circo, a ergonomia e a reabilitação (e o treino que acompanha todas estas atividades). E 'Educação Motora' (que deveria substituir a expressão Educação Física) é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana (...). - Que as Faculdades de Educação Física deverão passar a chamar-se Faculdades de Motricidade Humana, passando assim a referir-se a um campo do conhecimento e não a uma profissão." - Que os 'currículos' escolares das Faculdades de Motricidade Humana hão de acrescentar às disciplinas básicas, de teor biológico, outras disciplinas básicas de teor cultural" (CUNHA, 1995, p. 13).

De acordo com Souza Neto (2005), esta proposta, pende a Educação Física como área das ciências humanas, com uma perspectiva hermenêutica e fenomenológica, diferentemente das propostas anteriores que a identificavam como da área das ciências biológicas.

Perspectiva Pedagógica

Esta perspectiva tem seu eixo na pedagogia, ganhando relevo com as discussões embasadas pelo movimento da Escola Nova, Psicologia Humanista, do Construtivismo e da Teoria Crítica. A Educação Física se apropria destes movimentos e inicia suas discussões pedagógicas por tais vertentes.

De acordo com Souza Neto (1999) as críticas desta perspectiva assentam sua base nos questionamentos e críticas do caráter ideológico e/ou de reprodução dos valores transmitidos em suas aulas, bem como do seu papel na sociedade (SOUZA NETO, 1999).

É a partir destas críticas da perspectiva pedagógica que começam os discursos deterministas e até mesmo preconceituosos na Educação Física com as críticas, muitas vezes, de baixo valor sociológico e histórico, especialmente quanto as críticas aos militares (SOUZA NETO, 1999).

Em resumo, Souza Neto (1999) apresenta o encaminhamento da concepção pedagógica da Educação Física no Brasil, no sentido de compreender como se encaminharam as ideologias do processo de formação da profissão até a década de 1980:

QUADRO XVII- A Prática Pedagógica da Educação Física no Brasil

Educação Física Propostas	Categorias	
	Cronologia	Conteúdo a ser ensinado na escola
Movimento Ginástico Europeu	Século XIX e início do Século XX	Ginástica: compreendia exercícios militares; jogos; dança; esgrima; equitação; canto.
Movimento Esportivo	Afirma-se a partir de 1940	Esporte: hegemonia do esporte no conteúdo de ensino.
Psicomotricidade	Afirma-se a partir de 1940	Condutas Motoras
Cultura Corporal Cultura Física Cultura de Movimento	Tem início no decorrer da década de 80 ...	Ginástica, Esporte, Jogo, Dança, Lutas, Capoeira...

Tabela 7 – A Prática Pedagógica da Educação Física no Brasil (SOUZA NETO, 1999, p. 82)

É a partir deste momento que surge a defesa por um profissional generalista, ou seja: o profissional formado sob uma perspectiva humanista, com licenciatura plena em Educação Física, podendo atuar tanto em sistemas educacionais formais quanto não formais (SOUZA NETO, 1999).

Este tipo de formação generalista, de acordo com Oliveira; Faria Jr. (1987) proporciona uma visão muito mais ampla e flexível do que a oferecida pelo saber técnico no sentido profissional'. Assim, "se trata de formar o educador: o geral e o específico são partes integrantes e indissociáveis da formação pedagógica" (SOUZA NETO, 1999, p. 84, *apud* OLIVEIRA; FARIA JR, 1987, p. 27-28).

Todas estas perspectivas, de certa forma contribuíram no processo de formação daqueles que adentram a graduação em Educação Física com o ideal de ser técnico desportivo, entretanto, cada uma com suas peculiaridades. Abaixo observa-se o resumo da trajetória da formação do técnico desportivo no Brasil até 1969:

- a - 1939 - criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (Decreto-Lei 1.212) e primeira proposta curricular de formação profissional que foi oficializada: marco na formação do técnico desportivo, estruturando o seu curso em um ano, com dezesseis matérias e tendo como exigência que a pessoa, para freqüentá-lo, deveria ter o certificado do curso secundário fundamental e aprovação no exame vestibular;
- b - 1945 - Decreto nº 82.70: revisão da proposta curricular de 1939, alterando substancialmente os cursos de Educação Física e passando a formação do Técnico Desportivo a ser realizada em um ano depois de concluído a licenciatura;
- c - 1949 - Lei nº 745: estabelece que o registro de Professor de Educação Física, Médico – Assistente de Educação Física e de Técnico Desportivo será feito na Divisão de Educação Física

do Ministério da Educação e Saúde; nesse mesmo ano, a Portaria nº 334 estabelece exames destinados a verificar a habilitação profissional dos profissionais mencionados;

d - 1952 - há a tentativa do Conselho Federal de Educação em reestruturar os conteúdos dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Técnica Desportiva para três anos, cada curso; porém, na prática, o curso de Técnica Desportiva não foi aceito;

e - 1960 - Decreto nº 47.978: transferindo o registro de diploma do Técnico Desportivo, da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, para o Conselho Nacional de Desportos;

f - 1969 - Resolução CFE nº 69: reestrutura a proposta curricular, assinalando que a formação de Professores de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos; para a obtenção do título de Técnico Desportivo, o aluno deveria escolher duas matérias das modalidades esportivas para ser incluída no currículo mínimo. Se antes era um curso único de um ano letivo (1939), depois passou a ser complementar (1945) e, posteriormente, a ser feito junto ou de forma complementar (1969) (SOUZA NETO, 1999, p. 102).

Ou seja, até o momento observa-se a Educação Física condicionada historicamente à técnica desportiva, entretanto, despreparada para a formação de um técnico de L/AM.

3.7 As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1987 a 1998

Ao final da década de 1970 ao final da década de 1980, especialmente a partir de agosto de 1978 a março de 1987 formam-se diversas propostas e sugestões para os cursos superiores de Educação Física surgidas de encontros e seminários ao longo destas décadas.

Todas as propostas sugeridas através da observação da necessidade de formação de professores de Educação Física aptos a agirem em uma sociedade onde cada vez mais se observava uma diversidade de intervenções possíveis.

Abaixo as proposições e sugestões para a formação em Educação Física feitas pelo documento “Currículo da Escola de Educação Física” de 1978:

QUADRO XVIII - A Proposta das Habilitações Específicas para o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física

Gradação Currículo	Licenciatura em Educação Física
Parte Comum	<p>Disciplinas: Morfo-fisiologia da Atividade Física (Biologia e Anatomia Funcional); Prevenção e Segurança na Atividade física (Higiene e Socorros Urgentes); Expressão e Comunicação Humana; Estrutura Organizacional da Educação Física e dos Desportos; Ginástica; Dança; Desportos (Atletismo, Natação e mais outras três modalidades opcionais); Recreação; Folclore Brasileiro; Matérias de que trata a Resolução sobre Complementação Pedagógica (Parecer nº 4873/75): Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Ensino do 1º e 2º graus, Metodologia do Ensino do 1º e 2º graus; Atividades: Instrumentação para o Ensino, Prática de Ensino), além de Estudo dos Problemas Brasileiros - Decreto Lei 869/72 e 09/69, incluindo-se ainda Filosofia e Sociologia da Educação</p>
Parte Diversificada	<p>Habilitação em Educação Física do 1º e 2º graus - Disciplinas: Ciências Funcionais da Atividade Física (Fisiologia, Biomecânica, Medidas e Avaliação), Ginástica Especial, Ginástica Escolar, Dança e Desporto - no mínimo 2 (dois) desportos; Justificativa - esta habilitação preocupa-se com a formação básica da criança e do adolescente, visando ao desenvolvimento do homem de amanhã. Pretende-se dessa maneira, formar professores devidamente habilitados para compreenderem a criança e o adolescente no seu todo, evitando-se aplicações indevidas das atividades físicas no período escolar.</p>
	<p>Habilitação em Desportos - Ciências Funcionais da Atividade Física (Fisiologia, Biomecânica, Medidas e Avaliação), Administração e Organização Desportiva, Desportos (três desportos do elenco ofertados pelo curso ou instituição) e treinamento Desportivo; Justificativa - os desportos tem tido uma aceitação na sociedade moderna, quer nos aspectos recreativos ou competitivos. As atividades desportivas competitivas têm evoluído com a realização de campeonatos regionais, nacionais e mundiais. A técnica, a tática e o treinamento desportivo são assuntos necessários aos Licenciados em Educação Física, que tenham na habilitação específica, a complementação dos conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento dos atletas colegiais e universitários.</p>
	<p>Habilitação em Recreação - Ciências Funcionais da Atividade Física, Atividades Físicas de Massa e Lazer e Recreação Comunitários; Justificativa – Recreação e Lazer é a temática daqueles que se preocupam com a sociedade operativa. A ocupação das horas livres com atividades recreativas, após as obrigações profissionais ou sociais, no mundo atual, tem levado às instituições a organizar programas adequados para seus associados. A Recreação comunitária e a escolar necessitam de profissionais capazes de planejar e executar as atividades próprias desta área.</p> <p>Habilitação em Aptidão Física - Ciências Funcionais da Atividade Física, Atividades Físicas de Massa, Fundamentos Médico-Desportivos, Ginástica Especial e Técnicas Laboratoriais de Avaliação. Justificativa - as características da vida moderna, mormente nos centros urbanos, levam os cidadãos a uma vida sedentária, com o declínio de seus níveis de condições físicas, fator de saúde e profilaxia, aceito internacionalmente. A esse déficit causado surge uma patologia definida hoje como Hipocinética. A vida sedentária, as profissões e os vícios de formação corporal levam comumente à diminuição do nível de aptidão física, acarretando ao homem problemas de saúde que podem ser prevenidos ou corrigidos. A criação da habilitação específica em Aptidão Física vem atender a uma lacuna na formação do Licenciado em Educação Física, (sendo), solicitado por clubes, academias de ginástica, indústrias, clínicas e outras entidades que se preocupam com a melhoria da saúde do indivíduo e que absorvem professores de Educação Física sem a devida preparação para tais tarefas. (Silva et al, s/d: 7-9)</p>

Tabela 8 – A Proposta das Habilidades Específicas para o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física (SOUZA NETO, 1999, p. 87)

Observa-se pelas proposições do documento a manutenção da perspectiva da formação generalista, uma vez que o currículo é dividido em parte comum e diversificada sem nenhum tipo de especificidade ao apresentar os esportes. Ou seja, não há nenhum tipo de habilitação de um técnico desportivo.

Outros encontros se sucederam: Em 1979 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1981 no Rio de Janeiro e em Florianópolis em 1982 em Curitiba. Foram as preocupações dos teóricos e professores que proferiram todos estes encontros:

Neste contexto, assinala que o comum é deparar-se com alunos que estão matriculados nos cursos de Educação Física, mas cujo interesse é a dança, o esporte ou o lazer. Já existem cursos de graduação em Dança (UNICAMP, Universidade Federal da Bahia) e de pós-graduação em Lazer e Recreação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre), mas não há nada em Esporte ou mesmo de bacharelado em Educação Física. Em suas colocações considera que Lazer/Recreação não é Educação Física, da mesma forma que Esporte não é Educação Física ou mesmo que a Dança não é Educação Física, havendo necessidade de cada qual ocupar o seu espaço com vistas à sua especificidade e ao mercado de trabalho (SOUZA NETO, 1999, p. 90).

Ou seja, a complexidade do contexto social que surge, reforça a necessidade de graduados em Educação Física para contextos cada vez mais diversos. Souza Neto (1999) apresenta o quadro das sugestões de disciplinas propostas para os cursos de bacharelado em Educação Física, bacharelado em esporte e licenciatura em Educação Física:

QUADRO XX - Distribuição das Disciplinas na Grade Curricular para os Cursos de Educação Física e Esporte

Categorias Grade Curricular	Preparação Profissional		
	Bacharelado em Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Bacharelado em Esporte
Disciplinas (sugestão)	Introdução à Educação Física; Aspectos Filosóficos; Aspectos Antropológicos; Aspectos Históricos; Aspectos Sociológicos; Aspectos Biológicos; Aspectos Anatômicos; Aspectos Fisiológicos; Aspectos Bioquímicos; Aspectos Nutricionais; Aspectos Higiénicos; Aspectos Psicológicos; Aspectos Cinesiológicos/Biomecânicos; Aspectos Administrativos; Crescimento e Desenvolvimento Motor; Desenvolvimento Motor; Controle Motor; Aprendizagem Motora; Socorros de Urgência; Testes, Medidas e Avaliação; Metodologia do Trabalho Acadêmico/Científico; Educação Física na Primeira Infância; Educação Física na Segunda Infância; Educação Física na Adolescência; Educação Física na Idade Adulta; Educação Física e o Idoso; Educação Física e Indivíduos/Grupos Especiais; Aspectos Metodológicos; Estágio Supervisionado	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA Caracterização Curricular da Educação Física; Educação Física na Pré-Escola; Educação Física no Primeiro Grau; Educação Física no Segundo Grau; Educação Física no Curso Supletivo; Educação Física Escolar para Grupos Especiais; Educação Física no Curso de Habilitação para o Magistério FACULDADE DE EDUCAÇÃO Estrutura e Funcionamento do Ensino: Pré-Escola, Primeiro Grau, Segundo Grau, Supletivo; Aspectos Históricos da Educação/Escolarização; Aspectos Antropológicos da Educação/Escolarização; Aspectos Sociológicos da Educação/Escolarização; Aspectos Econômicos da Educação/Escolarização; Aspectos Políticos da Educação/Escolarização; Aspectos Psicológicos da Educação/Escolarização; Aspectos Administrativos da Educação/Escolarização; Aspectos Didáticos; Aspectos Pedagógicos; Educação/Escolarização e Indivíduos/Grupos Especiais; Avaliação Educacional/Escolar; Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) - <u>Departamento de Educação Física e Faculdade de Educação</u> (Cf. Oliveira, 1988)	Introdução ao Esporte; Aspectos Filosóficos; Aspectos Antropológicos; Aspectos Históricos; Aspectos Sociológicos; Aspectos Biológicos; Aspectos Anatômicos; Aspectos Fisiológicos; Aspectos Bioquímicos; Aspectos Nutricionais; Aspectos Higiénicos; Aspectos Psicológicos; Aspectos Cinesiológicos/Biomecânicos; Crescimento e Desenvolvimento Humano; Desenvolvimento Motor; Controle Motor; Aprendizagem Motora; Socorros de Urgência; Testes, Medidas e Avaliação; Metodologia do Trabalho Acadêmico/Científico; Esporte e Medicina Esportiva; Esporte Profissional; Esporte Universitário; Esporte Escolar; Esporte Amador; Jogos Olímpicos; Esporte e Economia; Esporte e Informática; Esporte e Comunicação; Esporte e Relações Públicas; Aspectos de Legislação/Direito Esportivo; Instalações Esportivas; Aspectos de Construção e Manutenção; Esporte e Marketing; Esporte e Política; Esporte e Relações Internacionais; Técnica e Esporte; Tática e Esporte; Aspectos Gerais do Treinamento Esportivo; Aspectos Administrativos do Esporte Estágio Supervisionado

Tabela 9 – Distribuição das Disciplinas na Grade Curricular para os Cursos de Educação Física e Esportes (SOUZA NETO, 1999, p. 90)

Percebe-se nestas propostas um núcleo básico de disciplinas comuns dispostos em “conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e conhecimento filosófico”.

Em 1985 é feita nova tentativa para reformulação curricular da graduação em Educação Física mediante o parecer CFE-1521/85. No mesmo ano a Universidade Estadual de Campinas UNICAMP coloca a teoria em prática. Abaixo Souza Neto (1999) apresenta o quadro das disposições de disciplinas:

QUADRO XXI - UNICAMP: A Proposta de 1985 para a Educação Física

UNICAMP Categorias	Curso de Graduação em Educação Física (grade curricular)
Núcleo Comum (Bacharelado e Licenciatura)	<i>Anatomia Humana I, II (120 h/a); Bioquímica (45 h/a); Fisiologia Geral (60 h/a); Fisiologia Aplicada a Educação Física (60 h/a); Biologia Geral (60 h/a); Recreação Aplicada à Educação Física (60 h/a); Atletismo I, II, III (90 h/a); Basquetebol I, II, III (90 h/a); Handebol I, II, III (90 h/a); Natação I, II, III (90 h/a); Voleibol I, II, III (90 h/a); Futebol (60 h/a); Rítmica Aplicada à Educação Física I, II (60 h/a); Dança em Educação Física (30 h/a); Capacidades e Habilidades Físicas da Educação Física Prática (90 h/a); Educação Física na 1ª e 2ª Infâncias (60 h/a); Conceitos e Evolução em Educação Física e Desportos (60 h/a); Metodologia da Educação Física e Desportos (45 h/a); Metodologia da Pesquisa Científica Aplicada à Educação Física (30 h/a); Educação Física na Adolescência e Fase Adulta (60 h/a); Filosofia da Educação Física e Desportos (60 h/a); Educação Física na 3ª Idade e Adaptada (60 h/a); Caracterização Administrativa e Marketing em Educação Física (45 h/a); Organização Desportiva (45 h/a); Desportos Comunitários (45 h/a); Psicomotricidade Aplicada à Educação Física (30 h/a); Avaliação e Rendimento em Educação Física (45 h/a); Nutrição Aplicada à Educação Física (30 h/a); Cinesiologia I, II (60 h/a); Biometria Humana (45 h/a); Higiene Aplicada à Educação Física e Desporto (30 h/a); Socorros de Urgência (30 h/a); Treinamento Esportivo I, II (90 h/a); Bioestatística (45 h/a); Estudo de Problemas Brasileiros (60 h/a);</i>
Ampliação de Conhecimentos na Área Esportiva	<i>Dança Aeróbica (60 h/a); Matroginástica (60 h/a); Nado Sincronizado (60 h/a); Pólo Aquático (60 h/a); Ataque e Defesa - Judô e Capoeira (120 h/a); Tênis de Campo (60 h/a); Halterofilismo (60 h/a); Futebol de Salão (60 h/a)</i>
Bacharelado Modalidade Técnica Desportiva (445 h/a) total= 2610 h/a	<i>Didática Aplicada à Educação Física e Desportos (30 h/a); Fundamentos da Psicologia (30 h/a); Psicologia Desportiva (45 h/a); Planejamento Desportivo [120 h/a (com a escolha de dois dentre estes esportes: Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica Desportiva, Handebol, Natação, Voleibol)]; Prática de Treinamento e Aplicação Desportiva Supervisionada [240 h/a (vai encaminhar-se para os dois esportes escolhidos anteriores)];</i>
Licenciatura (600 h/a) total= 2940 h/a	<i>Planejamento. Curricular da Educação Física I - Pré-Escola e 1º Grau (60 h/a); Planejamento. Curricular da Educação Física II - Ensino de 2º Grau e Universidade (60 h/a); Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus: Educação e Sociedade (60 h/a); Psicologia Educacional - Adolescência (60 h/a); Psicologia Educacional - Aprendizagem (60 h/a); Didática para o Ensino da Educação Física Escolar (60 h/a); Prática de Ensino em Educação Física/Estágio Supervisionado (240 h/a)</i>

Tabela 10 – UNICAMP A Proposta de 1985 para a Educação Física (SOUZA NETO, 1999, p. 91)

Observa-se agora as categorias que serão responsáveis pelas divisões das disciplinas: Núcleo comum, ampliação dos conhecimentos as técnicas desportivas e as de licenciatura. Observa-se que as disciplinas de ataque e defesa dividem-se em Judô e capoeira, fazendo parte das disciplinas responsáveis pela “ampliação de conhecimento na área esportiva”.

São várias as perguntas surgidas neste momento no que se refere às modalidades de ataque e defesa: porque Judô e capoeira? Qual a fundamentação para a opção destas modalidades?

Isso ocorreu pelo perfil do alunado, talvez por uma quantidade grande de praticantes de tais modalidades, evidenciando a proporção que as mesmas tomaram no Brasil.

Em Brasília, no dia 31 de janeiro de 1986, o Ministro da Educação – Senador Marco Maciel, por meio da Portaria MEC 83, constituiu a Comissão de Especialistas de Educação Física para atuar junto à Secretaria da Educação Superior daquele Ministério, foi realizada uma reunião informal (no dia 16 de abril) na Escola de Educação Física da USP. Este evento foi coordenado pelo Professor Doutor Jamil

André, Diretor da Escola, com a participação de representantes de 20 Escolas de Educação Física sobre as questões relacionadas às modificações curriculares. Após os encontros, diversas considerações foram feitas:

- 1º - Reconheceu-se a pertinência da proposta emanada do Encontro de Curitiba - 1982;
- 2º - Ratificou-se a importância de se manter a linha de autonomia e flexibilidade, do Encontro de Curitiba, para a elaboração do currículo dando ampla liberdade para o ajustamento às peculiaridades regionais, respeitando-se os interesses e necessidades de sua comunidade escolar;
- 3º - Descartou-se a possibilidade de que, nesse tipo de proposta, a mesma inviabilizaria possíveis transferências de alunos;
- 4º - Concluiu-se que a forma adotada, aberta, para a organização do currículo, não contraria o estabelecido pelo artigo 26 da Lei 5540/68, em sua essência;
- 5º - Considerou-se como necessário para o acompanhamento da proposta curricular, a existência de estratégias para a implementação, o acompanhamento e a avaliação da mesma;
- 6º - Reconheceu-se a aceitação por parte dos Institutos de Ensino Superior da proposta em questão, considerando que foram assumidas as responsabilidades que a liberdade possibilita. (Brasil, Parecer CFE nº 215 - Documenta nº 315, :1987: 159-162) (SOUZA NETO, 1999, p, 94).

Após tais considerações elaborou-se Ofício CFE de 16 de julho de 1986 enviado a todas as Escolas de Educação Física do País para nova apreciação e após mais reuniões concordâncias e divergências, elaborou-se o Parecer nº 215, sendo apreciado e aprovado em reunião do CFE no dia 11 de março de 1987:

Art 1. A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de bacharel e/ou licenciado em Educação Física.

Art 2, Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

- a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da educação escolar (pré-escolar, 1, 2 e 3 graus) e não escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios, etc);
- b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;
- c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;
- d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional.

De especial interesse observa-se o item “c”. Percebe-se agora de forma oficial, a valorização das aptidões dos estudantes que adentram os cursos de Educação Física. Observa-se aqui uma tendência a utilização das modalidades já praticadas pelos estudantes, sendo o curso de Educação Física um estimulador no seu processo de aperfeiçoamento. Isso tem muito a dizer sobre as disciplinas de L/AM, entretanto, neste caso se contradizem a partir do momento em que os cursos delimitam disciplinas específicas como Judô e capoeira.

Esta realidade comprova a falta de discussão mais aprofundada sobre a formação do graduado em Educação Física para a intervenção em L/AM. Ao invés do aprofundamento das áreas de conhecimento de interesse do aluno e respeito a suas aptidões, descarregam-se conteúdos específicos obrigatórios que, neste caso em especial, não são de interesse do estudante e, muito provavelmente jamais o utilizarão no “mercado de trabalho”.

Observa-se pela leitura do parecer as características do profissional desejado:

- _ possuir destacada capacidade de análise e Síntese, com ampla visão da realidade e atitude crítica dela;
- _ ter consciência das reais necessidades e possibilidades do cidadão e das características apresentadas pela sociedade;
- _ dominar instrumentos, métodos e técnicas que permitam desenvolver sua profissão, respondendo a situações concretas e gerais, com condições de liderança e comportamento ético, que se ajuste à dinâmica do processo de uma sociedade em permanente transformação;
- _ ser capaz de identificar as necessidades regionais; refletir e decidir de forma autônoma, propor e aceitar mudanças, mantendo-se sempre atualizado no campo do ensino formal e não-formal;
- _ ser capaz de usar adequadamente os conteúdos, materiais, equipamentos, espaços e lugares, a fim de auxiliar os alunos a atingir a competência para viver cooperativamente na mais complexa situação;
- _ ser capaz de identificar e respeitar as diferenças individuais no processo de aprendizagem e estabelecer um ambiente crítico e reflexivo, dentro de uma proposta emancipadora e educativa (SOUZA NETO, 1999, p. 95).

Observa-se também a divisão dos currículos de Educação Física em duas partes: formação geral (humanística técnica) e aprofundamento de conhecimentos. No que se refere a formação geral consideram-se: as de cunho humanístico (conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade) e as de cunho técnico (conhecimento técnico definidas como o conjunto

de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da educação escolar e não escolar) (BRASIL, CFE 03/87). Souza Neto (1999) apresenta as sugestões de disciplinas pautadas pela CFE 03/87:

QUADRO XXIII - Sugestão de Matérias para a Grade Curricular de 1987

FORMAÇÃO GERAL (80%)	FORMAÇÃO GERAL (80%)	APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO (20%)
CONHECIMENTO FILOSÓFICO	CONHECIMENTO	APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO (= 20%)
CONHECIMENTO DA SOCIEDADE	TÉCNICO	
CONHECIMENTO DO SER HUMANO (= 20%)	(= 60%)	
I) CONHECIMENTO FILOSÓFICO	IV) CONHECIMENTO TÉCNICO	OPTATIVAS
1 - Introdução à Filosofia;		TRABALHO DE FORMATURA
2 - Filosofia da Educação e do Desporto;		
3 - Caracterização Profissional;		
4 - Ética Profissional;		
5 - Dentre outras.		
II) CONHECIMENTO DO SER HUMANO		
1 - Fundamentos Biológicos (incluindo tópicos de Histologia, Embriologia, Biofísica, Bioquímica, Citologia e Biologia - especialmente Genética);	1 - Didática da Educação Física;	
2 - Anatomia Aplicada;	2 - Organização e Funcionamento da Educação Formal e Não Formal;	
3 - Fisiologia (incluindo Fisiologia do Esforço);	3 - Educação Física sob o enfoque da Educação Permanente;	
4 - Aprendizagem Motora (incluindo Psicomotricidade);	4 - Prática de Ensino;	
5 - Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade;	5 - Lazer e Recreação;	
6 - Psicologia Desportiva;	6 - Medidas e Avaliação em Educação Física;	
7 - Cineantropia (Medidas e Avaliação, incluindo Crescimento e Desenvolvimento);	7 - Programas de Educação Física no 1º e 2º graus	
8 - Biomecânica do Exercício;	8 - Currículos em Educação Física;	
9 - Fundamentos de Fisioterapia;	9 - Teoria, Prática e Metodologia dos Desportos: do Handebol; do Atletismo; do Basquetebol; do Tênis de Mesa; da Capoeira; da Esgrima; do Futebol; do Futebol de Salão; da Ginástica Olímpica; da Ginástica Rítmica Desportiva; do Halterofilismo; do Judô; da Natação; do Pólo Aquático; dos Saltos Ornamentais; do Tênis de Campo; de Outros ;	
10 - Dentre outros;	10 - Teoria, Prática e Metodologia da Ginástica Analítica;	
III) CONHECIMENTO DA SOCIEDADE	11 - Teoria, Prática e Metodologia da Ginástica Natural;	
1 - Fundamentos de Antropologia Cultural;	12 - Teoria, Prática e Metodologia da Dança;	
2 - Educação, Sociedade e Cultura Física;	13 - Organização e Administração da Educação Física;	
3 - História da Educação Física		
4 - Sociologia (incluindo a Sociologia do Desporto e do Lazer);		
5 - Políticas Desportivas do Mundo Contemporâneo;		
		IV) CONHECIMENTO TÉCNICO (continuação)
		14 - Folclore;
		15 - Higiene e Socorros de Urgência;
		16 - Educação Física e Esporte Especial (Atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, auditiva, visual ou múltipla);
		17 - Treinamento Desportivo;
		18 - Direito Desportivo;
		19 - Comunicação em Educação Física;
		20 - Seminário em Educação Física;
		21 - Técnica de Elaboração de projetos em Educação Física;
		22 - Tecnologia do Material e Instalações na Educação Física;
		23 - O Profissional de Educação Física como agente de Saúde;
		24 - Rítmica;
		25 - Esportes Comunitários;
		26 - Dentre outras.

Tabela 11– Sugestão de Matérias para a Grade Curricular de 1987 (SOUZA NETO, 1999, p. 106)

Não foram poucas as críticas feitas a este modelo de currículo. Em especial para a discussão presente, destacam-se as críticas feitas a formação do técnico esportivo. Neste modelo, a formação de técnico não foi nem considerada:

A formação do Técnico Desportivo foi um assunto que não mereceu tratamento diferenciado e muito menos foi tema relevante de pauta, ficando relegado a segundo plano. Em seu histórico consta que, quase sempre, o seu contingente de trabalhadores veio de 'abnegados' (sem formação específica), aventureiros, autodidatas, ex-atletas ou ex-jogadores (SOUZA NETO, 1999, p. 101).

Ou seja, fica evidente após análise que a característica generalista do currículo de Educação Física, prejudicou sobremaneira a formação de técnico esportivo. A licenciatura, o bacharelado e os cursos de esporte apresentam-se com características de formação de graduados com baixa experiência prática, onde a tão afamada valorização das aptidões dos estudantes de Educação Física, ficam a mercê do mercado.

A tentativa de separar licenciatura e bacharelado evidencia não apenas uma tendência de mercado, mas também uma nova forma de se produzir "a profissão e a área de conhecimento Educação Física" (BENITES; SOUZA NETO, HUNGER, 2008, P, 345).

No caso das L/AM isso é claro ao observar a demanda de atletas que adentram a graduação no intuito de desenvolverem os conhecimentos específicos dos componentes do treinamento de suas modalidades e, são obrigados a praticarem disciplinas que pouco contribuiriam para sua intervenção.

Também percebe-se a retirada da capoeira, o retorno da esgrima como componente curricular e a manutenção do Judô, disciplinas que voltam ou se mantêm no currículo da formação em Educação Física, aparentemente pela aleatoriedade.

Vê-se pela comparação entre as propostas:

QUADRO XXV - As Propostas Curriculares de Educação Física

Educação Física Proposta Curricular	Organização do Currículo		
	Núcleo Básico e/ou Geral	Núcleo Específico, Profissionalizante ou Técnico	Perfil Profissional
1939 Cursos regular de 1 ano e 2 anos para a formação profissional)	<i>Conhecimento do Ser Humano (Biológico)</i>	<i>Conhecimento Gimnico-Desportivo</i>	Instrutor (1 ano) - instrutor de ginástica na área da fisiocultura; Professor (2 anos) - profissional de atividades físicas e motoras em escolas, faculdades e clubes; Professor(a) Normalista [para atuar com educação física infantil (1 ano)] - professor de ensino primário; Massagista - massagista em técnicas corporais de relaxamento e recuperação muscular; Técnico Desportivo - treinador de equipes esportivas; Médico Desportista - profissional que utiliza seus conhecimentos na área da EF e Esporte.
1945 Curso regular de 3 anos para a formação profissional	<i>Conhecimento do Ser Humano (Biológico)</i>	<i>Conhecimento Gimnico-Desportivo</i> <i>Conhecimento Pedagógico (1962 - Matérias Pedagógicas)</i>	Professor (3 anos) - profissional de atividades físicas, lúdicas e motoras em escola, faculdade e clubes; <u>Cursos complementares: 1 ano</u> Professor(a) Normalista - professor de ensino primário; Massagista - massagista em técnicas corporais de relaxamento e recuperação muscular; Técnico Desportivo - treinador de equipes esportivas; Médico Desportista - profissional que utiliza seus conhecimentos na área da EF e Esporte.
1969 Curso regular de 3 anos para a formação profissional	<i>Conhecimento do Ser Humano (amplia-se do Biológico para o Psicológico)</i>	<i>Conhecimento Gimnico-Desportivo</i> <i>Conhecimento Pedagógico [1969 - Matérias Pedagógicas (Parecer CFE 672/69)]</i>	Professor (3 anos) - profissional de atividades físicas, lúdicas, expressivas e motoras que trabalha em escolas, universidades, academias, clubes, escolinhas; Técnico Desportivo (formação concomitante à de professor) - treinador de equipes esportivas; <u>Curso complementar:</u> Técnico Desportivo (1 ano) - treinador de equipes esportivas; Obs.: embora a orientação fosse para fazer a Técnica Desportiva na graduação, alguns cursos optaram por fazê-lo fora.
1987 Curso regular de 4 anos para a formação profissional	<i>Conhecimento Filosófico (Filosofia);</i> <i>Conhecimento do Ser Humano (Biologia e Psicologia);</i> <i>Conhecimento da Sociedade (Antropologia, Sociologia, História, Política);</i>	<i>Conhecimento Técnico (podendo ser dividido em:)</i> a) <i>Conhecimento Gimnico (Ginástica);</i> b) <i>Conhecimento Esportivo (Esporte, Marketing, Performance, Administração);</i> c) <i>Conhecimento Lúdico-Recreativo (Lazer/Recreação);</i> d) <i>Conhecimento Rítmico-Artístico (Dança, Folclore);</i> e) <i>Conhecimento Pedagógico (Ensino</i>	Professor - profissional de atividades físicas, lúdicas, expressivas e motoras que trabalha no ensino fundamental, médio e superior (e clubes, hotéis, academias, escolinhas); Profissional da Atividade Física - aquele que trabalha em Academia, Hospital, Asilos, Clubes, Hotéis, como o Personal Trainer; Profissional do Esporte - aquele que trabalha em escolinhas, clubes e equipes de treinamento, como o treinador, técnico; Profissional de Atividades Expressivas - aquele que trabalha com dança em clubes, academias; Profissional do Lazer/Recreação - aquele que trabalha como recreacionista em hotéis, acampamento; Pesquisador - aquele que quer seguir uma carreira
		Formal)	acadêmica ou trabalhar em fábricas, laboratórios, centros ou fundações de pesquisa; Obs.: inferências feitas a partir da Resolução 03/87.
Obs.: No tópico perfil profissional , as características apresentadas em relação aos profissionais são inferências feitas a partir das diretrizes que orientaram a proposta de formação com base em pareceres ou resoluções.			

Tabela 12 – As Propostas Curriculares de Educação Física (SOUZA NETO, 1999, p. 109)

No tocante ao técnico desportivo de L/AM, aparentemente o curso de formação em Educação Física poderia contribuir com os saberes de sua intervenção na área de L/AM, entretanto, as específicas, as artes marciais em especial, muito provavelmente não fariam sentido. Para ilustrar apresenta-se dois possíveis casos:

Caso 1 - Um estudante de Educação Física adentra o curso já graduado pelo espaço de formação específico de sua modalidade. Em que adiantariam um ano ou um semestre de uma disciplina na qual este, já seja formado no espaço da modalidade (faixa preta)?

Caso 2 – Um estudante de Educação Física adentra o curso já graduado em qualquer outra modalidade de L/AM que não seja a preconizada enquanto disciplina na grade de sua IES. Em que adiantaria um ano ou um semestre de uma disciplina na qual este não possui uma formação pelo campo de sua modalidade?

No campo da estruturação da formação de docentes, em 1997, cria-se o Parecer CNE/CES n. 776/97. Ele apresenta as orientações para as Diretrizes Curriculares na formação do licenciado pleno:

“as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (...) Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 1997).

Percebe-se a preocupação cada vez maior sobre a teoria e prática, evidenciando os caminhos para uma formação também científica. Acrescenta-se ao debate a criação da Lei 9696 em 1998 que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. A referida Lei dá as disposições, atribuições e competências ao profissional de Educação Física no Brasil. Abaixo artigos 1, 2 e 3:

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Percebe-se que, na referida Lei, as competências do profissional não foram sequer mencionadas. Não é de se espantar. A lei nasce em meio a conturbado período no tocante a formação do graduado e suas competências.

Este lacuna deixa explícito, mais uma vez a luta entre o espaço da regulamentação e o espaço acadêmico de formação. Aparentemente, ao invés de convergirem observa-se uma divergência que, por sua vez, será definitiva para a construção de um cenário pelo monopólio da regulamentação, especialmente no tocante às práticas corporais como as L/AM.

Sua regulamentação, associada aos parâmetros de formação criam uma instabilidade jurídica e burocrática no tocante a formação do técnico esportivo, do profissional de Educação Física e do professor de Educação Física. No tocante à formação do técnico de L/AM observa-se, mais uma vez a estruturação dos campos e as inter-relações entre os sub campos.

A partir da configuração jurídica da regulamentação da Educação Física como profissão, esses debates ficam mais acalorados. Não é de se esperar menos, tendo

em pauta a falta de clareza e, portanto da fragilidade na compreensão e entendimento dos espaços de intervenção em Educação Física.

3.8. As lutas e as artes marciais na formação em Educação Física no Brasil – 1998 a 2004

De qualquer forma, é relevante observar que ao longo do último século, houve uma preocupação significativa no tocante a formação de professores no País, especialmente no que se refere as competências, saberes e prioridades educacionais (BENITES; SOUZA NETO, HUNGER, 2008).

Entre tais preocupações, inaugura-se a perspectiva das Diretrizes Curriculares. De acordo com o Parecer 0058/2004:

elas surgem a partir de uma concepção interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do cotidiano (BRASIL, 2004).

Para a Educação Física, as diretrizes constituem-se em um conjunto articulado de princípios e de orientações que devem ser considerados na proposição e no desenvolvimento curricular desta modalidade de curso (BRASIL, 2004).

Em 1999 o COESP-EF elabora proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física e foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Tais diretrizes propunham a formação do graduado a partir de dois núcleos de conhecimentos: a) Conhecimento Identificador da Área que abrangia um núcleo de Formação Básica (Conhecimentos sobre o Homem e a Sociedade, Conhecimentos sobre o Corpo Humano e seu Desenvolvimento e Conhecimentos Científico-tecnológicos juntamente com uma formação específica (Conhecimentos sobre a Cultura do Movimento Humano, Conhecimentos Didático-pedagógicos, e Conhecimentos Técnico-funcionais Aplicados), e o b) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento compreendido como o conjunto de conhecimentos que objetivavam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campos da docência em educação básica/licenciatura, do treinamento/condicionamento físico, das atividades físico-

esportivas de lazer, da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes.

Em relação à formação de professores, já no século XXI, em 2001, o Ministério da Educação, mediante o Conselho Nacional de Educação homologa o Parecer CNE 28/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A referida Lei estabelece a carga horária mínima de formação para 2800 horas, estabelecendo:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2001).

Também em 2001 o Parecer CNE/CP 009/2001 abordou questões relacionadas a formação de professores. “Há agora uma necessidade em priorizar a competência como núcleo orientador da formação e também a possibilidade e a necessidade de uma formação vinculada com a atuação profissional e a pesquisa” (BENITES; SOUZA NETO, HUNGER, 2008. p, 352).

No tocante à Educação Física houve uma mudança na compreensão da formação do professor, uma vez que determinada proposta:

ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1 (PARECER CNE/CP no 009/2001).

Mais uma vez a necessidade do rompimento entre a formação do professor e a formação de um profissional. Este tipo de concepção rompe com os princípios da integralidade do currículo gerando necessidades de formações específicas, mas que, na prática ainda mantém-se generalistas especialmente no tocante a formação do bacharelado.

Surge a Resolução CNE/CP 028/2001 evidenciando cada vez mais a preocupação com a relação teoria e prática. Exemplo disso é a implementação da necessidade do estágio supervisionado. De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...], ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001b, p. 9).

A construção do aporte necessário para a formação do professor/profissional de Educação Física sistematizou-se ao longo dos anos, sendo as características identitárias fundamentais para a formação de um corpo de professores/profissionais que acompanhem uma certa demanda social irrefreável.

Objetivando sanar esta problemática, já evidenciada pela lacuna legal aberta pela Lei 9696/98, em 18 de fevereiro de 2002, se publica a Resolução 046/2002 que dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Em seu artigo primeiro resolve que:

O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento físico-corporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (BRASIL, 2002).

A publicação da resolução traz mais uma problemática no tocante às discussões sobre a intervenção. Mediando-se pela Lei 9696/98 não seria possível determinar com exatidão os critérios de fiscalização e controle da área, agora isso seria possível.

Não é bem assim: Em 3 de abril de 2002, aprova-se o Parecer CNE/CES no 138/2002, na em sessão da Câmara de Educação Superior. Mais uma vez observa-se a luta entre os dois sub-campos já relatados. Em julho de 2002, o Conselho Federal de Educação Física promoveu o II Fórum Nacional dos Dirigentes dos cursos de Educação Física. 90 pessoas, entre dirigentes, representantes e especialistas redigiram e encaminharam ao MEC e ao CNE um documento reivindicando a não publicação da Resolução decorrente do Parecer homologado (CES 0058/2004).

Abaixo as considerações feitas no documento intitulado Proposta Alternativa ao Parecer 0138 CNE/CES de 2002:

Considerando as propostas acordadas durante a Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, realizada em 15.12.2003, apresentamos a nova versão do texto contendo as seguintes modificações: 1. substituição do termo Bacharelado por Graduação, e Bacharel por Graduado; 2. Resgate da versão acordada no Fórum de São Lourenço sobre a estrutura dos campos de formação (ampliada e específica) e os respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 0138 CNE/CES 2002).

Observa-se que as reclamações oficiais do sistema Confef/Cref's residem no fato de uma preocupação com o rompimento entre licenciatura e bacharelado. Propor uma definição, refere-se a manutenção e uma concentração na busca pelo monopólio da fiscalização e regulamentação da profissão. Este tipo de perspectiva evidencia uma peculiaridade na formação de professores de Educação Física:

seus encaminhamentos legais relativos à formação de seus professores, seguiu durante certo espaço de tempo uma perspectiva própria, incorporando lentamente algumas modificações previstas para a Licenciatura, mas também se adiantando, no tempo, em alguns princípios com a proposta curricular de 1987 (BENITES; SOUZA NETO, HUNGER, 2008. p, 351).

Levando a cabo o processo democrático, bem como o respeito a única instituição certificada pelo Estado que sustenta e sanciona a Educação Física no espaço da profissão o Parecer não foi publicado. Assim, por ato do Ministro de

Estado de Educação nomeia-se uma nova Comissão de Especialistas em Educação Física (Portaria n. 1.985 – DOU de 21/07/2003).

A Resolução CNE/CP 1/2002 e a Resolução CNE/CP 2/2002 inauguraram uma nova fase no processo de concepção do professorado brasileiro a partir da preocupação mais enfática sobre suas competências: cultura geral e profissional; - conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; - conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação; - conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino; - conhecimento pedagógico; - conhecimento advindo da experiência; - conhecimento de processos de investigação; - comprometimento com os valores da sociedade democrática; - domínio dos conteúdos a serem socializados; - domínio do conhecimento pedagógico; - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a).

As preocupações com o espaço de intervenção e as relações entre teoria e prática são corroboradas pela Educação Física mediante Resolução CNE/CES 7/2004. Em seu artigo terceiro resolve:

Art. 3º - A Educação Física é 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 reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros Campos que oportunizam ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

Seguindo a “maré”, reafirmando a construção de uma divergência entre os espaços de intervenção em Educação Física, a resolução, mais uma vez, polariza os conceitos criando duas propostas:

A primeira apresentou o Profissional de Educação Física como alguém que deve estar capacitado para analisar a realidade social e intervir acadêmico e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento. Com relação à segunda, sobre o Professor de Educação Física, este foi visto como um profissional que também deveria estar capacitado, prioritariamente, no âmbito da docência (BENITES; SOUZA NETO, HUNGER, 2008. p, 353).

Acrescenta-se a manutenção da preocupação entre teoria e prática na formação docente. Observa-se pela CNE/CES 7/2004:

A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico- profissional em diferentes campos da intervenção, sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. [Sendo assim], representa um momento da formação em que o graduando deveria vivenciar e consolidar as competências exigidas para o seu exercício acadêmico profissional (BRASIL, 2004, p. 4).

É importante deixar explícito que a discussão presente permeia uma polarização que, até o momento aparentemente foi criada artificialmente: professor versus profissional. As resoluções aqui preconizam a formação do professor de Educação Física versus a formação de um profissional de Educação Física, não se observando, até o momento iniciativas jurídicas para a confluência de perspectivas, pelo contrário, apenas uma luta pelo estabelecimento de seus devidos espaços.

No que se refere à formação de um técnico de L/AM, observa-se que sua ligação com a Educação Física foi sendo, até o momento artificial. Evidente que a luta constante pela necessidade de apropriação deste espaço reforça as análises científicas que, muitas vezes buscam justificar a inserção e, portanto, necessidade da formação em Educação Física para os mesmos.

Fett e Fett (2009) procuraram justificar a formação em Educação Física para os técnicos de L/AM. A partir da análise de artigos referente à diversas temáticas relacionadas, estabeleceram de algumas categorias:

Artes marciais e saúde: “A aplicação das lutas para as finalidades acima descritas, exige um instrutor com no mínimo, conhecimentos de fisiologia humana e do exercício, para além dos aspectos técnicos e filosóficos” (FETT e FETT, 2009, p. 174).

Lesões nas artes marciais:

o profissional envolvido com este tipo de atividade, precisa ter conhecimentos de anatomia, biomecânica e fisiologia, encontradas na formação do profissional de Educação Física, para prevenção e condução adequada das lesões (FETT e FETT, 2009, p. 177).

Infecções transmitidas pelo contato Sanguíneo.” necessidade de formação também em disciplinas higienistas dos professores de AM” (FETT e FETT, 2009, p. 177).

Planejamento esportivo: “Portanto, a manipulação em conjunto dos fatores relativos ao planejamento esportivo, exige do profissional, formação na área de Educação Física (FETT e FETT, 2009, p. 178)”.

Iniciação precoce: “Estes aspectos requerem do instrutor de AM formação pedagógica, filosófica e relativa ao crescimento e desenvolvimento” (FETT e FETT, 2009, p. 179).

Os autores buscaram justificar uma necessidade de formação em Educação Física para os técnicos de L/AM mediando-se por uma diversidade nas recentes demandas exigidas por estas práticas. Entretanto, de certa forma, qualquer tentativa em querer justificar uma formação em Educação Física para os técnicos de L/AM soa tendenciosa.

Evidentemente o contexto da modernidade exige novas formas de se tratar com o fenômeno esportivo, mas no caso em especial existem muitas outras variáveis envolvidas que apenas uma formação superior em Educação Física não contempla.

Gonçalves e Da Silva (2013) afirmam que os estudos referentes às L/AM, mesmo tendo sido analisados por referenciais da Educação Física, indicam que “apresentam outras formas de olhá-las e as constituem enquanto um saber passível de ser apropriado por diferentes perspectivas do universo científico” (GONÇALVES E DA SILVA, 2013, p. 666).

Sobre isso Benites; Souza Neto e Hunger (2008) afirmam que este processo apenas serve para deixar em evidência uma: “luta pelo espaço e pela legitimação de uma área que foi estruturando e organizando o seu corpo de conhecimento para, prestar serviço a sociedade, como uma profissão docente” (BENITES; SOUZA NETO, HUNGER, 2008. p, 354).

As considerações feitas pelos documentos oficiais pedem certa cautela. Por mais que sejam relevantes, não são totais, ou seja, não é possível se tirar conclusões precisas a partir de sua leitura. Entretanto suas análises conseguem expor o que se propõe na Tese: o encaminhamento histórico para a compreensão da constituição de um campo de formação do técnico de L/AM no Brasil.

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO E AS INTER-RELAÇÕES ESTRUTURAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO SOCIAL PROFISSIONAL DO OFÍCIO DE TÉCNICO DE L/AM NO BRASIL

Análise

A partir deste momento, inicia-se a parte da Tese responsável por mostrar as inter-relações estruturais que constituem um possível espaço profissional do cargo do técnico de L/AM no Brasil, para isso utilizou-se a triangulação dos dados tendo-se como referencial teórico de análise o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Constituíram os dados a literatura (Revisão Conceitual), os documentos públicos referentes à formação profissional em Educação Física no Brasil e as entrevistas com os técnicos de L/AM.

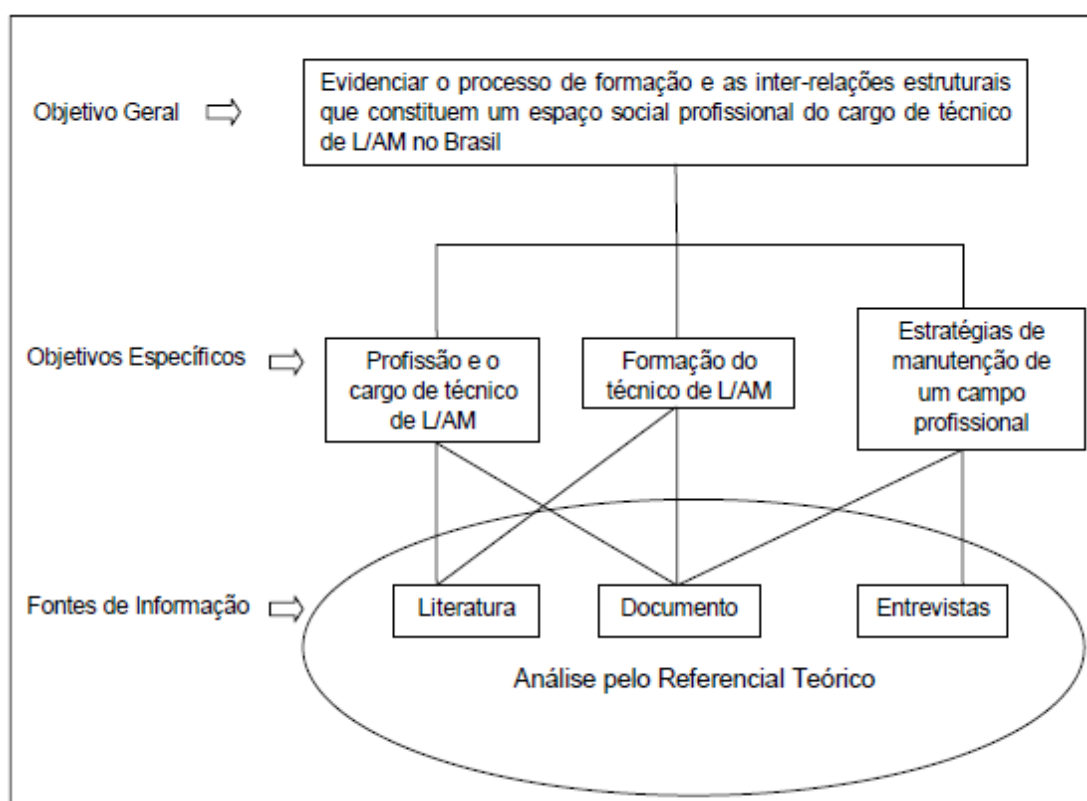


Figura 20 – Representação Esquemática da Triangulação dos Dados.

Inicialmente, parte-se da perspectiva de profissão, apresentando-se os paradigmas de profissão identificando as L/AM a partir de suas perspectivas de análise. Paralelamente insere-se as análises documentais e das entrevistas.

Apesar de Durkheim ter iniciado uma sistematização dos grupos profissionais, é consenso entre autores (ABBOTT, 2014; RODRIGUES, 2002; MACDONALD 1995; DUBAR, 2005; ALMEIDA, 2010) que a obra de Carr-Saunders; Wilson, *The professions*, publicado na Inglaterra em 1933, tomou para si a responsabilidade de criar uma das definições mais clássicas de profissão: “dizemos que uma profissão emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida fundamentada em uma formação especializada” (DUBAR, C, 2005, p. 170).

Ainda a obra de Carr-Saunders; Wilson (1964) sintetizará a evolução do trabalho e dos diferentes empregos, ou pelo menos, o processo pelo qual ocorre tal evolução: especialização dos serviços, criação de associações profissionais e implementação de uma formação específica fundamentada em um corpo sistemático de teoria (DUBAR, C, 2005).

A principal preocupação de Carr Saunders; Wilson (1964), como muitos outros autores funcionalistas posteriores, era a de discutir atributos que fossem capazes de distinguir as profissões de um conjunto de ocupações fundando uma das primeiras e mais relevantes sistematizações de profissão:

Uma especialização de serviços, permitindo a crescente satisfação de uma clientela; A criação de associações profissionais obtendo para os seus membros protecção exclusiva; O estabelecimento de uma formação específica fundada sobre um corpo sistemático de teorias, permitindo a aquisição de uma cultura profissional (RODRIGUES, 2002. p. 8).

A preocupação com os estudos sobre o profissionalismo e a necessidade de distinção de profissão entre ocupações estabelece-se na protecção contra os grupos industriais monopolistas e das burocracias governamentais, uma vez que o profissionalismo poderia tornar-se “uma força promotora da estabilidade e da liberdade contra a ameaça da invasão industrial e das burocracias governamentais” (EVETTS, 2003, p. 7). Tanto na Inglaterra como nos EUA.

É neste sentido que Parsons (1968) afirma que: “O desenvolvimento e a importância estratégica crescente das ‘profissões’ constituem, sem dúvida, a

transformação mais importante ocorrida no interior do sistema de emprego das sociedades modernas” (PARSONS, 1968, p. 545).

Além de Carr-Saunders; Wilson (1964) e Parsons (1968), Flexner (2001) já havia estudado as profissões como o Direito e a Medicina, as técnicas de engenharia e as artes que para ele eram as únicas reconhecidas como “profissões verdadeiras”.

Mesmo com os escritos de Carr Saunders; Wilson (1964), os estudos mais expressivos sobre as profissões são dos teóricos norte-americanos ao final da década de 30 do século passado, especialmente Parsons (1968), Barber (1963), dentre outros. Suas preocupações concentraram-se na manutenção das profissões como um modelo superior aos ofícios e ocupação.

É possível observar que uma das principais distinções entre uma profissão e uma ocupação é o conhecimento adquirido nos ambientes propícios, em especial nas Universidades que a partir deste momento sancionarão um mecanismo de legitimidade social às profissões.

A partir da década de 50 do século passado, inspirado pelos estudos de Parsons (1968), diversos autores iniciam suas publicações na área da Sociologia das profissões. Para estes autores:

“[...] as profissões constituem comunidades cujos membros partilham uma mesma identidade, valores, linguagem e um estatuto adquirido para toda a vida; têm poder de controlo sobre si e os seus membros, sobre a selecção e admissão de novos membros, bem como sobre a formação requerida” (RODRIGUES, 2002, p. 10).

Os primeiros estudos funcionalistas têm nas profissões hegemonicamente aceitas, seus primeiros objetos de estudo, tal como a medicina e o direito nos EUA, tornando-se significativas como ferramenta de comparação e afirmação de profissões: “Esta base genética induziu a que esse modelo se assumisse como o padrão a partir do qual se identificam as *verdadeiras profissões* (ALMEIDA, A. 2010, p. 119)”.

Percebe-se, portanto que os teóricos funcionalistas concentraram suas atenções em definir, legitimar e diferenciar as profissões possuidoras de atributos especiais capazes de distingui-la de outras ocupações, em acordo com este pensamento, inferiores. Neste sentido, uma ocupação só poderia ascender à uma profissão caso atendesse ao mínimo dos atributos abaixo:

[...] a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética (DINIZ, 2001, p.20).

De acordo com Parsons (1968) os profissionais tornam-se os portadores dos conhecimentos técnicos científicos capazes de manterem a estrutura social dentro de um padrão elevado de racionalidade científica. Já, quanto as profissões modernas, o autor revela que as mesmas tem como característica a prestação de serviço à toda comunidade e que: “[...] o retorno desta prestação não está mais alicerçado apenas no ganho econômico, tradicionalmente conhecido como remuneração, mas sim, no reconhecimento coletivo da importância da função desempenhada” (ANGELIN, 2010. p. 3).

Portanto, aqui as profissões modernas têm como característica a prestação de serviço para a coletividade no sentido de atender as suas necessidades e que o retorno desta prestação não está mais alicerçado apenas no ganho econômico, tradicionalmente conhecido como remuneração, mas sim, no reconhecimento coletivo da importância da função desempenhada.

Para Bernard Barber (1963), a profissão está embasada no alto grau de conhecimento generalizado e sistematizado dos profissionais e na virtude do profissional de atentar-se antes para o interesse da comunidade do que para o seu interesse individual. Para Caplow (1966), por exemplo, as associações profissionais funcionam como um dispositivo regulador das relações entre profissional/cliente e profissional/profissional. Para o funcionalista, não seria possível a regulação desta relação se não houvesse um consenso normativo dentro da comunidade profissional (ANGELIN, 2010).

As preocupações de Parsons (1939) e Barber (1963) concentraram-se na manutenção das profissões como um modelo superior aos ofícios e ocupações: “Both the pursuit and the application on science and liberal leaning are predominantly carried out in a professional context” (PARSONS, T. 1939, p, 457).

Almeida (2010) relata que o papel do profissional estabelece-se pela mediação entre três dimensões:

Existência de uma dupla competência, pela articulação do saber prático fundado na experiência ou na ciência aplicada com o saber teórico adquirido durante uma formação longa e sancionada; Existência de uma competência especializada, fundada numa especialização técnica que limita a competência do profissional a um domínio legítimo da sua actividade; Existência de um desinteresse ou despreendimento, pela articulação da norma da neutralidade afectiva com o valor da orientação para os outros (ALMEIDA, 2010, p. 118).

Aqui, uma das principais distinções entre uma profissão e uma ocupação é o conhecimento adquirido em ambientes académicos que legitimam a profissão. Por esta perspectiva o ofício de técnico de L/AM não poderia ser considerado profissão, pois para ele não é exigido um saber teórico adquirido em formação sancionada academicamente e juridicamente.

Como já observado no capítulo anterior o domínio da prática, o ato do saber fazer, desde que seja sancionado pelos agentes de maior capital simbólico e social no interior do campo já autoriza o praticante a ministrar aulas.

Uma ocupação só pode ascender à uma profissão caso haja um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal e prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética” (DINIZ, 2001, p. 20).

Profissionais tornam-se portadores dos conhecimentos técnicos científicos capazes de manterem a estrutura social em um padrão elevado de racionalidade científica. Para Barber (1963), a profissão está embasada no alto grau de conhecimento generalizado e sistematizado dos profissionais e na virtude do profissional de atentar-se antes para o interesse da comunidade do que para o seu interesse individual onde as associações profissionais funcionariam como um dispositivo regulador das relações entre profissional/cliente e profissional/profissional.

É o que ocorreu em âmbito jurídico, onde os agentes responsáveis pela condução do campo das L/AM, mediante projetos de Lei, tentaram adquirir autonomia no processo de regulamentação e do ensino: Projeto de Lei nº 2.889, DE 2008; O Projeto de Lei nº 7.890, de 2010; O Projeto de Lei nº 2.051, de 2011; O Projeto de Lei nº 1.127, de 2011; O Projeto de Lei nº 3.280, de 2012.

Para os funcionalistas, são critérios para definir uma profissão: “especialização do saber; [...] a formação intelectual e o ideal de serviço” (DUBAR,

2005, p. 174). Portanto, não seria considerado profissional o ofício de “técnico de artes marciais” sem um processo rígido de formação intelectual e que pudesse ser observado como um processo de especialização formal.

As definições funcionalistas dificultam a análise de profissões modernas marginalizando as relações entre os indivíduos em seus ofícios, suas experiências e a construção de um processo de identidade profissional. Diferentemente dos interacionistas simbólicos (DUBAR, 2005).

De qualquer forma, o modelo de análise das profissões de Parsons não era o único, muito menos compartilhado por todos os estudiosos da área. Claude Dubar (2005) traz os estudos de Maurice (1972) que constatou os diferentes critérios de definição de profissão citadas por diferentes autores anglo-saxões (Parsons, 1939, Cogan, 1953, Greenwood 1957, Barber, 1963, Carr-Saunders; Wilson, 1964, Wilensky, 1964, Parsons, 1968, Moore, 1970, Flexner, 2001) “Dos critérios citados com mais frequência os autores só concordam a respeito da: especialização do saber; em seguida, a formação intelectual e o ideal de serviço (citado por seis deles)” (DUBAR, C, 2005, p. 174).

Para Gonçalves (2007), a análise funcionalista das profissões trouxe perspectivas fundamentais, desenvolvidas até hoje, especialmente aos grupos ocupacionais preocupados em afirmar suas corporações como profissão, devido à seus sistemas classificatórios como: “o altruísmo e a orientação vocacional, a posse de conhecimentos científicos e técnicos, complexos e especializados, obtidos após uma longa formação universitária, utilizados de modo racional e não mercantil, e a orientação das práticas profissionais por princípios éticos e deontológicos” (GONÇALVES, 2007, p. 179).

Mas a insistência em sistemas classificatórios, objetivos e objetivados, atribuem a este paradigma a noção de imutabilidade, deixam de lado o constante processo de interdependência entre os sujeitos dos ofícios e da profissão, marginalizando o movimento social e os processos subjetivos e não evidenciam o processo de inter-relações estruturais:

A centralização excessiva na definição dos atributos, a natureza empirista dos estudos, a desafeição pela reflexão teórica como sustentáculo da investigação empírica, a atomização analítica das profissões face às dinâmicas globais do capitalismo nacional constituem eixos da abordagem funcionalista, que concorreram para

uma leitura heurísticamente fraca do fenómeno profissional (GONÇALVES, 2007, p. 180).

Os estudos de Maurice (1972), e posteriormente de Chapoulie (1973), citados por Dubar (2005), afirmam que as definições e classificações de profissão dos autores funcionalistas, devido às possibilidades de extensão, tornam-se pouco operacionais para analisar grupos profissionais concretos (DUBAR, 2005) e dificultam a análise de profissões, ou possíveis profissões mais modernas deixando de lado fatores mais particulares como as relações entre os indivíduos em seus ofícios, como os interpretam, suas experiências bem como a construção de um processo de identidade profissional. Responsabilidade que ficou a cargo dos interacionistas simbólicos.

O interacionista Hughes (1958) introduz noções como o “diploma” (*licence*) e “mandamento” (*mandate*) onde *licence* é a autorização legal para exercer determinadas atividades que outras pessoas podem exercer; o *mandate* é a obrigação legal de assegurar uma função específica.

An occupation consists, in part, of successful claim of some people to licence to carry out certain activities which others may not, and to do so in exchange for money, goods or services. Those who have such licence will, if they have any sense of self-consciousness and solidarity, also claim a mandate to define what is proper conduct of others toward the matters concerned with their work (HUGHES, E. 1958, p. 78).

Essas definições tornam-se as bases da divisão moral do trabalho. Ao técnico de L/AM cabe possuir autorização legal para o exercício de sua profissão (*licence*), possibilitada apenas pelo Artigo 170 da Constituição Brasileira de 1988, parágrafo único: “É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em Lei” (BRASIL, 1988).

Como visto acima, não há Lei que negue o ensino das L/AM mediante troca econômica. Desde que o estabelecimento seja autorizado pelos preceitos da segurança da edificação e da vigilância sanitária.

Quanto ao mandato, não existe uma autorização com força de Lei que permita o exercício do ensino da prática. Tal autorização só é dada pelas entidades de administração do desporto de pessoa jurídica de direito privado, com organização

e funcionamento autônomo de competências definidas em seus estatutos: As federações.

O conhecimento é dado pela instituição oficial credenciadora autorizada pelo Estado que confia ao membro os segredos da profissão, lhe concedendo um mandato oficial, autorizando-o à utilização social destes segredos. Neste caso o saber profissional é o cerne da profissão. Assim a “justificação científica, nessa problemática, não passa de uma cortina de fumaça” (DUBAR, 2005, p. 179).

Operacionalmente são os Conselhos Federais e os Conselhos Regionais de cada profissão, que, autorizados pelo Estado, ganham o direito de a regularem e a fiscalizarem, impedindo o uso dos segredos profissionais de serem utilizados pelos não membros da ordem, além de:

[...] zelar pela aprendizagem e pela reprodução do ritual entre os profissionais. O ritual constitui, com efeito, uma proteção indispensável contra os “riscos do ofício”, e sua importância depende da natureza do mandato: “quanto maior o risco, mais desenvolvido deve ser o ritual” (DUBAR, 2005, p. 179).

Esta sistematização da profissão pelas instituições reguladoras do processo de averiguação dos segredos profissionais formará um sistema de discriminação de todas as categorias próximas aos seus segredos que serão inevitavelmente marginalizadas por o exercerem, mas que, por não fazerem parte da instituição reguladora serão marginalizadas e taxadas como desprestigosas, possuidoras de menor *status* social.

Assim, toda profissão tende a se constituir em “grupo de pares com seu código informal, suas regras de seleção, seus interesses e sua linguagem comuns” e a secretar *estereótipos profissionais*, excluindo, de fato, quem não corresponde a eles (DUBAR, 2005, p. 180).

A perspectiva do saber como um segredo, dado pela instituição autorizada pelo Estado e da carreira como meio de socialização fiscalizada e regulamentada por outra instituição que segrega e mantém o *status* profissional, é um diferencial do paradigma interacionista simbólico.

Afinal, “What are the circumstances in which the people in an occupation attempt to turn it into a profession, and themselves into professional people?” (HUGHES, 1958, p. 45).

Até o momento não é possível chamar o ofício de técnico de L/AM de profissional. Entretanto, a supervalorização da microsociologia como eixo de análise do paradigma interacionista simbólico é o seu ponto mais fraco. A reificação das análises subjetivas tornam-se também subjetivadas, limitando as análises constitutivas do fenômeno social (GONÇALVES, 2007).

Diferentemente de Jonhson, Larson e Abbot, Freidson é um teórico que, até o momento possui as obras mais recentes sobre profissão, o que lhe permitiu avançar em algumas categorias. De acordo com Almeida (2010), “Freidson conjuga princípios do interacionismo simbólico com a perspectiva weberiana” (ALMEIDA, A, 2010, p. 122) e desenvolve uma Tese fundamental, a de que a profissão é uma forma de organização do mercado de trabalho possuidora de três elementos básicos, que sustentam o seu poder: a ‘*expertise*’, a autonomia e o credencialismo (FREIDSON, 1994, p. 154), sendo que:

A ‘*expertise*’ corresponde ao domínio de um campo específico do conhecimento e das técnicas da sua aplicação a qual tende a ser reconhecida através da existência de um monopólio. A autonomia remete para a capacidade em determinar o conteúdo do trabalho. O credencialismo, por sua vez, corresponde ao controle institucionalizado do acesso ao domínio dos meios científicos e técnicos próprios da profissão (ALMEIDA, A. 2010, p. 123).

Já para Angelin (2010) Freidson faz uma abordagem das profissões alicerçada na constituição do poder, analisando o profissionalismo ligado a uma estratégia política e não funcional (ANGELIN, P. 2010, p. 9). A profissão é, portanto, mais uma ocupação, mas com a particularidade específica de controlar seu próprio trabalho:

As profissões também se diferenciam umas das outras por suas tarefas específicas de que se reclamam em seu direito exclusivo tendo em vista o caráter especial do conhecimento e das competências requeridas para as executarem, portanto a questão central do poder profissional está ligada à capacidade dos próprios profissionais em controlar o trabalho em detrimento do controle pelos consumidores, pela administração das empresas ou pelo Estado (ALMEIDA, A. 2010, 122).

Tal tipo de afirmação confirma a importância que Freidson atribui para a influência do Estado na manutenção da profissão.

Em 1996 em “Para uma análise comparada das profissões: A institucionalização do discurso e do conhecimento formais” publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais, Freidson escreve sua tentativa de elaborar um tipo ideal de profissionalismo:

No livro em que atualmente trabalho, tenho tentado criar uma teoria do profissionalismo que é ao mesmo tempo um guia sistemático para o tipo de informação que deve ser coletada por todos os estudos e uma demonstração de como extrair sentido daí. Desenvolvo um tipo ideal que denomino profissionalismo e, a partir dele, analiso os órgãos e os recursos exigidos para que ele se estabeleça. Trato o tipo ideal como um conjunto *constante* de características e os órgãos e recursos como *variáveis* que interagem. Talvez mais importante que isso seja meu esforço de fundamentar a teoria tanto na Sociologia do trabalho como na do conhecimento (FREIDSON, E. 1996).

Este tipo ideal de profissionalismo é posteriormente apresentado por Freidson (2001) e sustenta-se em alguns elementos distintos: no trabalho especializado em um corpo teórico, no uso por excelência do conhecimento e das competências pelo profissional; na jurisdição exclusiva e uma divisão do trabalho controlada pela profissão; posição de monopólio no mercado baseada em credenciais criadas pela profissão; existência de um programa formal de ensino, ao nível superior, produtor dessas credenciais e controlado pela profissão; existência de uma ideologia que garanta o reconhecimento social do trabalho profissional, da sua eficiência econômica e da validade do conhecimento especializado em que se sustenta.

Diferentemente de Johnson (1972), Larson (1979) e Abbot (2014), Freidson não limita sua interpretação das profissões como fundamento negativizado não se opondo radicalmente às profissões, pelo contrário, ele defende as vantagens do profissionalismo nas sociedades capitalistas, em contrapartida também reconhece os excessivos privilégios auferidos à algumas profissões.

Inclusive, Freidson (1994) manterá sua postura polêmica, trazendo para a análise, alguns conceitos inovadores tais como: o profissionalismo como oposição ao poder administrativo das organizações burocráticas; as profissões são, pela natureza da sua atividade e longa formação escolar o oposto ao trabalho alienado; e por último, constituem uma forma protetora de organização do mercado de trabalho em detrimento à ignorância, à incompetência e, em simultâneo, protegem os interesses dos próprios clientes dos profissionais.

Freidson (1996) ao definir profissão traz algumas categorias pertinentes e que, avançam nas análises de Johnson e Larson. Para o autor, profissão é antes de tudo uma espécie de trabalho especializado. Não excluindo de todo todos os outros trabalhos, entretanto classificando-os como ofício, pois não são oficialmente reconhecidos:

O restante desse amplo universo de trabalho é composto de ocupações e ofícios desempenhados na economia reconhecida oficialmente. É aí que encontramos as profissões, listadas como um tipo especial de ocupação nas modernas classificações oficiais (FREIDSON, E. 1996, p. 3).

Entretanto, torna-se fundamental neste instante a definição do que seja “especializado” do contrário sua análise não diferiria dos estudos classificatórios funcionalistas:

Embora seja, logicamente, especializado, o amplo conjunto de tarefas que qualquer membro normal de uma sociedade industrial pode executar, sem instrução ou preparo suplementar, é considerado como não-especializado, pois se baseia apenas no conhecimento e na perícia cotidianos que crianças e jovens aprendem em casa, na comunidade, e em qualquer escola que freqüentem durante sua preparação para a idade adulta (FREIDSON, E. 1996, p. 3).

Neste caso, o autor afirma que as profissões podem ser classificadas como: Profissões não qualificadas, profissões semiqualficadas e profissões qualificadas. No interior das profissões qualificadas, o autor propõe mais uma divisão: as profissões qualificadas de especialização mecânica – aquelas onde há repetição constante de movimentos até seu aperfeiçoamento – e as profissões qualificadas de especialização criteriosa – aquelas em que as contingências de suas tarefas requerem considerável discernimento para adaptar seu conhecimento e sua qualificação a cada circunstância.

Portanto, para Freidson (1996) “O trabalho das profissões se distingue do trabalho dos ofícios por ser uma especialização criteriosa teoricamente fundamentada” (FREIDSON, E. 1996, p. 3).

Outro conceito fundamental em Freidson (1996) é a perspectiva de que a existência do profissionalismo se dá por relações. A inspiração weberiana é evidente neste caso. Ou seja, a perspectiva profissional só pode existir se houver um controle

racional por parte das organizações de trabalhadores, controle ocupacional, para que se reconheçam entre si não apenas pelo tipo de trabalho ou função – perspectiva interacionista – mas, acima de tudo por suas formas racionais de pertencimento mediante a criação de limitantes legais, ou seja, o profissionalismo “expressa uma circunstância em que as ocupações negociam limites jurisdicionais entre si, estabelecem e controlam sua própria divisão do trabalho” (FREIDSON, E. 1996, p. 4).

As organizações ocupacionais tornam-se reguladores racionais do ofício mediante estratégias burocratizadas, garantindo um mercado de trabalho ocupacionalmente controlado, não se permitindo que os consumidores individuais empreguem quem eles queiram: apenas podem escolher entre os membros adequadamente autorizados da ocupação, que detêm jurisdição sobre as tarefas que pretendem ver executadas.

Tal tipo de controle encerra diversas variáveis, entre elas a exclusão dos que realizam tarefas similares e que não estão credenciados pela organização reguladora, possibilidade de critérios de avaliação pertinentes apenas ao grupo credenciador e, em muitos casos, fora da realidade social.

Este tipo de controle ocupacional do mercado de trabalho “é complementado pelo uso do que Weber chamava ‘encerramento social’ e que prefiro denominar ‘reserva de mercado de trabalho’” (FREIDSON, E. 1996, p. 5).

Esta “credencial” vem como uma certificadora de competência, atestando para a sociedade, clientes e contratadores não apenas o pertencimento a um determinado grupo de ofício, mas, acima de tudo a competência para exercer as especificidades de seu ofício, tão grande é a força do credencialismo.

Ou seja, esta competência, avaliada, classificada e medida pela credencial deve vir de algum lugar. Especialmente do treinamento vocacional. Este tipo de treinamento é, por excelência o fator principal para o controle do mercado ocupacional bem como para a hierarquização entre as profissões.

Deve-se tomar cuidado neste momento para não confundir treinamento vocacional e treinamento profissional. Freidson (1996) faz uma distinção entre os dois no que se refere à transmissão de conhecimentos:

O método de controle do *treinamento vocacional* pelo ofício tem lugar tipicamente dentro do mercado de trabalho. É realizado na forma de

treinamento no próprio trabalho, nos locais rotineiros onde trabalham os membros do ofício. Em contraste, o *treinamento profissional* ocorre, fora do mercado de trabalho, em salas de aula e, às vezes, em instalações para a prática, que são segregadas dos locais rotineiros de trabalho (FREIDSON, E. 1996, p. 5).

No caso das L/AM o treinamento vocacional é evidente. Ocorre no próprio desenvolvimento da prática e, posteriormente, em caráter continuado, pelas Confederações e Federações na forma de treinamentos específicos referentes aos métodos de treinamento, metodologias de ensino aplicadas às modalidades e novas regras de arbitragem.

O que ainda não fica claro neste exemplo é o papel do treinamento profissional, pois, neste os professores são limitados em número em relação aos instrutores do treinamento vocacional. Sendo assim, a maior probabilidade de padronização dos conteúdos apreendidos na formação, garantem elevado tipo de segurança na ação profissional, bem como para a sociedade.

Neste caso, para Freidson, a educação universitária superior atribuiria ao profissional, além das competências técnicas exigidas, um acúmulo de capital cultural:

A educação universitária é superior em um sentido cultural mais importante, pois, ao contrário das escolas e dos institutos técnicos, está associada com valores e preocupações da alta civilização. [...] e oferece a seus alunos o ingresso em uma classe educada, mais que à mera proficiência técnica. Como notou Bourdieu, o que os economistas chamam “capital humano” é nesse caso composto tanto de elementos culturais como vocacionais, enquanto o ensino técnico avançado provê somente o último (FREIDSON, 1996, s/n).

No caso das L/AM o processo de treinamento profissional se daria no espaço de formação acadêmica. No Brasil não existe um espaço de formação de nível superior em L/AM.

A diferença entre os dois tipos de treinamento irão refletir a natureza específica de suas credenciais, seja no *status*, seja no grau hierárquico da profissão, seja na forma de reconhecimento de suas habilidades profissionais. O que, de acordo com Freidson (1996) pode causar problemas no que se refere à estes profissionais, uma vez que o treinamento vocacional tem menor garantia do que o treinamento profissional, pois:

Por outro lado, no sistema de treinamento de ofício, feito no local e no mercado de trabalho, os instrutores ou mestres podem variar grandemente em suas qualificações específicas, na capacidade de comunicá-las e em sua responsabilidade ao tentar ensiná-las, de modo que o conteúdo do treinamento pode diferir consideravelmente nos diversos tipos de trabalho, com instrutores distintos. Em conseqüência, a confiabilidade da credencial do ofício está mais sujeita a questionamentos (FREIDSON, E. 1996, p. 6).

No caso das L/AM esta consideração é fundamental. São profissões tanto as de maior ou menor grau de conhecimento acadêmico, mas a grande diferença está na segurança proporcionada pela aplicabilidade do conhecimento reconhecido pela sociedade. Para Freidson (1996), é inevitável que quanto menor for a possibilidade de acesso da formação – característica da formação profissional – maior a probabilidade de que este conhecimento padronize-se, portanto, permitindo intervenções mais seguras, aumentando a segurança da população em seus serviços. Sendo assim, aquele conhecimento mais formal, científico, por ser menos acessível tende a expandir a jurisdição da profissão. Ou seja:

O fato de que o corpo docente nas escolas de profissões possa se dedicar tanto ao ensino quanto à pesquisa e ao estudo melhora grandemente a capacidade de uma profissão para justificar, adaptar e expandir sua jurisdição diante da competição de outras ocupações, bem como da crescente sofisticação da população leiga e dos avanços tecnológicos e administrativos na racionalização (FREIDSON, E. 1996, p. 6).

Outro fator que não pode ser confundido é o de determinada superioridade do conhecimento científico em detrimento do conhecimento mais prático. A ideia de Freidson não é esta. Sua perspectiva concentra-se na realidade dos profissionais responsáveis pela transmissão do conhecimento científico, tendo em vista que: “Um corpo docente com dedicação integral tem tempo livre para refinar, revisar e codificar o corpo de conhecimentos e qualificações recebido, bem como para descobrir e criar novos elementos” (FREIDSON, E. 1996, p. 6).

Portanto, o treinamento profissional torna-se um meio mais profícuo para o desenvolvimento, crescimento e reconhecimento da profissão, tendo em vista que a natureza da formação e estruturação de seus conhecimentos inevitavelmente tendem a acompanhar o desenvolvimento da sociedade, pois, mediante as

pesquisas científicas, abre-se um canal de comunicação mais conveniente entre a profissão e as demandas sociais, pois:

[...] uma vez que o corpo docente se apoia em um mercado acadêmico, e não comercial, ele se isola das demandas práticas do mundo cotidiano e é livre para se engajar em pesquisa “pura” ou “básica”, ou em investigações e raciocínios sem relevância imediata para os problemas cotidianos. Isso pode levar ao desenvolvimento de novas formas de conhecimento e qualificação, bem diferentes das antigas, bem como à especulação e ao pensamento conduzindo a avaliações profundamente críticas do *statu quo* (FREIDSON, E. 1996, p. 6).

Como incluir, portanto a perspectiva de formação profissional e formação vocacional no estudo da profissão de técnico de L/AM? Os técnicos de L/AM formam-se por um processo de formação vocacional. Não há um espaço de formação profissional específica nestas modalidades.

Isso não é inteiramente verdade. No Brasil, como observado nos capítulos anteriores, há um espaço onde as L/AM se inserem ao nível acadêmico em formatos de pesquisas científicas, disciplinas e projetos de extensão: Nos cursos de formação em Educação Física.

A inserção destas práticas com nomes específicos de modalidades, ou mesmo com o nome de “Lutas” comprova de alguma forma a preocupação em colocar em evidência superior estas manifestações:

O que sustenta esse privilégio de independência diante das práticas de mercado rotineiras é a associação do ensino profissional diferenciado com as instituições usualmente chamadas universidades. Não por acaso, em inglês se diz com frequência que as universidades oferecem educação “superior” (FREIDSON, E. 1996, p. 6).

Mas porque a Educação Física torna-se um espaço para a inserção destas modalidades? Como já observado, esta preocupação se dá provavelmente pela afinidade entre as competências do técnico de L/AM no contexto contemporâneo com o profissional de Educação Física. Competências estas que, estão no campo

esportivo e que foram sendo reproduzidas a medida que a demanda pela graduação em Educação Física tornou-se maior e sua estrutura de formação mais complexa criando um contexto de afirmação de que as L/AM são inerentes a Educação Física.

Parece certo que as modalidades de L/AM adaptam constantemente seus discursos de acordo com a mutável realidade social. Atualmente os discursos de seus agentes disseminadores resumem-se a prática destas modalidades no sentido propedêutico e esportivo. Neste sentido, a formação em nível superior que se especializa neste tipo de conteúdo é a Educação Física.

O problema é que não é possível também falar de “especialização”. Tais modalidades adentram a modernidade com a necessidade de seguir um código, talvez, mais significativo do que seus códigos de honra: os códigos burocráticos.

Ou seja, para além da honra do guerreiro surge a necessidade de honrar seus débitos jurídicos, financeiros, ou seja, com todas as estruturas que irão constituir um campo – no sentido de Bourdieu – profissional do cargo de técnico de L/AM.

Quanto as disciplinas da cadeira de ataque e defesa percebe-se no curso superior de Educação Física uma característica generalista de formação profissional e no curso de técnica esportiva fica de difícil definição, uma vez que a própria função do curso é o aprofundamento dos determinantes técnicos, o que tornara-se inviável em apenas um ano.

Observa-se também na formação em Educação Física até 1957 a inclinação para as disciplinas de caráter esportivo como metodologia da Educação Física e do desporto, desportos aquáticos, desportos terrestres individuais e coletivos e desportos de ataque e defesa e supervalorização médica e militar.

Em 1962 não há citação de nenhum tipo de modalidade de ataque e defesa nas sugestões de seu currículo mínimo no curso de Educação Física muito menos no de técnica desportiva. Neste curso sugere-se que o aluno escolha duas modalidades esportivas para se especializar, entretanto não se especifica. De acordo com as mudanças do currículo de Educação Física até 1969 considera-se um encaminhamento dos cursos de Educação Física para duas vertentes: a formação do professor da escola e a formação do técnico desportivo.

Por mais que tenha ficado a cargo das instituições a escolha por modalidades esportivas, no caso das disciplinas de ataque e defesa o judô, o jiu jitsu, karate e esgrima, entende-se como impossível contemplar todas dificultando compreender

como pode ser formado um técnico de L/AM de uma modalidade que não tenha sido contemplada em sua instituição.

Souza Neto (1999) afirmará que à Educação Física atribuiu-se uma característica peculiar, completamente diversa às outras disciplinas como Matemática, Química, Ciências Biológicas, Psicologia ou Ciências Sociais com uma formação pautada num conhecimento científico restrito à sua área – mas sem a autonomia financeira e o *status* das profissões liberais e acadêmicas, ficou vinculada mais ao estereótipo dado às profissões de Estado.

Isso significa que a própria característica dita, polissêmica da Educação Física foi algo criado artificialmente tendo em vista uma vontade pela apropriação, ou monopólio do maior número possível de possibilidades e intervenção.

Na década de 1980, percebe-se a preocupação na divisão entre a licenciatura e o bacharelado, dificultando significativamente as proposições que irão se referir às L/AM, uma vez que há a partir deste momento um “redimensionamento no próprio mercado de trabalho que até então não fazia distinção entre os profissionais” (BENITES; SOUZA NETO, HUNGER, 2008, p, 347).

Com a ruptura entre os espaços de intervenção e pela confusão de encaixe entre as disciplinas percebe-se uma criação artificial: a necessidade de rompimento entre licenciatura e bacharelado cria um espaço de discussões e encaminhamentos estranhos à “origem das coisas”. No caso das L/AM não é diferente. No tocante às práticas desportivas observa-se “as da escola” e as “na escola”. As L/AM da escola e as L/AM na escola.

A partir deste momento uma questão necessita de resposta: qual espécie de prática se exigiria do graduado em Educação Física no tocante às disciplinas de L/AM? Levando-se em consideração a ruptura entre licenciatura e bacharelado é possível afirmar que sejam diferentes. Adentra-se neste momento no espaço de discussão das competências exigidas por estes profissionais.

Como observado até o momento a articulação com conhecimentos da saúde e ciências biológicas com conhecimentos pedagógicos, bem como a articulação teoria e prática subsidiaram a construção do aporte que embasa a formação profissional em Educação Física.

A necessidade da construção de uma identidade do professor de Educação Física, do profissional de Educação Física e/ou técnico desportivo torna-se o norte

nas articulações e concepções dos determinantes legais que orientam a formação dos saberes nesta área. Mas, quais saberes?

Tardif (2002) classifica-os: da formação profissional (conjunto de saberes adquiridos pela instituição de formação e que vão se incorporando à prática e atuação docente); disciplinares (dos diversos campos de conhecimento, sendo integrados nas Universidades e divididos na forma de disciplinas); curriculares (correspondentes à organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e que, por sua vez, os professores devem saber aplicar); e experienciais (que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente em seu cotidiano).

No tocante ao campo das L/AM o domínio da prática, muitas vezes, apenas o ato do saber fazer, desde que seja sancionado pelos agentes de maior capital simbólico e social no interior do campo (“Mestres”, “Grão-mestres”), já autoriza o praticante a ministrar suas aulas.

Quando você se filia a federação, você tem que levar um certificado válido de um professor, assinado pelo professor faixa preta te outorgando a graduação de determinado nível (TÉCNICO 2).

Em alguns casos, com o complemento de cursos de atualização, oferecidos e ministrados pelos próprios agentes sancionadores da missão “dar aula”, que vem com o recebimento da sanção institucionalizada do campo evidenciada pelo poder simbólico da “Faixa Preta”.

Na verdade nós temos obrigatoriamente reuniões administrativas que são de dois em dois meses. Todo mês o profissional tem que fazer este treinamento técnico, avaliação, reavaliação e quando é fora, nós, uma equipe técnica vai até o lugar, até a cidade (TÉCNICO 1).

A criação do campo de intervenção do profissional versus o campo do professor criou uma resistência à formação do técnico desportivo e, ao mesmo tempo propiciou um rompimento entre o espaço das L/AM versus um espaço acadêmico que desenvolve estudos sobre a temática.

Eu sei que quem é formado faixa preta não quer abrir mão por que na faculdade a gente não aprende a técnica da luta e pelo contrário, o professor faixa preta não aprende o que a gente aprende na faculdade em questão de metodologia de ensino e todas as outras coisas que a gente aprende na faculdade que vão ajudar a melhorar a qualidade do treinamento técnico e físico da modalidade (TÉCNICO 2).

Fica em evidência a perspectiva artesanal que, para Rugiu (1998), constitui-se por três características particulares: 1) os aprendizes em essência aprendem fazendo; 2) apresenta uma imagem valorizada do Professor e; 3) as atividades práticas são consideradas tão formativas do caráter quanto os estudos formais (RUGIU, 1998).

O “saber fazer” nas artes marciais através do “artesão” está ligado às suas características e raízes históricas das lutas, que eram transmitidas de pai para filho ou de “mestre” para discípulo.

Ou seja, os discursos referentes aos processos de ensino e aprendizagem das artes marciais, por excesso de procedimentos advindos essencialmente da prática, é obrigado a resignificar-se constantemente, obrigando tais modalidades a seguirem as determinações e critérios científicos. Inclusive, aos olhos de alguns técnicos é essencial a formação em Educação Física:

Antes de eu fazer a graduação eu não achava essencial, hoje eu acho essencial. Hoje em dia eu acho que tem uma demanda que talvez ajude a melhorar nossa área que é tanto defasada quanto explorada. Então a gente tem muitos professores que tem graduações não reconhecidas atuando, então talvez ajudasse a diminuir a quantidade desses professores que não tem qualificação e estão dando aula e melhoraria a qualidade do ensino, talvez padronizaria a qualidade do ensino que é bem diversificado (TÉCNICO 2).

Este tipo de necessidade abriu-se como uma porta para justificar a intervenção acadêmica nas L/AM, servindo, ao mesmo tempo como justificativa para sua regulamentação pela Educação Física.

As L/AM estiveram presentes desde o início do processo de formação em Educação Física pelas proposições de sua origem nas escolas militares. Entretanto, sua manutenção no currículo se deu basicamente por um processo de reprodução associada a preocupação com a formação do técnico esportivo.

Elas se mantiveram no currículo tendo em vista sua característica esportiva. Esta manutenção serviu sobremaneira como forma de justificação da interferência

do Conselho Federal de Educação Física em buscar agregar para si, a maior quantidade de práticas para fiscalização.

No que se refere as competências, habilidades e a capacidade em regulamentar e fiscalizar as L/AM ainda não há uma abordagem clara solucionada pelo campo acadêmico ou pelas federações e confederações (DRIGO, SOUZA, CESANA, et al. 2011). As competências e os saberes docentes necessários para ministrar tais práticas ficam longe de completarem-se.

A gente sabe que tem grandes técnicos aí de judô, Jiu-Jitsu, do karate, mas eu digo que pra nós, um grande técnico é aquele camarada que leva a profissão a sério mesmo, é disciplinado, é um guerreiro por que as vezes tem algumas dificuldades qual a gente encontra em alguns períodos do ano, crises que a gente passa, mas ele continua lá no seu sonho, no seu objetivo, isso já é uma diferença além da técnica, ter conhecimento daquilo que está fazendo (TÉCNICO 1).

No concernente a influência de uma obrigatoriedade, criada pela reprodução dos currículos militares e mantidas até hoje, Drigo (2007) constatou que a:

Inclusão dos Conselhos Profissionais de Educação Física acabou acarretando mudanças na capacitação dos técnicos, porém apenas no sentido do cumprimento da Lei 9696/98, não causando mudanças de comportamento que abalasse a estruturação em Escolas de Ofício (DRIGO, A. 2007, p. 233).

Ou seja, percebe-se o caráter artificial e reprodutivista destas disciplinas na formação do técnico esportivo de L/AM no espaço de formação da Educação Física.

As estruturas foram apresentadas, bem como o percurso histórico evidenciado. No que se refere aos agentes, é perceptível que a reprodução das disciplinas de L/AM e a falta de discussões específicas sobre as mesmas criaram um espaço vazio.

No que se refere a profissionalização do cargo de técnico de L/AM, é portanto, necessário indagar se este é um ofício de *especialização criteriosa teoricamente fundamentada* (FREIDSON, 1996, p. 3).

Um conceito importante para Freidson (1996) é a perspectiva de que a existência do profissionalismo se dá por relações, ou seja, a perspectiva profissional só pode existir se houver um controle racional por parte das organizações de trabalhadores, controle ocupacional, para que se reconheçam entre si não apenas

pelo tipo de trabalho ou função – perspectiva interacionista simbólica – mas, acima de tudo por suas formas racionais de pertencimento mediante a criação de limitantes legais, ou seja, o profissionalismo “expressa uma circunstância em que as ocupações negociam limites jurisdicionais entre si, estabelecem e controlam sua própria divisão do trabalho” (FREIDSON, 1996, p. 4).

As organizações ocupacionais tornam-se reguladores racionais do ofício mediante estratégias burocratizadas, garantindo um mercado de trabalho ocupacionalmente controlado, não se permitindo que os consumidores individuais empreguem quem eles queiram: apenas podem escolher entre os membros adequadamente autorizados da ocupação, que detêm jurisdição sobre as tarefas que pretendem ver executadas.

Você vai lá, paga a federação, leva um certificado e beleza, já está com a carteirinha da federação. No Kung Fu, tem um pouco mais de rigorosidade, no Boxe chinês. Eles ainda tentam barrar um pouco mais, até por que é menor a gama de professores e eles se conhecem mais, então, um cara que vem de fora eles investigam mais, agora no Muay Thai, você trouxe um certificado válido, assinado por alguém que é reconhecido você já pode dar aula (TÉCNICO 2).

Ao ser indagado sobre qual o tipo de reconhecimento o técnico respondeu:

O reconhecimento do cara ter história na arte marcial. Fui atleta do cicrano, esse cara tem uma história, tem faixa preta. Tem que ter uma história por traz dessa graduação (TÉCNICO 2).

Ou seja, no campo das L/AM, tornar-se um técnico se encaixa em um processo artesanal, onde o elemento simbólico da faixa preta, bem como o capital social do outorgante desta faixa e da autorização para dar os treinamentos e as aulas é o mais importante.

Tal realidade cria para o campo das L/AM um problema ao nível da subjetividade, pois neste caso, o ensino das profissões gera um processo de segregação entre as classes dos que aprendem pelo ensino vocacional – L/AM – e dos que aprendem pelo ensino profissional – Educação Física, uma vez que:

Como eles próprios não estão profundamente imersos nas muitas contingências da prática, os padrões que promulgam tendem a ser

diferentes daqueles estabelecidos pelos profissionais para satisfazer seus consumidores e conseguir resultados dentro dos limites objetivos e flutuantes do tempo e do espaço. Com efeito, os profissionais tendem a considerar os padrões acadêmicos e científicos como irremediável e injustamente pouco práticos, ressentindo-se contra os que os formulam e promulgam. O ensino das profissões cria assim uma aguda e problemática divisão entre profissionais e autoridades acadêmicas, criando uma classe cognitiva no seio da profissão (FREIDSON, 1996, p. 7).

É um problema objetivo, pois ao apropriar-se dos conhecimentos de um outro ofício – Educação Física – para justificar o seu – técnico de L/AM – e não fazer parte dele legalmente, inevitavelmente gerará conflitos no âmbito jurídico por autonomia e pelo monopólio do saber.

Relembra-se que no ano de 2002, a instituição responsável pela Regulamentação Profissional em Educação Física no Brasil – Conselho Federal de Educação Física e seus Conselhos Regionais (CONFED/CREF'S) – resolve mediante a Resolução 046/2002 dispor sobre a intervenção do profissional de Educação Física.

Como se observa, por uma análise superficial, as L/AM ficariam agora com a obrigação de seguirem as normatizações estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação Física e seu Conselho Federal e, seus técnicos deveriam obrigatoriamente tornarem-se credenciados pela instituição credenciadora da mesma.

É evidente que as disputas jurisdicionais não foram poucas. De acordo com Fernandes Jr (2011), todos os Tribunais Regionais Federais foram contra a obrigatoriedade do credencialismo da Educação Física para os técnicos de L/AM. Abaixo cinco considerações dos Tribunais escolhidas aqui, pois exemplificam as justificativas legais, de certa forma em comum:

I - TRF 4ª Região, APELAÇÃO CÍVEL Nº 2003.70.00.003788-9/PR, da Relatora Juíza Vânia Hack de Almeida, Publicado em 31.05.2007s.

A Lei nº 9.696/98, que veio regulamentar a profissão de Educação Física, não elencou quais as atividades abrangidas neste conceito. Merece transcrição parcial o referido texto legal:

Agora a Relatora apresenta as prerrogativas legais quanto ao exercício da profissão Educação Física disposto na Lei 9696/98.

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos conselhos regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos conselhos regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor; III - os que, até a data do início da vigência desta lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo conselho federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto."

E agora considera:

Como se depreende da leitura dos dispositivos acima transcritos, a lei preocupou-se em primeiro lugar com o aspecto formal, ao mencionar que profissional de Educação Física é aquele registrado no Conselho Regional de Educação Física.

Já o art. 3º tenta materializar o conceito ao mencionar "áreas de atividades físicas e do desporto." No entanto a tentativa restou infrutífera, em face da largueza principalmente da expressão atividade física. Por sua vez, o regulamento editado pelo Conselho Federal de Educação Física - Resolução CONFEF nº 046/2002 asseverou que "o Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -...". Em primeiro lugar a Resolução, mero ato regulamentar, excedeu suas atribuições, ao dizer mais que a lei. Com efeito, o poder regulamentar tem por finalidade complementar a natural abstração e generalidade dos preceitos contidos na lei. Vale dizer, o regulamento (ato normativo secundário) existe em razão da lei (ato normativo primário), e não o contrário. Inclusive, o art. 84, IV, da Constituição refere a possibilidade de expedição de decretos e regulamentos para "fiel execução" da lei. Dessa forma, a resolução, como manifestação do poder normativo da autoridade administrativa,

não pode inovar na ordem jurídica, criando direitos e obrigações aos administrados pois, além de violar o art. 5º, II, da Constituição ("*ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei*"), atenta contra a lei, seu fundamento imediato.

(...) De outro lado, importa referir entendimento manifestado no voto-vista que proferi na Apelação Cível nº 2003.71.00.033569-6, Rel. Des. Federal Carlos Eduardo Thompsom Flores Lenz, no sentido de que o profissional que a lei regulamenta não é o praticante de atividade física, e sim aquele que desenvolve a Educação Física, portanto os ministrantes de atividades físicas. A Educação Física compreende o ato de educar, ou seja, ensinar, transmitir conhecimentos através de um processo de instrução. Assim, somente aquelas atividades que envolvam a educação do corpo como atividade-fim é que estão abrangidas pela Lei nº 9.696/98. Na ocasião, tomei de empréstimo a fundamentação desenvolvida pelo juiz de primeiro grau no sentido de que 'a Educação Física envolve aquelas atividades em que se procura a educação do corpo como atividade-fim, isto é, sem que se busque precipuamente outro objetivo, como ocorre por exemplo com a dança (em que se busca a exibição pública ou a manifestação cultural, por exemplo), com a ioga (em que se busca a prática de uma filosofia ou forma de vida ou a elevação do espírito, por exemplo), com a capoeira (em que se revela uma manifestação cultural), com as artes marciais (em que se busca uma formação numa determinada tradição cultural ou numa técnica de luta), etc. Percebe-se que a Educação Física não abrangeria outras manifestações mesmo envolvendo atividade física, quando o objetivo precípuo não seja o corpo (seu equilíbrio, desenvolvimento, beleza, etc). Busca-se, com isso, um critério material para identificar a Educação Física. É o próprio conteúdo da atividade que vai caracterizar, ou não, a profissão de Educação Física. Assim, se a lei não incluiu em sua disciplina jurídica os profissionais de dança, ioga, artes marciais e capoeira, como assentado, estas atividades, ministradas em qualquer que seja o local, não se submetem ao regime estatuído. De outra forma, o que importa é a atividade preponderante, se a Educação Física ou outras atividades (em sua forma pura ou tradicional), para caracterizar a atividade submetida ou não ao regime legal. Portanto, reconheço a ilegalidade a exigência de registro e a inscrição no Conselho Regional de Educação Física da 9ª Região/Paraná dos respectivos profissionais não graduados, especificamente em relação às atividades de dança, capoeira, ioga e artes marciais. Diante do exposto, não conheço do recurso da apelação do CREF/PR, porquanto intempestivo, e nego provimento à remessa oficial." (TRF 4ª Região, APELAÇÃO CÍVEL Nº 2003.70.00.003788-9/PR, Relatora Juíza Vânia Hack de Almeida, Publicado em 31.05.2007).

II - Sobre a exigência do curso de nivelamento e posterior inscrição no Conselho Regional de Educação Física. *MANDADO DE SEGURANÇA Nº*

2008.72.00.011988-4/SC, Juiz Federal Carlos Alberto da Costa Dias, julgado em 27.10.2008.

ADMINISTRATIVO. PROFESSOR DE JUDÔ. EXIGÊNCIA DE CURSO DE NIVELAMENTO E POSTERIOR INSCRIÇÃO NO CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (RESOLUÇÃO 45/2002). CONDIÇÃO PARA EXERCER PROFISSÃO. IMPOSSIBILIDADE. AFRONTA AO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DO LIVRE EXERCÍCIO PROFISSIONAL.

I – Embora a Lei nº. 9696/98, em seu art. 2º., inciso III, disponha que serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os profissionais que, "até a data do início da vigência desta lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física", o referido Conselho não explicitou "as atividades próprias dos Profissionais de Educação Física", limitando-se, apenas, a editar a Resolução nº. 13/99 e, posteriormente, a Resolução 45/2002, exigindo dos professores de artes marciais, que não cursaram a faculdade de Educação Física, a freqüência em curso de nivelamento, como requisito indispensável para a inscrição definitiva em seus quadros e para o exercício da profissão. Ao assim proceder, o referido Conselho violou o princípio da legalidade, porquanto criou uma obrigação através de norma infralegal, desconsiderando o livre exercício profissional, insculpido no art. 5º., XIII, da Carta Política de 1988.

II – As artes marciais, embora naturalmente envolvam movimentação corporal, não são atividades próprias do profissional de Educação Física, sendo certo que o professor de artes marciais deve transmitir conhecimentos teóricos e padrões de comportamento, os quais não são oferecidos no curso superior de Educação Física. Tal curso não prepara professores de artes marciais, não estando os graduados naquele curso aptos a lecionar qualquer modalidade de artes marciais.

III – A exigência, por parte do Conselho Federal em questão, de que o impetrante se inscreva no Conselho Regional de Educação Física para poder exercer seu ofício ofende o direito de liberdade laboral previsto constitucionalmente.

O parágrafo único do artigo 170 da Constituição Federal estabelece que: É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei.

7. A regulamentação estatal das atividades econômicas, no entanto, deve estar de acordo com o interesse público. O artigo 174 da Constituição dispõe que a fiscalização da atividade profissional tem o sentido de incentivo e planejamento do exercício da atividade econômica privada, de forma "indicativa". Assim dispõe o artigo referido: Como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado.

8. Assim, exige-se a edição de lei para a regulamentação de qualquer trabalho, ofício ou profissão, nos termos do artigo 5º., inciso XII, e do artigo 170, parágrafo único, da Constituição Federal, razão pela qual a atividade exercida pela impetrante não pode sofrer limitação por meio de resolução do Conselho Regional de Educação Física.

9. Inexiste no ordenamento jurídico pátrio lei que regule a atividade de ensino de artes marciais. A Lei 9.696, de 1º. de setembro de 1998, não disciplina a atividade, e sim a profissão de Educação Física.

10. Logo, a atividade de ensino de artes marciais pode ser praticada livremente, independentemente de fiscalização do Conselho Regional de Educação Física, de registro da impetrante nesse órgão, de pagamento de anuidades, de submissão dos seus funcionários instrutores de artes marciais a cursos de nivelamento ou de contratação de Responsáveis Técnicos, haja vista a inexistência de lei que estabeleça os limites dessa atividade ou a exigência de qualificações profissionais" (MANDADO DE SEGURANÇA Nº 2008.72.00.011988-4/SC, Juiz Federal Carlos Alberto da Costa Dias, julgado em 27.10.2008).

III - Do TRF, 1ª Região, AMS 200638000200431, 7ª Turma, Desembargador Federal Catão Alves, e-DJF1 DATA:08/04/2011 PAGINA:291.

ADMINISTRATIVO E PROCESSUAL CIVIL - PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA - PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA - INSTRUTOR DE **ARTES MARCIAIS** E DE DEFESA PESSOAL - PARTICIPAÇÃO E OBRIGATORIEDADE DE REGISTRO - EXIGÊNCIA LEGAL INEXISTENTE - EXTINÇÃO DO PROCESSO SEM JULGAMENTO DE MÉRITO - CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL, ART. 267, VI. a) Recurso - Apelação em Mandado de Segurança. b) Decisão de Origem - Segurança concedida. 1 - "As **artes marciais** não são atividades próprias do profissional de Educação Física. O curso de Educação Física não prepara professores de **artes marciais**, não estando os graduados em Educação Física aptos a lecionar quaisquer de suas modalidades." (APELREEX nº 2008.72.00.011988-4/SC - Relator Desembargador Federal Valdemar Capeletti - TRF/4ª Região - Quarta Turma - Unânime - D.E. 29/6/2009.) 2 - A peculiaridade da controvérsia decorre da pretensão do Impetrante de submeter-se a treinamento específico ministrado por órgão de **fiscalização** profissional no qual não está obrigado, legalmente, a registrar-se. 3 - Razão assiste ao Apelante ao alegar que "a atividade de defesa pessoal não constitui atividade própria de profissional de Educação Física." (Fls. 123.) 4 - Não comprovada a existência de ato ilegal ou abusivo e não permitindo o Mandado de Segurança dilação probatória, indefere-se a postulação à falta de prova pré-constituída. 5 - Apelação e Remessa Oficial providas. 6 - Processo extinto sem julgamento de mérito. (Código de Processo Civil, art. 267, VI.) 7 - Sentença reformada. 8 - Exame de discussão referente a litispêndência prejudicado (TRF, 1ª Região, AMS

200638000200431, 7ª Turma, DESEMBARGADOR FEDERAL CATÃO ALVES, e-DJF1 DATA:08/04/2011 PAGINA:291, unanimidade).

IV - Do TRF, 3 Região, 3 Turma, AC 200361000301798, Rel. Juiz Nery Júnior, DJF3 CJ1 Data: 28/01/2011 PÁGINA: 481.

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - PROFESSOR DE **ARTES MARCIAIS** - EXPEDIÇÃO DE CARTEIRA PROFISSIONAL - DESNECESSIDADE DE REALIZAÇÃO DE CURSO ORIENTADO PELO CREF 1. A Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XIII, prescreve que é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. 2. A Lei nº 9.696/98 disciplinou especificamente as atividades relacionadas à Educação Física nos artigos 1º, 2º e 3º. 3. Nos termos da referida lei, a inscrição nos quadros dos Conselhos, além dos profissionais graduados, fica autorizada aos que exerçam atividades próprias dos profissionais da área, "nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física". 4. O Conselho Federal de Educação Física editou a Resolução n. 46/2002, na qual estabeleceu o rol de atividades que se enquadrariam na especialidade de profissional de Educação Física. 5. Dentre as atividades relacionadas encontram-se algumas que não se identificam com a área de Educação Física, tais como fisioterapia, dança, yoga, e **artes marciais**. 6. A partir da leitura das legislações colacionadas, não há qualquer previsão que atribua ao CREF o poder de fiscalizar, orientar ou multar os instrutores de **artes marciais**. 7. A resolução extrapolou o exercício do poder regulamentar que lhe foi conferido pela lei. 8. Não há que se falar em poder coercitivo da autarquia quanto à filiação da categoria nem quanto à sua **fiscalização**, ressaltando, pois, que a exigência da inscrição de instrutor em arte marcial no Conselho ou o entendimento de que essa atividade é objeto da área de Educação Física carece de previsão legal, não podendo ser determinado pela resolução nº 7/2004 do Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. 9. O simples fato de haver movimento físico dentro das atividades desenvolvidas pelo apelado, profissional ligado às **artes marciais**, não o obriga a obter registro junto aos Conselhos Regionais de Educação Física. 10. Na ausência de previsão legal, qualquer ato normativo de hierarquia inferior não pode restringir o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão. 11. Apelação provida (TRF, 3ª Região, 3ª Turma, AC 200361000301798, Rel. JUIZ NERY JÚNIOR, DJF3 CJ1 DATA:28/01/2011 PÁGINA: 481).

V - Em 2010, o Superior Tribunal de Justiça decidiu no mesmo sentido:

EMENTA: "ADMINISTRATIVO E PROCESSUAL CIVIL. RECURSO ESPECIAL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. CONSELHOS PROFISSIONAIS. EDUCAÇÃO FÍSICA. ATIVIDADES DIVERSAS (DANÇA, IOGA, ARTES MARCIAIS) INCLUÍDAS NA ATUAÇÃO DO CONSELHO

REGIONAL PROFISSIONAL POR MEIO DE RESOLUÇÃO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. AUSÊNCIA DE CORRELAÇÃO COM A LEI. INEXISTÊNCIA DE JULGAMENTO EXTRA OU ULTRA PETITA. ADEQUAÇÃO DA VIA ELEITA E LEGITIMIDADE DO PARQUET FEDERAL DECIDIDAS COM BASE EM FUNDAMENTAÇÃO CONSTITUCIONAL. AUSÊNCIA DE VIOLAÇÃO DOS ARTIGOS 1º E 3º DA LEI N. 9.696/1998. 1. Recurso especial pelo qual o Conselho Regional de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul sustenta a obrigatoriedade de inscrição em seus quadros de profissionais diversos, por se considerar que os artigos 1º e 3º da Lei n. 9.696/1998 têm comando normativo suficiente para caracterizar as atividades por eles exercentes como próprias do profissional de Educação Física. Defendem-se, ainda: (i) a legitimidade do Ministério Público e adequação da ação civil pública; e (ii) a ocorrência de julgamento extra e ultra petita. 2. No caso dos autos, em sede de apelação em ação civil pública movida pelo parquet estadual, o TRF da 4ª Região, entendendo ser ilegal e inconstitucional a Resolução n. 46/2002, do Conselho Federal de Educação Física, decidiu não ser possível que o Conselho Regional fiscalizasse e autuasse aqueles profissionais elencados na referida resolução, em especial os profissionais de dança, ioga, artes marciais e capoeira, sejam professores, ministrantes ou instrutores de tais atividades. 3. O recurso especial não merece ser conhecido, no que se refere à alegação de violação da Lei n. 7.347/1985, pois as questões da legitimidade do Ministério Público e da adequação da ação foram decididas, exclusivamente, com apoio no art. 129, III, da Constituição Federal. 4. No que pertine à alegação de ocorrência de julgamento extra e ultra petita, o recurso não merece provimento, pois, ante a reconhecida ilegalidade e inconstitucionalidade da resolução acima mencionada, a Corte de origem estendeu o comando da sentença àqueles que praticassem as atividades nela descritas, de tal sorte que não houve qualquer julgamento fora dos limites do que fora pedido pelo Ministério Público, sendo desinfluyente o fato de não se ter feito alguma diferenciação a respeito da capoeira ou dos professores, ministrantes ou instrutores das atividades descritas naquela resolução. 5. Quanto aos artigos 1º e 3º da Lei n. 9.696/1998, não se verificam as alegadas violações, porquanto não há neles comando normativo que obrigue a inscrição dos professores e mestres de danças, ioga e artes marciais (karatê, Judô, tae-kwon-do, kickboxing, Jiu-Jitsu capoeira etc) nos Conselhos de Educação Física, porquanto, à luz do que dispõe o art. 3º da Lei n. 9.696/1998, essas atividades não são caracterizadas como próprias dos profissionais de Educação Física. 6. O art. 3º da Lei n. 9.696/1998 não diz quais os profissionais que se consideram exercentes de atividades de Educação Física, mas, simplesmente, elenca as atribuições dos profissionais de Educação Física. 7. Subsidiariamente, deve-se anotar que saber, em cada caso, a atividade, principalmente, visada por aqueles profissionais que o recorrente quer ver inscritos em seu quadro, para o fim de verificar-se o exercício de atribuições do profissional de Educação Física, exige a incursão no acervo fático-probatório, o que é inviável

ante o óbice da Súmula n. 7 do STJ. 8. Recurso especial parcialmente conhecido e, nessa parte, desprovido" (STJ, 1ª Turma, REsp 1012692 / RS, Rel. Min. Benedito Gonçalves, j. 26.04.2011, DJe 16.05.2011). Veja que, segundo os Tribunais Superiores, o sistema CONFEF/CREFs extrapolou sua competência, inserindo em seu campo de atuação atividades não contempladas expressamente pela Lei nº 9696/98, especificamente, a dança, a yoga e as artes marciais. Segundo a jurisprudência, essas profissões não possuem como atividade fim a educação corporal e apenas quando a atividade física possuir essa finalidade é que poderia ser fiscalizada pelos CREFs.

De acordo com a leitura e análise documental, dos fragmentos das decisões tomadas pelos Tribunais Regionais Federais e do Superior Tribunal de Justiça referentes à matéria – autonomia dos CREF's para regulamentar e fiscalizar técnicos e academias de L/AM – é possível realizar algumas observações:

Inicialmente percebe-se que a Resolução 046/2002 não consegue justificar seu posicionamento especialmente quando embasada no Art. 3 da Lei 9696/98 que define as Competências do profissional de Educação Física:

"coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto" (BRASIL, 1998).

Considerada pelos Tribunais Regionais Federais como “muito abrangente”, tendo em vista que a própria palavra “atividades físicas” abarca uma infinidade de possibilidades, portanto, justificar as modalidades de L/AM como atividades de exclusividade da Educação Física apenas por serem manifestações de “atividades físicas” evidencia que, no que compete ao campo jurídico.

Outra consideração fica a cargo da Inconstitucionalidade da Resolução 046/2002. Como a Lei 9696/98 não prevê as atividades de L/AM como de autoridade dos Conselhos Regionais e Federal de Educação Física para regulamentação e fiscalização, os mesmos não podem, por simples criação de Resoluções, tentar reparar o que não foi feito, tendo em vista o que cita o parágrafo único do artigo 170 da Constituição Federal de 1988: “É assegurado a todos o livre exercício de

qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei” (BRASIL, 1988). Ou seja, apenas a lei formal (ato complexo emanado do Poder Legislativo e sancionado pelo Poder Executivo) pode restringir o exercício da profissão. E Resoluções não possuem peso de Lei.

Ou seja, no âmbito jurisdicional, as L/AM não podem ser credenciadas pelo órgão credenciador da Educação Física, pois considerou-se que a própria Lei 9696/98 é de caráter abrangente, remetendo-se como objeto de intervenção as “atividades físicas” proposto em seu Artigo 3 e que resolução 046/2002 possui o evidente objetivo de monopolizar a intervenção do profissional de Educação Física mediante a colocação da palavra “atividades físicas, nas suas diversas manifestações”, sendo visto como evidente estratégia de manutenção da *expertise*.

Mas, definir o profissionalismo, apenas pela perspectiva do corpo de conhecimento, pelas qualificações e de quem detêm mais ou menos autoridade em sua promulgação seria manter a análise no âmbito do funcionalismo. Outras categorias contribuem de maneiras mais eficazes para a análise das profissões como o poder econômico e o poder político.

De acordo com Freidson (1996) “A variável mais importante para o profissionalismo é o Estado” (FREIDSON, 1996, p. 7), pois é ele o responsável pelo controle das profissões, uma vez que “o controle ocupacional da própria divisão do trabalho, do mercado de trabalho e do modo de ensino vai contra o interesse tanto dos consumidores individuais como das empresas” (FREIDSON, 1996, p. 7).

Este tipo de discussão no campo jurídico por autonomia para exercer o ofício, torna-se mais obscura quanto mais julga-se a excelência de quem possui a autoridade para exercer e aplicar “este ou aquele” corpo de conhecimentos.

Portanto, no sentido de contribuir para uma análise mais imparcial, o conceito de Estado e sua intervenção na profissionalização torna-se fundamental, tendo em vista que é ele que controla a divisão do trabalho:

As instituições do profissionalismo não podem ser estabelecidas ou mantidas sem o exercício do poder do Estado, pois o controle ocupacional da própria divisão do trabalho, do próprio mercado de trabalho e do modo de ensino vai contra o interesse tanto dos consumidores individuais como das empresas (FREIDSON, E. 1996, p. 7).

A citação de Freidson (1996) confirma a importância da intervenção do Estado para a manutenção de um controle do que ele chama de instituições do profissionalismo, uma vez que o monopólio do controle ocupacional, do mercado e do ensino pode prejudicar consumidores e empresas, enfim, a sociedade.

Em nível global, existem diversos tipos de Estado, bem como, diversos tipos de classificação e tipos diferentes de Estado interessados em apoiar a criação de um campo de trabalho ocupacionalmente controlado e diferentes tipos de Estado listados pela literatura comparada.

As definições aqui colocadas referem-se às que Freidson (1996) se apropriou de Damaska (1986). O autor sugere quatro tipos de Estado, classificados por duas dimensões. A primeira dimensão define-se pela forma em que os ministérios e órgãos do Estado se organizam para implantar as políticas estatais divididas em dois modos: O primeiro modo de classificação define-se como modo *hierárquico* “diz respeito à burocracia racional-legal” (FREIDSON, E. 1996. p, 7); o segundo define-se como modo *coordenativo*, onde há uma estrutura simples e plana, não hierárquica, ocupada por amadores transitórios.

A outra dimensão é a política ampla, que guia o exercício dos poderes estatais: dividida em política *reativa* que permite com que a maioria dos assuntos seja organizada e administrada por membros individuais e grupos organizados da sociedade civil; e a política *ativista* é aquela em que o Estado impõe sua própria visão do que é desejável à sociedade civil, desencorajando, quando não suprimindo, todos os grupos civis que se acredita não subscreverem essa visão (FREIDSON, E, 1996).

Neste sentido, a combinação das duas dimensões de análise formará uma classificação de quatro tipos de Estado: “coordenativo/reativo, hierárquico/reativo, hierárquico/ativista e coordenativo/ativista” (FREIDSON, E, 1996, p. 8).

No que se refere ao controle das profissões, um Estado *coordenativo-reativo*, é passivo, assim, as associações profissionais possuem um grau de autonomia maior, criam reservas no mercado de trabalho e estabelecem escolas para a criação de credenciais. O controle do Estado, neste caso limita-se “à resolução de disputas que não podem ser resolvidas privadamente” (FREIDSON, E, 1996, p. 8).

O Estado *hierárquico-reativo* possui um grau de intervenção maior nas jurisdições da profissão. Formula e administra as reservas de mercado e os

programas de treinamento da força de trabalho mediante recomendações de associações profissionais independentes consultando seus representantes.

Em um Estado *hierárquico-ativista*, há um grau de controle Estatal das profissões muito maior. A associação participante não pode expressar outra posição senão a aprovada pelo Estado. “Nenhuma associação verdadeiramente independente é autorizada a representar a profissão nesse tipo de Estado” (FREIDSON, E, 1996, p. 9).

Finalmente, há o Estado *coordenativo-ativista*, caracterizado por tentativas de evitar o uso do planejamento centralizado e da administração burocrática organizada e dedicado a realizar sua visão mobilizando a sociedade civil. Quanto a este tipo de intervenção, Freidson (1996, p. 9) afirmou:

Não estou seguro acerca de o que pensar sobre esse tipo de Estado, mas me inclino no momento a defender que sua natureza “coordenativa”, ao lado de seu ativismo, o torna hostil à própria ideia de status privilegiado para a qualificação técnica e que ele não apoiará o estabelecimento do profissionalismo (FREIDSON, E, 1996, p. 9).

A partir deste momento é possível se demonstrar o formato de análise destas inter-relações estruturais: O espaço social.

A perspectiva de espaço social permite a observação de duas variáveis: estruturas e disposições. As estruturas serão indicadas no transcorrer das análises, já as disposições dependem do capital do agente. Para isso torna-se essencial considerar as três dimensões do espaço social (BOURDIEU, 2005, p. 30):

- 1) Os agentes se distribuem de acordo com o volume global de capital possuído;
- 2) Estrutura do capital;
- 3) Evolução no tempo, do volume e da estrutura de capital;

É perceptível que a constituição das L/AM no Brasil, se deu, historicamente, por questões mais simbólicas do que objetivas propriamente ditas, especialmente em se tratando das modalidades que constituíram as disciplinas de ataque e defesa nos cursos de formação em Educação Física.

Inicialmente saíram de um universo marcial, para adentrar o universo não marcial, tendo como necessidade, portanto, a ressignificação de um discurso bélico,

para um discurso de defesa pessoal e, posteriormente esportivo, higiênico e propedêutico onde, provavelmente coubesse à Educação Física sua inserção.

De acordo com Freidson (1996) a profissionalização é uma forma de exclusão, encerrando, ou limitando a entrada em seu campo específico, mediante aplicação do poder jurisdicional outorgado pelo Estado. Tais formas de estratégias contribuem cada vez mais para a monopolização das competências da profissão para um grupo cada vez mais eletivo, garantindo o monopólio da prestação de serviço.

Assim, o Estado tem o papel regulador e do outorgante, aquele que, no espaço das profissões, delibera a certificação que definirá o pertencimento do ofício ao espaço legítimo das profissões. Neste sentido, o Estado:

Concentra um conjunto de recursos materiais e simbólicos, o Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras como, no campo cultural, os apoios a tal ou qual forma de ensino, seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais) (BOURDIEU, 2005, p. 51).

Os capitais acumulados são as moedas de troca pelo reconhecimento do Estado que pode ou não, certificar o espaço como legítimo.

Esta luta, por si, cria um espaço de relações de força, ou um campo do poder, pois, neste caso, o campo das L/AM não é apenas o campo de apropriação de capitais, mas o campo dos embates entre capitais, onde o campo do poder:

Não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (BOURDIEU, 2005, p. 52).

Como é necessário que Estado outorgue a validade de cada capital pelo campo jurídico, há uma luta por parte dos agentes em, constantemente validar seus capitais e, ao mesmo tempo, desvalidar o capital alheio que, podem constantemente variar em valores. São exemplos os projetos de Lei para a criação de um Conselho de L/AM, os manifestos por parte de grupos de agentes interessados em reduzir o valor do capital educacional bem como do diploma ao profissional de Educação

Física, os artigos científicos que buscam desqualificar o Conselho Federal de Educação Física e sua certificação em regulamentar as L/AM, ou seja, a luta também é pelo descrédito do capital alheio, o que Bourdieu chamou de “Taxa de cambio” (BOURDIEU, 1996, p. 52).

Tal tipo de realidade cria uma nova forma de distinção e, teoricamente, novos espaços de “tomadas de posição pela intermediação do espaço das posições (ou do habitus)” (BOURDIEU, 1996, p. 21).

De um lado os técnicos não formados em Educação Física que não fazem questão da mesma, de outro, os técnicos formados em Educação Física. Esta realidade evidencia o que Bourdieu (1996) chamou de princípios de diferenciação. Para cada tipo de classificação, há tomadas de posições diferentes, entretanto, cada tomada de posição visa a garantir seu espaço no campo, ou, galgar um posicionamento de melhor prestígio no interior do campo. Nas palavras de Bourdieu: “A cada classe de posições corresponde uma classe de habitus (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses habitus” (BOURDIEU, 1996, p. 21).

Mas, no caso específico deste tipo de diferenciação, os capitais acumulados, são os capitais específicos, já o grupo de agentes graduados e regulamentados surgem como detentores de um capital de maior valor: o capital político que, neste caso assegura a seus detentores uma forma de apropriação privada de bens e de serviços públicos, tornando-se, também o princípio de diferenciação principal (BOURDIEU, 1996).

Entretanto, os técnicos não formados se sustentam em seus capitais específicos, em especial, seu contexto biográfico:

Na verdade a federação não exige um pré-requisito para você se tornar um técnico. Você acaba se tornando um técnico com sua bagagem, sua experiência ao longo de sua carreira nas artes marciais, das lutas, dentro ringue, dentro do tatame, dentro do octógono (TÉCNICO 5).

Onde seus feitos no interior do campo, suas conquistas atléticas e desportivas:

[...] definem-se antes como *alocações* como *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados

sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado (BOURDIEU, 1996, p. 82).

Esta realidade cria a formação de grupos que competirão entre si pelo espaço ou pelo poder de imposição da Lei e, conseqüentemente pelo monopólio da competência e pelo monopólio da prestação do serviço, que, no caso das L/AM observa-se pelas batalhas jurídicas pela apropriação do monopólio do controle e da regulamentação e/ou fiscalização.

Cria-se, assim, a necessidade das tomadas de posições, onde cada agente vê como necessário a tomada de posição de acordo com seu tipo e parcela de capital acumulado ao longo dos anos no interior do campo das L/AM, ou seja, a sua posição determina a sua tomada de decisão. Ao ser indagado sobre as lutas no contexto da formação acadêmica em Educação Física, o técnico respondeu:

Isso deveria ser passado por um verdadeiro professor de luta, não um professor de faculdade que nunca tomou um soco na cara. Eu acho que é diferente. Os professores tem todos os méritos e conhecimentos dentro da sua área, então a partir do momento que o professor começa a dar aula de luta, não sendo formado na arte marcial específica eu acho que está errado. Então um professor de Taekwondo que é professor universitário ele pode dar aula de Taekwondo dentro da Universidade (TÉCNICO 5).

Neste caso o “profissionalismo”, ou ser “profissional” torna-se uma categoria social de percepção, ou seja, algo a ser percebido, alcançado por parte dos agentes no interior do campo das L/AM. Aos técnicos formados em Educação Física, a sua graduação torna-se um capital específico para ratificar o seu profissionalismo, já aos não graduados em Educação Física, a quantidade de atletas e praticantes que possui, a quantidade de anos de prática bem como a quantidade de campeonatos vencidos torna-se o seu capital específico, evidentemente contribuindo para a quantidade de seu capital social: “Uma vitrine que a gente tem é você se destacar como competidor. O pessoal acaba vinculando você ser um bom competidor com ser um bom professor” (TÉCNICO 3).

Além disso, os técnicos não graduados reforçam outras qualidades para denotarem suas categorias de percepção: Tem que ter uma liderança, uma certa autoridade. Como se trata de arte marcial, hierarquia, então tem que exercer uma certa rigidez também, uma certa autoridade”(TÉCNICO 4).

Acho que um bom técnico é um técnico presente, não só nas artes marciais. Um bom técnico tem que estar presente treinando com seus alunos, com seus atletas, ele tem que estar sentindo aquela “vibe” do dia a dia. Você tem que saber como preparar a parte técnica de seu atleta dentro do tatame ou fora do tatame pro lado ou do lado de fora da grade (TÉCNICO 5).

Ou seja, no campo, em especial no campo das L/AM o ponto de análise da posição de um determinado agente neste campo é o “ponto da trajetória [...] que contém sempre o sentido do trajeto social” (BOURDIEU, 2004. p. 7).

Esta trajetória é significativa, pois adentra como troca simbólica, onde os agentes de todos os campos lutam para tentar determinar qual seria o capital de mais valia. Evidente que, para o espaço vazio, não há um capital que tenha mais ou menos valor. Assim, os agentes, além de lutarem por mais capital, lutam por valorizar mais um capital em detrimento do outro. Ou seja, criam situações onde buscam deixar em evidência que seu capital é mais importante do que o alheio. O meio mais propício para tal é a divulgação midiática. Onde mais lhe convier, os veículos de comunicação defenderão mais um lado do que o outro.

Em determinado momento expõe um técnico como o pioneiro de sua modalidade, em outro, expõe a importância da formação em Educação Física para os mesmos. Obviamente, esta economia adentra como ações estratégicas simbólicas de efeito variável, pois variam em relação a quantidade de poder, mas com grandes impactos, pois:

Nada mais falso do que acreditar que as ações simbólicas (ou o aspecto simbólico das ações) nada significam além delas mesmas: na verdade, elas exprimem sempre a posição social segundo uma lógica que é a mesma da estrutura social, a lógica da distinção (BOURDIEU, 2004, p. 17).

Entretanto, o capital específico “graduado em Educação Física” define-se, para além da especificidade, como um capital cultural. Capital de grande valia na disputa entre os agentes e para se galgar o monopólio da regulamentação, pois é validado e legitimado pelo Estado. Para Bourdieu (1996):

A classificação escolar é sempre, mas particularmente nesse caso, um ato de *ordenação* no duplo sentido da palavra. Ela institui uma diferença social de estatuto, uma relação de ordem definitiva: os eleitos são marcados, por toda vida, por sua pertinência, eles são membros de uma *ordem*, no sentido medieval do termo, e de uma

ordem nobiliárquica, conjunto nitidamente delimitado [...] É nisso que a separação operada pela escola é também uma ordenação no sentido de *consagração*, de entronização em uma categoria sagrada, em uma nobreza (BOURDIEU, 1996, p. 38).

Teoricamente, o acúmulo de capital educacional, parte do capital cultural, deveria sobrepujar outros capitais específicos, como tempo de prática, campeonatos vencidos, quantidade de alunos e atletas vencedores, ser pertencente a determinada academia de renome, mas não é o que acontece no interior do campo das L/AM, onde o ato de ordenação não se dá pelo capital cultural.

Então as vezes nós temos um profissional bem formado na anatomia, na fisiologia, na didática, mas tecnicamente é muito pouco tempo para ele se intitular um professor de arte marcial, por um bimestre ou que seja até um ano, é pouco tempo. Então teria que se rever isso no futuro, até após a conclusão do curso um aperfeiçoamento do professor pra ele realmente poder ministrar aula de arte marcial (TÉCNICO 1).

Se for professor qualificado na Universidade tem que ser de modalidade específica e passar a sua modalidade. A gente que dá aula de arte marcial não vai se meter em uma sala de musculação. É mais ou menos por aí (TÉCNICO 5).

Diferentemente dos capitais de estrutura mais rígida, como por exemplo, aqueles que distinguem as classes sociais, os capitais que vão distinguir um técnico de L/AM como mais profissional do que o outro, são altamente voláteis, podem mudar de importância constantemente de acordo com a importância que lhe pode ser dada em determinado momento. Pode ser de acordo com eventos esportivos, um acidente em uma academia, etc.

Basicamente, este tipo de “economia” – pois trata-se de apropriação de capitais – é feita quase inconscientemente, pois é reproduzida e torna-se ação como forma de manter-se no jogo do seu campo. Em certos casos, os capitais chegam a se cruzar, onde alguns técnicos buscam afirmar que um pouco do conhecimento da Educação Física é importante:

Então o cara pra dar aula tem que conhecer um pouco da anatomia, da fisiologia, da psicomotricidade, essa questão toda da criança, do adolescente, do adulto, do máster e com para atletas, nós temos vários para-atletas (TÉCNICO 1).

O que cria certa confusão quanto a apropriação de seus limites jurisdicionais:

O nosso cliente fica mais tranquilo sabendo que temos um órgão federal que nos fiscaliza. Que o professor que venha a ferir o nosso estatuto, nós temos como ir lá no Conselho e cassar a carteira dele, do profissional de Karate no caso, por que não é obrigatório hoje, mas nós temos provisionados que tem a carteira do Conselho (TÉCNICO 1).

Assim, há uma lógica das relações simbólicas que estão presentes em todos os campos de fato, seja no campo esportivo, no campo das L/AM ou no campo da Educação Física. Esta lógica é intrínseca aos campos, pois é o cerne da existência de um agente, algo tão arraigado que:

Impõe-se aos sujeitos como um sistema de regras absolutamente necessárias em sua ordem, irredutíveis tanto às regras do jogo propriamente econômico quanto às intenções particulares dos sujeitos (BOURDIEU, 2004, p. 25).

Este tipo de realidade evidencia uma violência simbólica. Ou seja, expor a quantidade de capital específico acumulado comparando constantemente entre os grupos distintos de agentes dificultando cada vez mais a escolha do praticante. Este princípio de classificação:

Não se contenta em descrever o conjunto das realidades classificadas e sim, como as boas taxionomias das ciências naturais, vincula-se a propriedades determinantes que, por oposição às diferenças aparentes das más classificações, permitem predizer as outras propriedades e distinguem e agrupam os agentes que mais se pareçam entre si e que sejam tão diferentes quanto possível dos integrantes de outras classes, vizinhas ou distantes (BOURDIEU, 1996, p. 24).

Assim, as estratégias de classificação e economia de capitais tornam-se, em sua base uma luta de classificações, “uma luta que não existe inteiramente, já que não é conhecida e reconhecida” (BOURDIEU, 1996, p. 26), pois cabe ao Estado verdadeiramente certificar estas classificações. Estas lutas permitem a imposição das visões de mundo por parte dos técnicos, permitindo classificar estas imposições como:

Luta propriamente simbólica (e política) para impor uma visão de mundo social ou, melhor, uma maneira de construí-la, na percepção e na realidade, e de construir as classes segundo as quais ele pode ser recortado (BOURDIEU, 1996, p. 26).

As lutas pela apropriação de capitais sejam específicos, sejam culturais e sociais tornam-se, no campo das L/AM as estruturas de diferenças, estrutura esta que: “Não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade” (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Ou seja, fica em evidencia que os agentes deste campo se distribuem de acordo com o princípio da estrutura de distribuição das formas de poder, ou dos capitais mais eficientes neste espaço que atua como:

Um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação da estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Esta luta de classificações determina-se como uma estrutura de diferenças. Aparentemente, o campo das L/AM, com o campo da Educação Física, com o campo esportivo criaram um espaço vazio onde os agentes regulamentadores da Educação Física – detentores de alto capital político, cultural e econômico – disputam entre os técnicos – detentores de maior capital social – o monopólio do controle deste espaço.

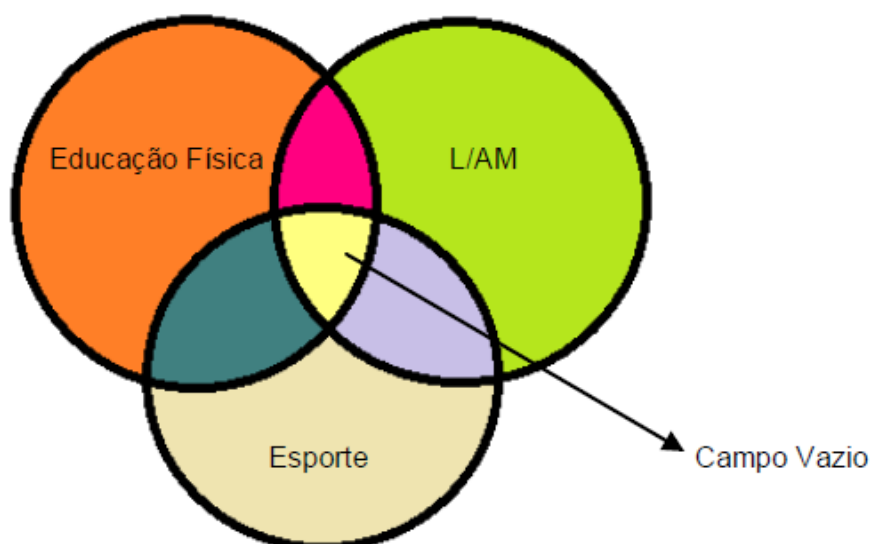


Figura 21 – Esquema dos Campos Inter-Relacionais

É interessante perceber que, em geral, na luta pelo monopólio do campo há os dominantes e os dominados:

A dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes (“a classe dominante”) investido de poderes de coerção, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram da rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros (BOURDIEU, 1996, p, 52).

Entretanto, o que torna-se particular na Tese, é a evidência de três campos distintos que criaram um espaço a parte onde nenhum agente pertencente a qualquer dos campos tem maior ou menor parcela de poder. Aparentemente este espaço vazio se formou por efeito da apatia do Estado para com os esportes, as L/AM e a Educação Física.

Atualmente, os Conselhos Regionais de Educação Física não podem intervir nas L/AM, assim, as estratégias de ação, bem como a economia de capitais específicos permitem o desenho de um quadro estratégico de tomadas de posições. Este espaço vazio torna-se o *locus* a ser dominado, onde “a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posições nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo” (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Em teoria, este espaço vazio criado pela reprodução de ações e lutas ainda não pode ser chamado de campo, pois não possui as qualidades para ser chamado como tal. Entre estas qualidades está a autonomia. Este espaço ainda não “tem sua própria lei, seu próprio *nomos*, que tem em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento” (BOURDIEU, 2011, p, 195).

Os princípios de encerramento dos agentes dos campos esportivo, da Educação Física e das L/AM, ao invés de contribuírem para a constituição deste espaço como um campo, acaba mantendo apenas o seu “delineamento”. Os embates jurídicos e acadêmicos pela valorização dos capitais e pelas tomadas de decisão entre estes três campos contribuem para:

[...] uma revolução científica que recoloca as fronteiras em questão, o que Kuhn chama de “mudanças de paradigmas”. São situações nas quais novos ingressantes mudam de tal maneira os princípios de pertencimento ao campo que pessoas que antes faziam parte dele agora já não fazem mais, são desqualificadas, e pessoas que dele não faziam parte agora fazem (BOURDIEU, 2011, p, 195).

Quando o campo se configura como tal, suas estruturas de ordenamento e as estratégias inconscientes de manutenção de posições produzirá sua exclusividade, onde o não pertencente ou iniciado não pode entrar muito menos ser capaz de reconhecer sua estrutura de manutenção de movimento:

Esse efeito observável é o resultado de um processo: quanto mais um espaço político se autonomiza, mais avança segundo sua lógica própria, mais tende a funcionar em conformidade com os interesses inerentes ao campo, mais cresce a separação com relação aos profanos (BOURDIEU, 2011, p. 199).

Outra característica do campo e não observável neste espaço vazio são as forças atuantes no mesmo. As forças atuantes são as dos campos constituídos – Esportivo, da Educação Física e das L/AM – mas no espaço vazio, estas forças não se configuram, uma vez que:

Um campo é um campo de forças, e um campo de lutas para transformar as relações de forças. Em um campo como o campo político ou o campo religioso, ou qualquer outro campo, as condutas dos agentes são determinadas por sua posição na estrutura da relação de forças característica desse campo no momento considerado. Isso coloca uma questão: qual é a definição da força? (BOURDIEU, 2011, p. 201).

Tais forças revelam-se a partir dos embates e tomadas de posição, criando para determinado agente sua estrutura de ação e quantidade de autonomia no interior do campo. Ou seja, é a capacidade que o agente tem de mudar, influenciar o campo: reconhece-se a presença ou existência de um agente em um campo pelo fato de que ele transforma o estado do campo (ou que, se o retiramos, as coisas se modificam significativamente) (BOURDIEU, 2011, p. 202).

Neste espaço vazio, isto não ocorre, pois não há agentes específicos no mesmo que podem influenciá-lo de maneira a confirmá-lo como um campo propriamente dito.

Mais problemático do que a criação deste espaço vazio é sua estrutura de manutenção. Não há um funcionamento, pois não há agentes, entretanto há uma espécie de cultura que é sustentada pela falta de percepção da existência deste campo, cultura esta que:

produz uma representação do mundo social imediatamente ajustada à estrutura das relações sócio-econômicas que doravante, passam a ser percebidas como naturais e, destarte, passam a contribuir para a conservação simbólica das relações de força vigentes (BOURDIEU, 2004, p. XII).

Deixando em evidência a reprodutibilidade desta realidade, onde os agentes dos três lados tem dificuldades em vislumbrar a existência deste espaço vazio.

CONCLUSÃO

Observa-se que as L/AM vivenciam um processo de constituição de um espaço específico que, tem pretensões em tornar-se um campo profissional, entretanto há falta de coesão entre forças burocráticas atuantes que, ao contrário de proporcionar sinergia para um bem comum, disputam entre si o monopólio de intervenção, evitando, por consequência, que realmente se constitua um campo de intervenção considerado profissional para o cargo de técnico de L/AM.

Percebeu-se que esta falta de coesão e sinergia das forças intervenientes de campos diferentes como o acadêmico, esportivo e das L/AM, nasce de fatores institucionais – como o processo pelo qual se deu a formação dos cursos de graduação em Educação Física, o ganho progressivo de visibilidade que as L/AM ganharam ao longo dos anos – e também de fatores mais subjetivos como as estratégias utilizadas por parte de técnicos para manterem-se como mantenedores sagrados de seus segredos.

Evidenciou-se que o “ser profissional” é algo além de um adjetivo atribuído aleatoriamente a determinado indivíduo, grupo ou agentes inseridos em determinado cargo. Há um conjunto de determinantes acadêmicos e burocráticos necessários para sua definição, inclusive que se orientam de acordo com paradigmas específicos.

Pelo paradigma funcionalista para que determinado cargo seja considerado profissão é necessária a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado alicerçado na experiência prática bem como no conhecimento técnico acadêmico; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais burocráticas que atendam a determinações jurídicas; uma orientação para as necessidades da clientela, ou seja, o altruísmo torna-se a essência do profissional e um código de ética.

O paradigma Interacionista Simbólico sustenta-se por dois importantes determinantes para classificar um ofício em profissão: o conceito de licença e mandato, onde *licence* é a autorização legal para exercer determinadas atividades

que outras pessoas podem exercer; o *mandate* é a obrigação legal de assegurar uma função específica.

Estes dois conceitos tornam-se a base para uma divisão do trabalho e para uma melhor averiguação da intervenção do técnico de L/AM. Ao técnico de L/AM cabe possuir autorização legal para o exercício de sua profissão (*licence*), entretanto, tal tipo de licença não é atribuída por nenhuma instituição específica, como equivalente a um Conselho de L/AM. Ao mesmo tempo, não há nenhuma Lei específica que possa reprimir o ensino das L/AM. Em contrapartida, ao averiguar o conceito de mandato, também não existe uma autorização com força de Lei que permita o exercício do ensino da prática. Autorização para tal só é dada por federações específicas de determinadas modalidades, entretanto estas instituições, aos olhos do Estado, não tem autonomia legal para regular, fiscalizar e/ou controlar a intervenção muito menos o conteúdo formador de seus agentes. Ou seja, a perspectiva Interacionista simbólica coloca o cargo de técnico de L/AM em um limbo conceitual.

Este conhecimento, ou “segredo” só poderá ser transmitido por uma instituição oficial credenciadora autorizada pelo Estado, pois apenas ele pode conceder o mandato oficial que autoriza o agente a utilização destes segredos aprendidos ao longo de um processo formador superior, rigoroso, autorizado bem como o saber prático.

O paradigma Interacionista permite afirmar que não faz sentido o campo acadêmico da Educação Física, reafirmar o compromisso de formação do técnico de L/AM embasando-se simplesmente em uma “justificativa científica”, muito menos o espaço jurídico de fiscalização da Educação Física fazer o mesmo. Percebe-se também que o Estado ainda não reconheceu a ocupação de técnico de L/AM, considerando que ainda não concedeu o monopólio da prática a estes agentes.

Mediando-se por este paradigma percebe-se como se dá o processo de aquisição de status social mediante atribuição de um mandato. Tendo em vista a obrigação de possuir esta autorização legal, grupos lutam entre si pela aquisição desta autorização e, ao mesmo tempo, permite-se que grupos que possuam conhecimentos similares à intervenção, neste caso ao ensino das L/AM, disputem entre si o poder do monopólio desta intervenção.

Já o paradigma neo-weberiano proposto por Freidson, permite um olhar mais atual. Para o autor, a profissão é uma forma de organizar o mercado e, para tal, a

atividade profissional precisa de três quesitos: a *'expertise'*, a autonomia e o credencialismo. Ou seja, o domínio de técnicas de aplicação reconhecidas através de um monopólio do saber, a capacidade em controlar o conteúdo do trabalho e um controle institucionalizado de acesso ao domínio dos meios científicos para a intervenção.

Ou seja, um espaço da profissão só pode ser controlado por ele mesmo mediando-se por associações aprovadas pelo Estado, onde o controle da intervenção bem como do conteúdo formador torna-se o alicerce constitutivo do profissionalismo.

Outro aspecto de relevância nesta perspectiva é a formação profissional que pode ser dada de duas formas: por um treinamento vocacional e por um treinamento profissional. Em teoria o treinamento vocacional é realizado na forma de treinamento no próprio trabalho, nos locais onde trabalham os membros do ofício e o treinamento profissional ocorre, fora do mercado de trabalho, em salas de aula. Ou seja, percebe-se que, estruturando-se pelos três paradigmas de profissão propostos, não é possível compreender que o cargo de técnico de L/AM seja institucionalizado, no sentido jurídico, pois não pode ser considerada organização de direito.

No que se refere ao processo de formação, percebeu-se que as L/AM formam seus técnicos pelo treinamento vocacional, não existindo nenhum espaço para o treinamento profissional onde a formação em Educação Física, torna-se um pseudo-espaço de treinamento profissional para os técnicos de L/AM, mas não o é por excelência, pois seu campo, bem como o campo esportivo caracterizam-se apenas por serem integradores de algumas competências similares ao exercício deste cargo, onde a história da formação profissional em Educação Física encarregou-se de inserir, o que foi averiguado pelas análises documentais do processo de constituição do campo formador da Educação Física.

As análises documentais trouxeram três considerações significativas: a) Na história da formação em Educação Física, até o momento, nunca houve a preocupação com a formação de um técnico de L/AM; b) as disciplinas que levam estes nomes no curso superior de Educação Física possuíam caráter técnico, entretanto não específico, diferentemente do curso de técnica esportiva, não fazendo parte do rol de conteúdos dos professores de Educação Física infantil, significando que até o momento, os professores preparados para a Educação Física escolar não estudavam as L/AM neste ambiente; c) Por mais que houvesse a

possibilidade de escolha entre modalidades específicas de ataque e defesa no curso de técnica esportiva, não havia como se formar técnico de Boxe, Jiu-Jitsu e/ou Luta em poucos meses que correspondiam aos anos de formação de técnico desportivo.

Tais características evidenciam o caráter generalista da formação dos técnicos desportivos mediante a graduação em Educação Física, dificultando sua definição devido, em especial, ao curto espaço de tempo para a especialidade em uma modalidade desportiva.

Isso significa que a própria característica dita, polissêmica da Educação Física foi algo criado artificialmente tendo em vista uma necessidade pela apropriação, ou monopólio do maior número possível de possibilidades e intervenção, em especial até a década de 1980.

A partir deste período tem-se a divisão entre licenciatura e bacharelado o que gerou (e gera) polêmicas quanto ao processo de intervenção, e aqui, em especial, as conjecturas que irão se referir às L/AM, tendo em vista uma nova reordenação do mercado de trabalho. Ou seja, se até a década de 1980, não havia uma definição entre os profissionais, a partir dela as classificações entre licenciados e bacharéis criaram mais indefinições no tocante ao campo acadêmico da Educação Física, onde já em finais da década de 1990 a criação do Conselho Federal de Educação Física, bem como dos Conselhos Regionais, por uma exigência de mercado, vêm a coroar a problemática “identidade profissional”.

Historicamente pôde-se observar até o momento que a formação de um técnico desportivo esteve atrelada à Educação Física pela reprodução do modelo de formação das escolas militares que, no espaço de formação civil, não recebeu um tratamento específico.

Esta falta de um tratamento mais específico não levou em consideração as experiências dos estudantes de graduação, o que, por sua vez, pelo menos no tocante às L/AM, levou a graduação em Educação Física a se apropriar do espaço do técnico desportivo. Realidade formada artificialmente pela reprodutibilidade e pela falta de discussão do campo esportivo no processo de formação profissional.

Este tipo de apropriação criou uma compreensão simplificada no concernente a formação do técnico esportivo, formando no imaginário da área uma compreensão quase inerente de que é a Educação Física o espaço de formação deste agente do campo esportivo.

A necessidade constante de uma reafirmação identitária da profissão, leva, inevitavelmente com que seus agentes construam formas de serem identificados como pertencentes aos espaços ou, a campos específicos.

Assim, os técnicos de L/AM fazem questão de serem reconhecidos pelos campos onde possuem maior parcela de capitais, seja no campo esportivo, seja no campo acadêmico de Educação Física, seja no campo das L/AM e assim regulam suas estratégias de reconhecimento.

O problema maior nos processos de “auto reconhecimento” por parte dos agentes é que a comprovação única para um ofício ser considerado profissão é sua forma de interpretação por parte do Estado, que será aquele que realmente atribuirá o reconhecimento institucional legal e reconhecido a profissão através da aplicação do poder jurisdicional. Neste sentido, fazer parte de um campo profissional é pertencer a um espaço exclusivo.

Portanto, as estratégias por parte dos técnicos para serem reconhecidos como profissionais se estabelecem em técnicas de exclusão evidenciadas nas relações de força entre pertencentes ao campo acadêmico, do esporte, ou das L/AM. No campo acadêmico o capital é seu mandato e/ou sua licença de uma graduação em Educação Física, no campo esportivo são suas conquistas em campeonatos e no campo das L/AM o capital se certifica pela quantidade de atletas que possui o técnico, pelo nome que conquistou ao longo dos anos de intervenção, ou seja, seu contexto biográfico.

Ou seja, há uma estratégia de descrédito do capital alheio, onde o capital de um vale mais do que o do outro. Obviamente, tais capitais são manipulados ao prazer ou a necessidade do técnico, não significando, necessariamente que tal capital tem maior valor do que outro institucionalmente falando, evidenciando a estrutura volátil destes capitais. Assim, ser um profissional torna-se uma categoria social de percepção, conquistada pelas constantes lutas de classificações mediada pelo princípio da estrutura de distribuição das formas de poder.

Evidenciou-se, a partir deste momento um fator fundamental de interpretação da formação da profissão: o campo. Neste caso, o choque entre o campo acadêmico e o campo do esporte. Mais precisamente, entre o campo da formação em Educação Física e o campo das L/AM.

O processo de desenvolvimento histórico das L/AM no campo da Educação Física e do Esporte, associado as discussões e determinantes jurídicos, burocráticos

criou um choque entre os campos, criando assim, um “pseudocampo”, produto das relações de força entre os mesmos. Um espaço ainda vazio, existente apenas ao nível teórico, perceptível pela utilização da teoria dos campos de Bourdieu.

Este pseudocampo é um espaço vazio que, a partir das análises, pode ser identificado como o “espaço de desejo”, onde os técnicos de L/AM desejam alcançar, pois as vontades dos pertencentes de cada campo converge para este pseudocampo, pois todos querem sua institucionalização, seu pertencimento, o monopólio de capitais específicos, bem como o monopólio da intervenção.

O pseudocampo deixou-se ser formado, pela aparente apatia do Estado para com os esportes, as L/AM e a Educação Física, associado aos interesses dos agentes e em suas lutas por poder.

Até o momento observa-se algumas variedades de interpretação: juridicamente o técnico de L/AM é um cargo a ser ocupado por alguém formado pelo treinamento vocacional, mas pelo viés do Estado este tipo de cargo, como profissão não existe.

Entretanto o Estado também não reconhece o graduado em Educação Física – formado pelo treinamento profissional – e ao mesmo tempo formado pelo treinamento vocacional. Para o Estado existe apenas o graduado em Educação Física.

Os processos que criaram as vertentes jurídicas e Estatais de observação das L/AM no Brasil são históricos e começaram pela falta de debates e diálogos que deveriam ter sido melhores intermediados pelo campo acadêmico da Educação Física, o que, por sua vez demandou a inclusão das disciplinas de L/AM em seus currículos de forma reprodutivista e arbitrária.

Não se afirma uma quantidade pequena de debates, entretanto, em nenhum momento até agora analisado, observou-se a preocupação em se ouvir os técnicos de L/AM, talvez um dos mais interessados em uma sinergia de atitudes e ideais que possam convergir para se estabelecer um consenso para delimitação de um espaço profissional do cargo de técnico de L/AM no Brasil.

Entretanto, ao mesmo tempo, no sentido de apropriarem-se do discurso da Educação Física, os técnicos de L/AM, acabaram criando um problema para si, pois, tentam afirmar uma *expertise* que não possuem, tentando autorizar uma autonomia que não tem e, ao mesmo tempo julgam não ser de competência do órgão que credencia a Educação Física seu credencialismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABARCA, Amalio Blanco. **Cinco tradiciones en la psicología social**. Morata, 1988.

ABBOTT, Andrew. **The system of professions: An essay on the division of expert labor**. University of Chicago Press, 2014.

ALMEIDA, António José. Contributos da Sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização. **Medi@ções–Revista OnLine**, v. 1, n. 2, p. 115-127, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. Pioneira, 1999.

ANDRADE, Péricles. Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 12, p. 97-118, 2014.

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **REDD–Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 3, n. 1, 2010.

APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum**. Routledge, 2004.

ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 4, 2009.

AWI, Fellipe. **Filho teu não foge à luta: como os lutadores brasileiros transformaram o MMA em um fenômeno mundial**. Intrínseca, 2012.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et al. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **Brasília: ENEPQ**, p. 1-16, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser (seguido de Antinoüs). **São Paulo: Melhoramentos**, 1960.

BARBER, Bernard. Some problems in the sociology of the professions. **Daedalus**, p. 669-688, 1963.

BARSOTTINI, D. A influência francesa na estruturação da escola de Educação Física da polícia militar de São Paulo (1906 -1932). Dissertação de mestrado em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu. 2011.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Maspero, 1971.

BELLINTANI, Adriana Iop. O Exército brasileiro e a Missão Militar Francesa: instrução, doutrina, organização, modernidade e profissionalismo (1920-1940). 2009.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, p. 343-360, 2008.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz; SILVA, Roberto da. Metodologia científica. **São Paulo: Pretence Hall**, p. 482-493, 2002.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards ASociology of Language**. 1971.

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

BETTI, Mauro. **Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo**. Editora Unijuí, 1997.

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2008.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.

BLUMER H. Interaccionismo. Perspectiva y método. **Barcelona: Hora**, 1982.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Orientação profissional: a estratégia clínica. **São Paulo**, 1991.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bordieu. Tradução: Lucy Magalhães.-Petrópolis. **Vozes**, 2003.

BOUDON, Raymond; RIBEIRO, António Pinto. **Dicionário de sociologia**. 1990.

BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo. **Questões de sociologia**, p. 136-153, 1983.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 1989.

BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. _____. **Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense**, p. 207-220, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papyrus Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **La miseria del mundo**. Ediciones Ákal, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2. Tradução André Telles**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, habitus e prática. _____. **Economia das trocas simbólicas**, v. 5, p. 337-361, 2004a.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Vozes, 2004b.

BORDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Brasiliense, 2004c.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. **Política & Sociedade**, v. 6, p. 15-58, 2005.

BOURDIEU, P. O senso prático [Practical reason: On the theory of action]. **Petrópolis: Vozes**, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 5, p. 193-216, 2011.

BOURGUIGNON, André; MARIA LUIZA, X. de A. **História natural do homem: o homem imprevisto**. Jorge Zahar, 1990.

BOWLES, Samuel et al. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

BRACHT, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, n. 1, 2000.

BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.

BRAID, Liana Maria Carvalho; MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa; ARANHA, Ágatha Cristina. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 42, 2012.

BROHM, Jean-Marie. **Critiques du sport**. Christian Bourgois, 1976.

BROHM, Jean-Marie. **Sociologie politique du sport**. Presses universitaires de Nancy, 1992.

BROHM, Jean Marie. **Corps et politique**. J.-P. Delarge, 1975.

BUNGE, Mario. **La investigación científica: su estrategia y su filosofía**. Siglo XXI, 2000.

BUNGE, Mario Augusto. **Tecnología y filosofía**. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1976.

CABRAL, Augusto. A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 2, n. 2, p. 01-15, 2004.

CAIRUS, J. Jiu-jítsu, natural da Amazônia, In.

<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/jiu-jitsu-natural-da-amazonia>. Acesso em 18/12/2014

CAPLOW, Theodore. The sequence of professionalization. **Professionalization**, p. 19-21, 1966.

CARR-SAUNDERS, Alexander Morris; WILSON, Paul Alexander. **The professions**. Frank Cass, 1964.

CARVALHO, Virgínia Donizete de; BORGES, Livia de Oliveira; REGO, Denise Pereira do. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 146-161, 2010

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus Editora, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 1, 2001.

CAVALCANTI, Katia Brandão; TUBINO, Manoel Jose Gomes; DE MACEDO REIS, Claudio. **Esporte para todos: um discurso ideológico**. IBRASA, 1984.

CAVICHIOILLI, F. R. Ensaio sobre a indústria cultural: refletindo a massificação dos esportes. 2000.

CESANA, J. **O Profissional de Educação Física e as Práticas corporais alternativas: Interações Ocupacionais. 2005**. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade)-Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.[Links].

CESANA, Juliana et al. Práticas corporais alternativas e educação física: entre a formação e a intervenção. 2011.

CHAPOULIE, Jean-Michel. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. **Revue française de sociologie**, p. 86-114, 1973.

- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas**, p. 143-172, 1993.
- COGAN, Morris L. Toward a definition of profession. **Harvard Educational Review**, v. 23, n. 1, p. 33-50, 1953.
- COHN, Gabriel. **Max Weber: sociologia**. 1997.
- COMTE, A. Curso de filosofia positiva (lições 1 e 2). **Coleção Os Pensadores, vol. Comte. São Paulo, Nova Cultural**, 1980.
- CORDAIN, Loren; GOTSHALL, R. W.; EATON, S. Boyd. Physical activity, energy expenditure and fitness: an evolutionary perspective. **International journal of sports medicine**, v. 19, n. 05, p. 328-335, 1998.
- DAMASKA, Mirjan R. **The faces of justice and state authority: a comparative approach to the legal process**. Yale University Press, 1986.
- DAOLIO, Jocimar. 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**, v. 10, n. 4, p. 99-103, 2002.
- DAOLIO, Jocimar; VELOZO, Emerson Luís. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, p. 9-16, 2008.
- DE CARVALHO, Virgínia Donizete. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos organizacionais. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 583-607, 2011.
- DE ESTUDOS, Grupo. **Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate**. 2010.
- DE MORAES FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. FGV Editora, 1998.
- DE SOUZA, Herbert José. **Como se faz análise de conjuntura**. Vozes, 1985.
- DE SOUZA MINAYO, María C. O desafio do conhecimento. **Pesquisa qualitativa em saúde**. 2008.
- DE SOUZA NETO, Samuel. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado, as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. Tese de Doutorado.
- DENZIN, Norman K. **Sociological methods: A sourcebook**. McGraw-Hill Companies, 1978.
- DIAMOND, Jared M. **Armas, germes e aço: os destinos das sociedades humanas**. Record, 2005.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Editora Revan, 2001.

DISTASO, M. et al. The state of the art of scientific research in combat sports. In: **Book of Abstracts**. 2009. p. 599.

DOS SANTOS FREIRE, Elisabete; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia; DA COSTA REIS, Marise Cisneiros. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

DRIGO, Alexandre Janotta et al. O judo; do modelo artesanal ao modelo científico: um estudo sobre as lutas, formação profissional e a construção do Hbitus. 2007.

DRIGO, Alexandre Janotta et al. Artes marciais, formação profissional e escolas de ofício: Análise documental do judô brasileiro. **Motricidade**, v. 7, n. 4, p. 49-62, 2011.

DUBAR. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 146, p. 351-367, Aug. 2012

DUNNING, Eric. **Sport matters: Sociological studies of sport, violence, and civilization**. Psychology Press, 1999.

DUNNING, Eric; SHEARD, Kenneth. **Barbarians, gentlemen and players: A sociological study of the development of rugby football**. Psychology Press, 2005.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico.[tradução: Paulo Neves; revisão da tradução Eduardo Brandão]. 1999.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. In: **Estudos**. Perspectiva, 2014.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador 2: formação do Estado e civilização**. Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: J. 1994.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric; E SILVA, Maria Manuela Almeida. **A busca da excitação**. 1992.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Zahar, 2001.

ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie. Trabalhar com Bourdieu. **Rio de Janeiro: Bertrand Brasil**, 2005.

ERIC, Hobsbawm; RANGER, Terence. A invenção das tradições. **São Paulo, Paz e**, 1984.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Contribuições ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública. **Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco**, 1989.

ESCOLANO, A. **Os professores na história**. Porto, Pt: Lusografe, p. 83 – 100, 1999.

EVETTS, Julia. The construction of professionalism in new and existing occupational contexts: Promoting and facilitating occupational change. **International journal of sociology and social policy**, v. 23, n. 4/5, p. 22-35, 2003.

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 16, p. 105-114, 2005.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A educação física na crise da modernidade. **Ijuí: Unijuí**, 2001.

FERREIRA, Ana Letícia Padeski; SVIESK, Tatiana. O estado da arte da sociologia do esporte no Brasil: um mapeamento da produção bibliográfica de 1997 a 2007. **Curitiba: Dissertação de Mestrado em Sociologia**, 2009.

FERREIRA, Fernando Dandoro Castilho. A inserção do kung fu no Brasil na perspectiva dos mestres pioneiros. 2013.

FETT, Carlos Alexandre; FETT, Waléria Christiane Rezende. Filosofia, ciência e a formação do profissional de artes marciais. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 173-184, 2009.

FIGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 16, n. 2, p. 124-131, 2014.

FIGUEIREDO, Abel. A Institucionalização do Karatê-Os Modelos Organizacionais do Karatê em Portugal. 2006.

FLEXNER, Abraham. Is social work a profession?. **Research on social work practice**, v. 11, n. 2, p. 152-165, 2001.

FLORI, Jean. A cavalaria: a origem dos nobres guerreiros da Idade Média. **São Paulo: Madras**, 2005.

FRANCHINI, Emerson; DEL VECCHIO, Fabrício Boscolo. Estudos em modalidades esportivas de combate: estado da arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. spe, p. 67-81, 2011.

FREIDSON, Eliot. La profesión médica. **Barcelona: Península**, v. 373, 1978.

FREIDSON, Eliot. **Professional powers: A study of the institutionalization of formal knowledge**. University of Chicago Press, 1988.

FREIDSON, Eliot. **Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy**. University of Chicago Press, 1994.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 11, p. 141-154, 1996.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo-Teoria, Profecia e Política**. Edusp, 1998.

FREIDSON, Eliot. **Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge**. University of Chicago press, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a. Ed. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, v. 3, 1987.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Editora Companhia das Letras, 2011.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, n. 40, p. 192-206, 2013.

GARCÍA, Raúl Sánchez; SPENCER, Dale C. (Ed.). **Fighting scholars: Habitus and ethnographies of martial arts and combat sports**. Anthem Press, 2013.

GEBARA, Ademir. *Conversas sobre Norbert Elias: depoimentos para uma história do pensamento sociológico*. **Ademir Gebara**, 2005.

GIDDENS, Anthony. **sociología**. Alianza Editorial, 2014.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 2010.

GOBO, Giampietro. **Doing ethnography**. Sage, 2008.

GODOY, Lauret. Os jogos olímpicos na Grécia antiga. **São Paulo: Nova Alexandria**, p. 19, 1996.

GOMES, A. S. O pensamento prático do professor. **NÓVOA, A. Os**, 1995.

GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf; DA SILVA, Méri Rosane Santos. Artes marciais e lutas: uma análise da produção de saberes no campo discursivo da educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 3, 2013.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia**, v. 17, p. 18, 2007.

GOULART, F. “**Mestre**” Fábio Goulart e o Taekwondo: depoimento [jan.2006]. Entrevistador: T. F. F. Pimenta. Santos: Academia de Taekwondo, In: PIMENTA, Thiago; MARCHI JR, W. Processo civilizador e as artes marciais coreanas: possíveis aproximações. **X Simpósio internacional: Processo civilizador. Campinas**, 2007.

GRANGER, Gilles Gaston et al. **A ciência e as ciências**. Ed. da UNESP, 1994.

GREENWOOD, Ernest. Attributes of a profession. **Social work**, p. 45-55, 1957.

GRIFI, Giampiero. **História da educação física e do esporte**. DC Luzzatto, 1989.

GRUNEAU, Richard. The critique of sport in modernity: Theorising power, culture, and the politics of the body. **The sports process: A comparative and developmental approach**, p. 85-109, 1993.

GUAITA, Nicole Roessle et al. O professor de educação física e o status social: o caso regulamentação da profissão. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 13, n. 1, p. 131-149, 2007.

GUTIÉRREZ-GARCÍA, Carlos; PÉREZ-GUTIÉRREZ, Mikel; CALDERÓN-TUERO, F. BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF THE SCIENTIFIC PRODUCTION ON MARTIAL ART COMBAT SPORT ARTICLES IN THE WEB OF SCIENCE DATABASES (SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI)(2000. **Scientific Editors**, p. 54, 2011.

GUTTMANN, Allen. **From ritual to record: The nature of modern sports**. Columbia University Press, 2004.

HUGHES, Everett Cherrington. **Men and their work**. Free Press, 1958.

HUIZINGA, Johan. O declínio da Idade Média, trad. **Augusto Abelaira, Editora Ulisseia, Viseu**, 1996.

JENSEN, Klaus Bruhn; JANKOWSKI, Nicholas W. Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas. 1993.

JONES, David E. (Ed.). **Combat, ritual, and performance: anthropology of the martial arts**. Praeger Publishers, 2002.

JOHNSON, Terence James. **Professions and power**. Macmillan Pub Ltd, 1972.

JOVELL, Albert et al. The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor. 1992.

JR DOLL, William E.; DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. 1997.

JUNIOR, Edivaldo Gois; GARCIA, Alessandro Barreta. A eugenia em periódicos da Educação Física Brasileira (1930-1940)-doi: 10.4025/reveducfis. v22i2. 9908. **Journal of Physical Education**, v. 22, n. 2, p. 247-254, 2011.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. Epu, 1980.

KUHN, Thomas S. **The structure of scientific revolutions**. University of Chicago press, 2012.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Unijuí, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1995. **RAMPAZZO, Lino. Metodologia científica. São Paulo: Edições Loyola, 2002.**

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. In: **Fundamentos da metodologia científica**. Atlas, 2010.

LARSON, Magali Sarfatti. **The rise of professionalism: A sociological analysis**. Univ of California Press, 1979.

LARSON, Susan G. Evolutionary transformation of the hominin shoulder. **Evolutionary Anthropology: Issues, News, and Reviews**, v. 16, n. 5, p. 172-187, 2007.

LAWSON, Hal A. **Invitation to physical education**. Human Kinetics, 1984.

LE GOFF, Jacques. Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente. **Lisboa: Estampa**, p. 334, 1993.

LENK, Hans. „Manipulation “oder „Emanzipation “im Leistungssport?. **Sportwissenschaft**, v. 3, n. 1, p. 9-40, 1973.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo de poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógito**, p. 14-19, 2012.

LIMA, Idelsuite de Sousa. Teorias de currículo. 2013.

LISE, Riqueldi Straub. Entre direitos, cinturas avante, chaves de braço e rabos de arraia: os primórdios dos combates intermodalidades na cidade do Rio de Janeiro (1909-1929). 2013.

LOVE, Joseph LeRoy. **A locomotiva: São Paulo na federação brasileira, 1889-1937**. Paz e Terra, 1982.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. **Mathematics Teaching in the Middle School**, v. 12, n. 5, p. 244-250, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Investigando sobre o professor e a pesquisa. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, v. 1, p. 181-191, 2004.

LYRA FILHO, João. **Introdução à sociologia dos desportes**. Bloch Editores, 1973.

MACDONALD, Keith M. **The Sociology of the Professions: SAGE Publications**. Sage, 1995.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. **Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP**, 1999.

MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín. Os professores na história. **Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, 1999.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Sacando” o voleibol. **São Paulo: Hucitec**, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS. **Técnicas de pesquisa**, v. 5, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. Atlas, 2011.

MARINHO, Inezil Pena. **Contribuição para a história da educação física no Brasil: Brasil colônia, Brasil império, Brasil república**. Impr. Nacional, 1943.

MARINHO, Inezil Penna. A Educação Física na História da Educação. 1957.

MARX, Karl. Posfácio da segunda edição de O Capital. **Obras escolhidas**, 1983.

MATTEUCCI, Henrique. **Boxe: mitos e história**. Hernus, 1989.

MATTOS, Marechal João Baptista. Os ensinamentos franceses no Exército Brasileiro. **Revista do Instituto de Geografia e História Militar do Brasil**, n. 56, p. 56, 1968.

MAURICE, Marc. SOCIOLOGY OF PROFESSIONS. **Sociologie du travail**, n. 2, p. 213-225, 1972.

MAUSS, Marcel. Relações reais e práticas entre a psicologia e a sociologia. **Sociologia e antropologia**, v. 1, p. 177-206, 1974.

MAUSS, Marcel. Ensaio de sociologia. In: **Ensaio de sociologia**. Perspectiva, 2009.

MCCANN, Frank D. **Soldados da pátria: história do Exército brasileiro (1889-1937)**. Editora Companhia das Letras, 2007.

MELO, Victor Andrade; NASCIMENTO, Randerantony. O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na educação física brasileira. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO**. 2000.

MELO, V. Alberto Latorre de Faria: 100 anos de contribuições da história de vida para pensar a Educação Física brasileira. *efdeportes*, Revista digital, Buenos Aires ano 13, n. 120. 2008.

MICHAELIS, Dicionário da Língua Portuguesa. Dicionário online Uol. **Editora Melhoramentos**, 2009.

MOORE, Wilbert Ellis. **The professions: Roles and rules**. Russell Sage Foundation, 1970.

MÜLLER, Norbert (Ed.). **Pierre de Coubertin 1863-1937: Olympism: Selected Writings**. International Olympic Committee, 2000.

MUTHS, Johann Christoph Friedrich Guts. **Gymnastik für die Jugend**. Im Verlage der Buchh. der Erziehungsanstalt, 1804.

OLIVEIRA, Vitor Marinho; FARIA, A. Fundamentos pedagógicos educação física. **Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico**, 1987.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Formação profissional: primeiras influências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, n. 2, p. 4-13, 1998.

ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: coleção Grandes Cientistas Sociais. **São Paulo: Ática**, 1983.

ORTIZ, Renato. A sociologia de Pierre Bourdieu. **São Paulo: Olho d'Água**, 2003.

PACHECO, Diana. **Qualidade de vida relacionada com o exercício em indivíduos com asma: Revisão Sistemática**. 2010. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto.

PAGANI, R. RESENDE, L. PILATTI, L., Tecnização e civilização: a interação destes processos no pensamento de Norbert Elias. IX Simpósio internacional processo civilizador. 2008.

PARSONS, Talcott. The professions and social structure. **Social forces**, v. 17, n. 4, p. 457-467, 1939.

PARSONS, Talcott. Professions. **International encyclopedia of the social sciences**, v. 12, n. 1968, p. 536-547, 1968.

PIMENTA, T. F.; MARTA, F. E. F. Taekwondo: sua trajetória rumo às olimpíadas. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, desporto, lazer e dança**. 2002.

PIMENTA, Thiago Farias. O Taekwondo no contexto olímpico na oralidade dos mestres. **Monografia (Graduação)–Educação Física, Departamento de Educação Física, UNESP, Bauru**, 2003.

PIMENTA, T. F. F. ; MARTA, Felipe Eduardo Ferreira . Uma História Peculiar: Arte Marcial X Esporte. A Esportivização do Taekwondo no Estado de São Paulo e a Suposta Adequação de Seus Princípios Filosóficos.. In: XXII Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2003, João Pessoa. História, acontecimento e narrativa, 2003.

PIMENTA, T. F. F. . Taekwondo e uma transição: arte marcial ou esporte? construções acerca de seu processo de inserção nos jogos olímpicos. In: 9º Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física, 2004, Recife. História e Ciências Sociais, Fontes e Métodos. Recife: Editora Universitária UFPE, 2004. p. 87-87.

PIMENTA, T. F. F. ; MARCHI JUNIOR, W. . TAEKWONDO: o DO para uma análise configuracional de seu processo de esportivização. In: XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), 2005, Porto Alegre. XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), 2005.

PIMENTA, Thiago; MARCHI JÚNIOR, Wanderlei; HUNGER, Dagmar. A arte marcial Taekwondo e uma possível adaptação ao contexto esportivo contemporâneo. In: **XXIII SNH-Congresso Nacional de História, Londrina: ANPUH.** 2005.

PIMENTA, T. F. F. . Taekwondo: História, identidade e o processo sociogenético. In: X Congresso Nacional de história do esporte, lazer, Educação Física e dança, 2006, Curitiba. X Congresso Nacional de história do esporte, lazer, Educação Física e dança.

PIMENTA, Thiago; MARCHI JR, W. Processo civilizador e as artes marciais coreanas: possíveis aproximações. **X Simpósio internacional: Processo civilizador. Campinas, 2007.**

PIMENTA, Thiago. Imaginário e identidades ocidentais: contribuição para a interpretação de artes marciais orientais no Brasil. **I Encontro da Associação Latinoamericana de Estudos Del Esporte, Curitiba, 2008.**

PIMENTA, T. F. F. . Mecanismos Simbólicos na Consolidação do Taekwondo. In: I Colóquio Nacional Sobre Esporte: Representações Sociais e Imaginário no Mundo Esportivo, 2008, Londrina. Representações Sociais e Imaginário no Mundo Esportivo, 2008.

PIMENTA, Thiago; MARCHI JR, Wanderley. A constituição de um subcampo do esporte: o caso do Taekwondo. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 15, n. 1, p. 193-215, 2009.

PIMENTA, T. F. F. . Racionalizando o Machucar: Processo Civilizador e as Artes Marciais. In: XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2009. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador.

PIMENTA, Thiago. et al. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Educação e Humanidades**, v. 1, n. 7, 2014.

PIMENTA, Thiago; DRIGO, Alexandre Janotta. A economia das trocas simbólicas no campo do Taekwondo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 2, p. 165-171, 2015.

PINAR, William; GRUMET, Madeleine R. **Toward a poor curriculum**. Kendall/Hunt Pub. Co., 1976.

PINTASSILGO, Joaquim. O mestre como artesão/prático e como intelectual. **Os professores na história**, p. 83-99, 1999.

PINTO, Louis; BOURDIEU, Pierre. a Teoria do Mundo Social. **Rio de Janeiro: FGV**, 2000.

PLATONOV, V. N. **Tratado geral de treinamento desportivo**. Phorte, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: **Vozes**, p. 173-210, 1994.

PRICKETT, Kate C.; ANGEL, Jacqueline L. Métodos Empíricos em Pesquisa do Envelhecimento entre Minorias: um caso para triangulação sociológica. **Sociologias**, v. 14, n. 31, 2012.

PRONI, Marcelo Weishaupt. **Esporte-espetáculo e futebol-empresa**. 1998. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

QUELHAS, A. Z.; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de educação física e as novas Diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, v. 18, n. 26, p. 69-87, 2006.

QUINTANEIRO, Tânia. outros. Um toque de clássicos. **Marx. Durkheim. Weber**, 2002.

QUITZAU, Evelise Amgarten. "O TRABALHO NA FORMA DE ALEGRIA JUVENIL": A GINÁSTICA SEGUNDO JOHANN CHRISTOPH FRIEDRICH GUTS MUTHS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, 2011.

RAUD, Cécile. Bourdieu e a nova sociologia econômica. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 2, p. 203-232, 2007.

REVISTA MILITIA, Método francês de treinamento, ano III, nº 15, [s.n.], p. 98-113, mar-abr 1950.

RIBAS, Guilherme Carvalhal. Considerações sobre a evolução filogenética do sistema nervoso, o comportamento e a emergência da consciência Considerations about the nervous system phylogenetic evolution, behavior, and the emergence of. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 28, n. 4, p. 326-38, 2006.

RIGAUER, Bero et al. Sport and work. **Sport and work.**, 1981.

ROACH, Neil T. et al. Elastic energy storage in the shoulder and the evolution of high-speed throwing in Homo. **Nature**, v. 498, n. 7455, p. 483-486, 2013.

RODRIGUES, Maria L., Sociologia das profissões, Lisboa, Celta, 2002.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Currículo e epistemologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 535-537, 2007.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Autores Associados, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática.(trad.**Ernani F, da F. Rosa**, v. 3, 2000.

SAGRADA, Bíblia. Antigo e novo testamento. Trad. **João Ferreira de Almeida**. Edição revista e atualizada no Brasil. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

SALVINI, Sylvain (1984-1995), La Grande Epopée des Sports de Combat, Karaté, nºs 108-149 ; Karaté-Bushido, nºs 150-225, Paris.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried; MENEZES, Philadelpho. O que é semiótica. 1983.

SAUNDERS, Sir Alexander Morris Carr; WILSON, Paul Alexander. **The professions**. 1933.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. Autores associados, 2003.

SCHMIDEK, W. R. Biodanza uma terapia do hemisfério direito. 2005.**Monografia de Biodanza, São Paulo**, 2005.

SCHMIDEK, Werner Robert; CANTOS, Geny Aparecida. Evolução do sistema nervoso, especialização hemisférica e plasticidade cerebral: um caminho ainda a ser percorrido. **Rev Pensamento Biocentrico**, v. 10, p. 181-204, 2008.

SCHMIDT, Richard A.; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2001.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de **Roberto Cataldo Costa**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHRADER, Achim; SELL, Jurgen; SCHUTTE, Magdalene Malwitz.**Introdução a pesquisa social empirica: um guia para o planejamento, a execução ea avaliação de projetos de pesquisa nao-experimentais**. Globo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.

SÉRGIO, Manuel; ORO, Ubirajara. **Motricidade humana: um paradigma emergente**. Editora da FURB, 1995.

SILVA, Carlos Leonardo Bahiense da; MELO, Victor Andrade de. Fabricando o soldado, forjando o cidadão: o doutor Eduardo Augusto Pereira de Abreu, a Guerra do Paraguai e a educação física no Brasil. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, v. 18, n. 2, p. 337-354, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Editora, 2010.

SIMMEL, George. Filosofia do dinheiro. **João Pessoa: GREM**, 2002.

SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold. Simmel e a modernidade. **Tradução de Jessé Souza, Öelze Berthold, Sebastião Rios e Clarissa Rios. Brasília: UNB**, 1998.

SOUZA NETO, Samuel. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado, as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. Tese de Doutorado.

SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas. **Rio Claro: Biblioética Editora**, 2006.

SOUZA NETO, S. et al. A pedagogia do movimento humano-o corpo como objeto de estudo projeto leitura e escrita: a avaliação motora. **Núcleo de Ensino. São Paulo: Editora UNESP**, 2005.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. **Porto Alegre: Penso**, p. 21-45, 2011.

TANI, G. O. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

TARDIF, Maurice et al. Saberes docentes e formação de professores. **Rio de Janeiro: Vozes**, 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: the theory in practice. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

TURANO, M. F. **O currículo integrado como proposta político-pedagógica: contradições político-culturais e possibilidades actuais—estudo de caso das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros. 2010**. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)-Universidade De Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

VALENTE, Edison Francisco; ALMEIDA FILHO, Japson Macedo. História da Educação Física, esporte, dança e lazer. **Atlas do esporte no Brasil. Rio de Janeiro: CONFEF**, 2006.

VAN DER VEERE, Arnaud. **Muay Thai**. Meyer & Meyer Verlag, 2012.

VAZ, Alexandre Fernandez. Teoria crítica do esporte: origens, polêmicas, atualidade. **Revista Esporte e Sociedade**, n. 1, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos de currículo: novidade no front. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1405-1408, 2004.

VENUTO, Adriana. Astrology as a burgeoning professional field. **Dados**, v. 42, n. 4, p. 76

VINNAI, Gerhard. **El fútbol como ideología**. Siglo xxi, 2003.

WACQUANT, Loïc. Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. **Rio de Janeiro: Relume Dumará**, v. 41, 2002.

WAIZBORT, Leopoldo. **As aventuras de Georg Simmel**. Editora 34, 2000.

WEBER, Max; DE SOCIOLOGIA, Ensaio. Coleção os pensadores. **São Paulo: Abril Cultural**, 1980.

WEBER, Max. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. **Ensaio de sociologia**, v. 5, p. 226-249, 1982.

WEBER, Max. Economía y sociedad Economía y sociedad Economía y sociedad. **México: FCE**, 1984.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo A ética protestante e o espírito do capitalismo A ética protestante e o espírito do capitalismo. **São Paulo: Companhia das Letras**, 2004.

WEBER, Max. **A'objetividade'do conhecimento nas Ciências Sociais**. Ática, 2006.

WILENSKY, Harold L. The professionalization of everyone?. **American journal of sociology**, p. 137-158, 1964.

YOUNG, Michael FD. **Knowledge and control: New directions for the sociology of education**. Macmillan, 1971.

ZARRILLI, Phillip B. Actualizing Power and Crafting a Self in Kalarippayattu, **Journal of Asian Martial Arts**, v 3, n 3., p. 10-50, 1994.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Decreto nº 630, de 17 de Setembro de 1851 Autoriza o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.

Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.

Decreto nº 6.479, de 18 de Janeiro de 1877 Manda executar e Regulamento para as Escolas publicas de Instrucção primaria do municipio da Côrte.

Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879 Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio

BRASIL, Lei n.1.343, DE 17 DE DEZEMBRO DE 1912 *Fixa a Força Publica do Estado para o exercicio de 1913*

BRASIL, Decreto n. 2.349, DE 14 DE FEVEREIRO DE 1913 *Dá regulamento para o Corpo Escola, creado pela Lei n. 1343, de 17 de Dezembro de 1912 ;*

BRASIL, Lei nº 3.674, de 7 de Janeiro de 1919 Fixa a Despeza Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para exercicio de 1919

BRASIL, Decreto nº 14.784, de 27 de Abril de 1921 Approva o Regulamento de Instrucção Physica Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte

BRASIL, Decreto n. 4.855, de 27 de janeiro de 1931 crea o Departamento de educação physica, subordinado á secretaria do interior.

BRASIL, Decreto n. 23.252 - de 19 de outubro de 1933 cria a escola de Educação Física do exército e dá outras providências

BRASIL, Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939 cria, na universidade do brasil, a escola nacional de Educação Física e desportos

BRASIL, Decreto-lei n. 14.130, de 16 de agosto de 1944 regulamenta a escola de Educação Física da força policial do estado de são paulo

BRASIL, Decreto – lei n. 6936 6 de outubro de 1944. estende a diplomados pela escola de Educação Física da fôrça policial do estado de São Paulo as regalias dos licenciados em Educação Física e dos médicos especializados em Educação Física e desportos.

BRASIL, Decreto-lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945 altera disposições do decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.

BRASIL, Parecer CFE 0292/1962 – Matérias pedagógicas para licenciatura;

BRASIL, Parecer CFE 0298/1962 – Currículos mínimos para EF e desporto;

BRASIL, Parecer 0672/1969 – Conteúdo e duração a serem destinados a formação pedagógica nos cursos de licenciatura

BRASIL, Parecer 0894/1969 – Currículos Mínimos;

BRASIL, Parecer CFE 215/1987 – Reestruturação dos cursos de Educação Física;

BRASIL, Parecer 03/1987 – Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados nos cursos de graduação em Educação Física licenciatura e bacharelado;

BRASIL, Parecer CNE 28/2001 Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

BRASIL, Resolução CNE RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

BRASIL, Parecer CNE 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física

BRASIL, Resolução CNE n 7 2007 Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

DOCUMENTOS PÚBLICOS SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA

BRASIL, Lei 9696/98 Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física;

BRASIL, Resolução 046/2002 Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional.

DOCUMENTOS PUBLICOS JURÍDICOS ESPECÍFICOS DAS L/AM

BRASIL, Artigo 5, Parágrafo II da Constituição Brasileira de 1988;

TRF 4ª Região, APELAÇÃO CÍVEL N° 2003.70.00.003788-9/PR, da Relatora Juíza Vânia Hack de Almeida, Publicado em 31.05.2007s.

Sobre a exigência do curso de nivelamento e posterior inscrição no Conselho Regional de Educação Física. *MANDADO DE SEGURANÇA N° 2008.72.00.011988-4/SC, Juiz Federal Carlos Alberto da Costa Dias, julgado em 27.10.2008.*

Do TRF, 1ª Região, AMS 200638000200431, 7ª Turma, Desembargador Federal Catão Alves, e-DJF1 DATA:08/04/2011 PAGINA:291.

Do TRF, 3 Região, 3 Turma, AC 200361000301798, Rel. Juiz Nery Júnior, DJF3 CJ1 Data: 28/01/2011 PÁGINA: 481.

ANEXO - ENTREVISTAS

Técnico A

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

- (1) Nome:
- (2) Idade: 49 anos Tempo de prática de Artes Marciais: 37 anos
- (3) Modalidade (s) que pratica: Karate
- (4) Qual sua posição perante a(s) modalidade(s)? Presidente da associação e da Federação
- (5) Profissão/trabalho principal: Professor de Karate
- (6) Formação Universitária: Não tenho, apenas segundo grau completo, ensino técnico e magistério.

EXIGÊNCIAS E COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO DE ARTES MARCIAIS

- (1) Quais os requisitos básicos que a Federação/Confederação de sua modalidade exige para tornar-se um técnico de Artes Marciais?

Primeiro requisito é ser faixa preta 2 dan, ter concluído o ensino fundamental ou o universitário de Educação Física, não possuir antecedentes criminais, uma vez que você tenha a documentação você passa por uma banca avaliadora de outros mestres onde são avaliados a questão didática, postura, conhecimento técnico e fundamentos pedagógicos para dar aula para criança, adolescente, essa questão toda.

- (2) Exigidos diretamente pela federação?

Sim, pela federação e pela associação. Sem isso você não dá aula, não é por que você é faixa preta e tenha o certificado que você está automaticamente qualificado para dar aula, não, faixa preta é faixa preta, pra dar aula é outro documento, é outro requisito nem todo faixa preta tem conhecimento técnico ou didático pra dar aula tem gente que não consegue dar aula tem que passar por um crivo. É feito exame psicotécnico, é feito os antecedentes criminais que ele tem que trazer, ele tem que passar por um curso de primeiros socorros e emergência, isso é obrigatório, tem todo ano inclusive.

- (3) Qual a influência da(s) Federação(ões) /Confederação (ões) em sua(s) modalidade(s)? E em relação aos técnicos?

Na verdade nós temos obrigatoriamente reuniões administrativas que são de dois em dois meses. Todo mês o profissional tem que fazer este treinamento técnico, avaliação, reavaliação e quando é fora, nós, uma equipe técnica vai até o lugar, até a cidade, fica lá.

Todos eles são assistidos todos os anos, todos os anos tem uma reciclagem, todo anos em fevereiro tem uma reciclagem, obrigatoriamente, onde se renova todas as autorizações de aula e esta autorização tem que estar na academia, ou no clube onde ele dá aula, ou numa parede ou numa pasta. Por que se o fiscal passar lá, o fiscal da associação, ele tem que mostrar para o fiscal.

- (4) Então há um fiscal da associação?

Nós temos um departamento ético/fiscal. Então é avaliado desde sua postura, se ele não estiver de Kimono, estiver com ele sujo ou rasgado é feita uma notificação e ele tem que fazer uma defesa por escrito, vir em uma reunião e dizer o por que aconteceu isso.

- (5) Qual o nome da associação?

Associação de artes marciais Shobudo. Qual é a mesma que regulamenta a modalidade Karate Shobudo. Com estatuto, CNPJ, com todos os encargos pagos rigorosamente em dia, que a gente participa de algumas licitações, nós emitimos nota fiscal, na prefeitura a gente não pode ter nenhum imposto em atraso, se não eles não pagam.

- (6) Como tornou-se técnico de artes marciais?

Primeiro que há alguns anos atrás eu falei pro meu pai que eu iria viver da arte marcial e ele falou que isso é impossível, falei pra ele que eu iria tornar isso possível. Aí ele vendo essa minha vontade ele me mandou fazer um curso de magistério, que na época a Educação Física era uma coisa muito distante de nossa realidade, e como não se falava em Educação Física e arte marcial, só se falava em arte marcial, eu fiz o curso de pedagogia, o magistério pra entender de psicologia aplicada e depois de muito treinamento eu descobri que eu tinha uma vocação para dar aula, eu não sou um competidor, eu tenho a vocação do magistério mesmo então eu consigo transmitir.

Então eu transformei a atividade que era um lazer, um hobby em profissão, eu vivo da arte marcial. Já tive outras profissões, mas era a segunda, geralmente é ao contrario, as pessoas tem da arte marcial sua segunda profissão, eu não eu tenho como primeira profissão.

(7) Quais as qualidades e competências necessárias para tornar-se um técnico de artes marciais?

Primeiro você tem que ter, além de tudo, o conhecimento técnico daquilo que você está fazendo. Cada modalidade tem seu conteúdo técnico. O nosso conteúdo é subdividido pelas faixas, onde tem um programa pré-estabelecido pra cada faixa. Esse programa é progressivo, ele começa desde o movimento simples, até o mais complexo, então pra dar aula você tem que ter este conhecimento.

Segundo, você tem que ter a aptidão do magistério, tem que saber dar uma aula, tem que gostar de dar uma aula, por que você vai repetir aquilo, as vezes, o dia inteiro, então não são todos que tem esta pré-disposição. E saber que você vai viver da condição de professor, além de tudo tem que ter o dom do magistério. Aí na nossa modalidade não pode ter nenhum tipo de antecedentes, toda uma avaliação da pessoa, pra se tornar preta lava pelo menos uns quatro anos. A gente faz algumas avaliações psicologias, de comportamentos social, eu me preocupo muito com isso. Nós estamos formando pessoas, a gente trabalha com criança. A criança tem o professor ou mestre como o espelho. Então se o professor começa a fugir de um padrão social, ou fere a família, nós vamos ter um problema no futuro com a nossa modalidade.

(8) O que considera essencial para ser reconhecido no mercado de trabalho como um bom técnico de artes marciais?

Isso depende muito, é uma pergunta bem difícil, por que hoje muita gente e torna um técnico e famoso, porque a mídia favoreceu isso a ele, a mídia, por que as vezes ele não é tão técnico, mas se torna famoso. Mas pra mim, para eu dizer, eu digo o seguinte: o mais importante, a pessoa tem que ter a conduta ilibada. O cara não precisa ser um exímio lutador, um excelente cara que chuta, que soca, mas ele tem que ser visto na sociedade como um formador, isso pra mim é o mais importante, aqui o que eu mais vejo pra liberar um alvará, que eu que libero os alvará, pra dar aula, o que eu mais vejo é quem é a pessoa, da onde ele veio, como é seu comportamento social, como ele trata o pai, a mãe, a esposa, aí tudo bem, não adianta só ser um bom lutador, as vezes o cara é um arrogante, um prepotente um encrenqueiro, e eu não quero isso não.

(9) Qual o diferencial dos melhores técnicos de artes marciais do Brasil?

Na verdade eu vou falar da minha modalidade, eu tenho por ética minha não me envolver no que não é meu. A gente sabe que tem grandes técnicos aí de judô, jiu-jitsu, do karate, mas eu digo que pra nós, um grande técnico é aquele camarada que leva a profissão a sério mesmo, é disciplinado, é um guerreiro por que as vezes tem algumas dificuldades qual a gente encontra em alguns períodos do ano, crises que a gente passa, mas ele continua lá

no seu sonho, no seu objetivo, isso já é uma diferença além da técnica, ter conhecimento daquilo que está fazendo. A gente aqui na associação se preocupa muito com essa qualificação profissional. Então o cara pra dar aula tem que conhecer um pouco da anatomia, da fisiologia, da psicomotricidade, essa questão toda da criança, do adolescente, do adulto, do máster e com para atletas, nós temos vários para atletas. Desde pessoas com síndromes a pessoas que tiveram paralisia, então a gente trabalha com essas pessoas um trabalho diferenciado também. Então a gente sempre traz médicos, psicólogos, ou mestres da Educação Física pra falar sobre isso.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES MARCIAIS

(1) Como interpreta a relação do sistema CREF/CONFED e as artes marciais?

Eu vi com bons olhos, aqui no Cref 9 Paraná, foi a primeira associação que se filiou ao órgão. Por que hoje nós não temos ninguém que nos fiscalize, na verdade as federações não estão muito preocupadas com isso. A nossa, que eu fundei, nós sempre tivemos um conselho fiscal e ético que é muito atuante, qualquer denuncia é apurada, sempre, a gente vai ver, vai levantar os fatos. Vou citar um exemplo pra você: a gente soube de uma academia que após o exame de faixa tinha o tal do batismo, que é como se fosse um trote, onde a criança, no meu ponto de vista era submetida a alguns tipos de humilhações. A gente fez um levantamento, pegou vários depoimentos e o professor foi punido com o afastamento dele durante um ano de qualquer atividade de graduação, porque não podia ter feito isso.

Hoje nós temos também, além da associação o CREF, que é um grande parceiro da associação Shubudo, um grande parceiro. Tanto é que no aniversário do profissional de Educação Física, a única associação que participa é a associação Shubudo, leva o pessoal para fazer apresentação, a gente leva pra todos os eventos. O professor Branco, que é o presidente, por exemplo, tudo que é pertinente a arte marcial, ele sempre me comunica, quer saber da minha opinião, então o conselho, pra nós, vejo com bons olhos. Eu vi isso como uma grande oportunidade de credibilidade na minha na minha modalidade. Quando você fala que sua associação é vinculada a um Conselho Federal nos gera uma credibilidade. O nosso cliente fica mais tranquilo sabendo que temos um órgão federal que nos fiscaliza. Que o professor que venha a ferir o nosso estatuto, nós temos como ir lá no Conselho e cassar a carteira dele, do profissional de Karate no caso, por que não é obrigatório hoje, mas nós temos provisionados que tem a carteira do Conselho.

(2) Qual sua posição em relação à formação em Educação Física e as competências de um técnico de artes marciais?

É excelente. O que talvez falte um pouco, em algumas Universidades e Faculdades são só alguns bimestres de judô, Greco-romana, do Taekwondo, de Karate, então as vezes é um bimestre, um semestre. Então as vezes nós temos um profissional bem formado na anatomia, na fisiologia, na didática, mas tecnicamente é muito pouco tempo para ele se intitular um professor de arte marcial, por um bimestre ou que seja até um ano, é pouco tempo. Então teria que se rever isso no futuro, até após a conclusão do curso um aperfeiçoamento do professor pra ele realmente poder ministrar aula de arte marcial.

(3) Quais os conteúdos da Educação Física que o Senhor considera importante na transmissão da arte marcial?

Anatomia, fisiologia, psicomotricidade, isso é fundamental que a pessoa que vá dar aula de arte marcial entenda um pouco disso. Não digo ser um grande estudioso, mas ele tem que conhecer isso bem pra ele não provocar nenhuma lesão principalmente nas crianças.

(4) Qual a relação atual do sistema CREF/CONFED com as artes marciais?

Na verdade, havia uma obrigatoriedade, por Lei, mas daí, uma Federação de Karate de São Paulo, entrou com uma liminar na justiça e justamente por alegar que na faculdade a pessoa tem muito pouco tempo de sua formação na arte marcial e acabou que a federação ganhou a liminar e que a princípio o CONFED não tem interesse de entrar novamente. Eu acho que a arte marcial perdeu com isso, na verdade é uma via de mão dupla. Nós hoje formamos um faixa preta, um técnico, na nossa modalidade ele tem que ter as certificações se não ele não

dá aula, nem todo preto pode dar aula, não é por ele ser faixa preta que ele automaticamente se torna professor, na nossa modalidade não é isso, então pra nós, gestores tem um lado bom e existe o lado ruim, que seria interessante a pessoa concluir o ensino superior, se formar em Educação Física pra se tornar professor de arte marcial. Hoje, aqui, nós temos uma política pra incentivar os alunos que querem dar aula de arte marcial se formar em Educação Física. Nós temos uma política, trabalhando na cabeça das crianças que tem que estudar, até por que você pode agregar na sua profissão, pode ser professor de Educação Física e professor de Karate e vice-versa

Técnico B

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

- (1) Nome:
- (2) Idade: 25 anos. Tempo de prática de Artes Marciais: 20 anos
- (3) Modalidade (s) que pratica: Muay Thai e Boxe Chinês
- (4) Qual sua posição perante a(s) modalidade(s)? Faixa Preta
- (5) Profissão/trabalho principal: Coordenador de academia, Professor de academia e professor de Muay Thai
- (6) Formação Universitária: Graduação Educação Física licenciatura e bacharelado.

EXIGÊNCIAS E COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO DE ARTES MARCIAIS

(1) Quais os requisitos básicos que a Federação/Confederação de sua modalidade exige para tornar-se um técnico de Artes Marciais?

Quando você se filia a federação, você tem que levar um certificado válido de um professor, assinado pelo professor faixa preta te outorgando a graduação de determinado nível.

(2) vocês tem algum curso especializado ou é somente conseguir a faixa preta e você já pode dar aula?

Não, a partir do momento que você foi graduado você já pode dar aula. Se foi graduado instrutor ou professor você já pode dar aula

(3) Qual a influência da(s) Federação(ões) /Confederação (ões) em sua(s) modalidade(s)? E em relação aos técnicos?

Muito pouca autonomia. Você vai lá, paga a federação, leva um certificado e beleza, já está com a carteirinha da federação. No Kung Fu, tem um pouco mais de rigorosidade, no boxe chinês. Eles ainda tentam barrar um pouco mais, até por que é menor a gama de professores e eles se conhecem mais, então, um cara que vem de fora eles investigam mais, agora no Muay Thai, você trouxe um certificado válido, assinado por alguém que é reconhecido você já pode dar aula.

(4) Quando você diz reconhecido, que tipo de reconhecimento é esse?

O reconhecimento do cara ter história na arte marcial. Fui atleta do ciclano, esse cara tem uma história, tem faixa preta. Tem que ter uma história por traz dessa graduação.

(5) Como tornou-se técnico de arte marcial?

Com 17 anos me formei no boxe chinês, já dava aula, era instrutor e depois com 20 anos peguei a preta do boxe chinês e depois no Muay Thai eu entrei com uma graduação mais alta, por que eu já tinha a faixa preta do boxe chinês então, como são similares eu entrei com graduação mais alta. Me graduei preta no Muay Thai em uma equipe, uma equipe, digamos assim, inferior, depois troquei de equipe, para uma equipe superior, eu acabei voltando duas graduações por mim mesmo, voltei pra azul escura, como instrutor, pelo nível da equipe, por eu realmente não ter o nível de preta, eu tinha recebido um graduação que não foi digna e agora sou graduado preta.

(6) Quais as qualidades e competências necessárias para tornar-se um técnico de artes marciais?

Hoje em dia, o que eles exigem é você ter um ranqueamento bom, um cartel bom. É a maior exigência no Muay Thai. Já eu acho que o cara deveria ter um conhecimento técnico por que um bom atleta nem sempre é um bom professor. Então você tem que saber e ter um conhecimento técnico bom, ter uma metodologia de ensino. Um bom atleta na maioria das vezes não será um bom professor, por que ao mesmo tempo que ele absorveu a técnica de um jeito ele vai querer passar desse jeito que nem sempre é igual. A velocidade do do aluno é totalmente diferente do atleta. Ao meu ver, tem que ter uma metodologia, um embasamento melhor, conhecer a modalidade. Hoje a parte técnica é um pouco mais usada e a parte filosofia, história eles deixam pra traz também. Acaba ficando só um saber fazer.

(7) O que considera essencial para ser reconhecido no mercado de trabalho como um bom técnico de artes marciais?

Ter uma metodologia boa, por que hoje, comercialmente falando, as artes marciais são bem diferentes do que quando a gente treina. Quando eu comecei, era totalmente diferente a metodologia de ensino, então hoje nós temos um mercado maior só que temos uma variedade maior de alunos, então tem que ter uma metodologia maior, mais variada pra poder trabalhar desde uma criança, um adolescente, um adulto, idoso, então uma metodologia bem diferenciada. Você não pode aplicar o que aprendeu antigamente por que era uma metodologia pra quem aguentava, digamos assim. Hoje em dia, pra dominar o mercado, você tem que saber agregar valor, saber cuidar do aluno, você tem que tratar bem, além de ter uma boa qualidade técnica.

(8) Qual o diferencial dos melhores técnicos de artes marciais do Brasil?

A metodologia não é algo tão procurado, por que pessoa leiga não procura metodologia, ela infelizmente procura um bom atleta. Ela quer treinar com um bom atleta ou com uma boa equipe. O que eu acho errado, mas elas só vão perceber isso quando começarem a treinar. Então eu acho que deveria ter um embasamento teórico, um embasamento melhor nessa parte o que a modalidade não ensina, até mesmo por questão de tempo, questão de custo, então eles ensinam a técnica, vão lapidar a sua técnica e você vai ser um bom professor a partir disso.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES MARCIAIS

(1) Como interpreta a relação do sistema CREF/CONFED e as artes marciais?

É uma situação bem complicada porque eu entendo o lado dos professores das modalidades e entendo o lado dos graduados no caso. Eu sei que quem é formado faixa preta não quer abrir mão por que na faculdade a gente não aprende a técnica da luta e pelo contrário, o professor faixa preta não aprende o que a gente aprende na faculdade em questão de metodologia de ensino e todas as outras coisas que a gente aprende na faculdade que vão ajudar a melhorar a qualidade do treinamento técnico e físico da modalidade.

(2) Você acredita que a Educação Física seja essencial para a formação de um técnico de artes marciais?

Antes de eu fazer a graduação eu não achava essencial, hoje eu acho essencial. Hoje em dia eu acho que tem uma demanda que talvez ajude a melhorar nossa área que é tanto defasada quanto explorada. Então a gente tem muitos professores que tem graduações não reconhecidas atuando, então talvez ajudasse a diminuir a quantidade desses professores que não tem qualificação e estão dando aula e melhoraria a qualidade do ensino, talvez padronizaria a qualidade do ensino que é bem diversificado. Você tem academias boas e

você tem academias muito ruins equipes muito variadas. Eu acredito que seria muito importante a graduação em Educação Física. Hoje eu acho isso.

(3) Sendo obrigatória, na sua visão, portanto que as artes marciais sejam regulamentadas pelo Conselho de Educação Física?

Sim, a partir do momento que eles reconhecessem os professores que tenham graduações legítimas como eles fizeram no início da Lei com os provisionados em musculação, ginástica. Então, como meu pai, começou em 85, muito antes da Lei, ele não tem o reconhecimento de uma graduação, mas dentro da modalidade que ele atua ele tem um conhecimento muito grande por que formou atletas. Então eu acredito que deveriam fazer a mesma coisa com as artes marciais. Abrir o curso de provisionado para poder deixar os professores que tem realmente uma qualificação, uma faixa preta de verdade atuarem sem ter que fazer uma graduação, mas dando um curso para eles terem esse conhecimento da parte metodológica, da parte científica do treinamento.

(4) e por que não um conselho específico de artes marciais?

Essa é uma briga muito grande, eles teriam que brigar muito pra ter que conseguir algo assim, por que quando você restringe artes marciais ainda assim é muita coisa. Então a gente tem muitas modalidades de artes marciais, muitas federações pra você conseguir juntar tudo isso dentro de uma coisa só fica bem complicado. Se você não tiver a aplicação de uma Lei, ou de algo que realmente oprima os professores acredito que não vá funcionar. Tanto que a gente já tentou formar uma comissão técnica e a comissão está andando mais pra traz do que pra frente hoje, porque um professor não gosta do outro, uma equipe não gosta da outra, então acaba uma bagunça e ninguém consegue fazer nada. Eles querem oprimir o professor que não é graduado e dá aula, mas ao mesmo tempo eles não tem autoridade pra isso. Então acredito que seria bem complicado criar algo separado para as modalidades de lutas.

Técnico C

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

- (1) Nome:
- (2) Idade: 38 anos. Tempo de prática de Artes Marciais: 16 anos
- (3) Modalidade (s) que pratica: Jiu Jitsu
- (4) Qual sua posição perante a(s) modalidade(s)? Faixa Preta segundo grau
- (5) Profissão/trabalho principal: Professor de Jiu Jitsu
- (6) Formação Universitária: Graduação Educação Física licenciatura e bacharelado.

EXIGÊNCIAS E COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO DE ARTES MARCIAIS

(1) Quais os requisitos básicos que a Federação/Confederação de sua modalidade exige para tornar-se um técnico de Artes Marciais?

Ela pede para que seja um faixa preta, ou um faixa marrom supervisionado por um faixa preta, mas não existe fiscalização nenhuma, nem pela federação, nem por CREF, nem por ninguém. Hoje aqui em Curitiba tem faixa roxa que dá aula, faixa azul que dá aula, faixa marrom que dá aula, então é uma bagunça, não tem fiscalização nenhuma. Ela pede para que seja um faixa preta, mas ninguém fiscaliza isso.

(2) Qual sua posição diante esta fiscalização, ou falta de fiscalização?

Bem complicado, por que, quem vai fiscalizar? Seria o papel da federação, mas hoje em dia a federação, não só no caso do Jiu Jitsu, eu vejo, mas em outras artes marciais é promover campeonatos para arrecadar dinheiro e nada mais. Eles não fazem o papel de fiscalização.

(3) Qual a influência da(s) Federação(ões) /Confederação (ões) em sua(s) modalidade(s)? E em relação aos técnicos?

As federações e a confederação pede pra que seja um faixa preta, mas não tem uma fiscalização. Quem tem o diploma de uma federação, de uma confederação acaba mostrando, mas quem não tem consegue dar aula da mesma forma, então o papel da federação é nulo.

(4) Como tornou-se técnico de arte marcial?

Eu comecei dando aula como estagiário na faixa roxa, eu tinha a supervisão de um faixa preta e daí não parei mais. Eu comecei ministrando aula para crianças.

(6) Quais as qualidades e competências necessárias para tornar-se um técnico de artes marciais?

Você tem que ter uma boa escola de Jiu Jitsu, faz toda a diferença e eu vejo como fundamental você ter o curso de Educação Física também, por que o cara que é só faixa preta sem ter o curso de Educação Física ele simplesmente reproduz o que o professor dele fez com ele, mas ele não sabe o porque está fazendo aquilo. Ele faz porque achou bonito o que o professor dele mostrou, mas sem fundamentação nenhuma. Total importância ele ter o curso também.

(7) O que você chama de uma boa escola de Jiu Jitsu?

Pois é, aí que você tem que procurar um bom professor. Hoje é um pouco mais fácil porque tem internet, você consegue entrar no site da federação, confederação, ver se seu professor é diplomado. Isso não é garantia de que ele seja um bom professor, mas já é um começo, por que se nem diplomado ele é, então...

(8) O que considera essencial para ser reconhecido no mercado de trabalho como um bom técnico de artes marciais?

Uma vitrine que a gente tem é você se destacar como competidor. O pessoal acaba vinculando você ser um bom competidor com ser um bom professor. Não tem nada a ver uma coisa com a outra, eu posso ser um bom professor e não ser um bom competidor, posso ser um excelente competidor e não ser um bom professor, mas ainda é uma vitrine você se destacar nas competições. Outra coisa é você conseguir formar atletas campeões, isso também te traz alunos.

(9) Qual o diferencial dos melhores técnicos de artes marciais do Brasil?

Aqueles que foram bons competidores, vivenciaram aquilo e eles procuraram se profissionalizar, foram atrás de curso de Educação Física, de especializações. Eu acho que isso faz a diferença.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES MARCIAIS

(1) O que você considera da graduação em Educação Física importante para ser um técnico de artes marciais? Toda ela ou apenas partes da graduação?

Eu acho que ela é válida como um todo, não tem porque você desmembrar e fazer uma Educação Física só para artes marciais, só para dançarino. Eu acho que um campo pode acabar enriquecendo de alguma forma o seu e vice versa. Não vejo como, não vejo necessidade.

(2) Hoje você considera essencial para um técnico de artes marciais ter a graduação em Educação Física?

Eu acho. Pelo que eu vejo dos professores, pelo que eu vejo dos alunos desses professores é visível a diferença de um professor que tem a graduação para o professor que não tem. É nítida a diferença. Eu acho que vale muito a pena o cara ter a graduação de Educação Física.

(3) Você já viu esta diferença? Pode dizer alguma?

Dentro da minha própria equipe mesmo eu tenho colegas que são professores, não tem o curso de Educação Física, alguns tem até outros cursos, tem professor de biologia que é professor de Jiu Jitsu, tem um cara que é mecânico e é professor de Jiu Jitsu e tem o profissional que é da Educação Física e é professor de Jiu Jitsu. Eu fiz um ano atrás um teste para entrar na Companhia Atlética e tinham 25 professores faixas pretas aqui de Curitiba. O teste era uma entrevista, uma prova escrita e uma prova prática. Os professores que não tinham graduação em Educação Física, você via que tinha muita diferença, eles ficaram muito pra trás. Nessa prova eu fui o aprovado e tive acesso as provas dos demais e realmente é notória a diferença.

(4) Como interpreta a relação do sistema CREF/CONFED e as artes marciais?

Bem complicado porque eu vejo a responsabilidade das artes marciais sendo das federações e confederações e não do CREF, porém as federações não fazem esta fiscalização, então como o CREF vai fiscalizar um professor de arte marcial se ele não é formado em Educação Física? Como um aluno de Educação Física, que é um curso que dura quatro anos, mas ele tem apenas um ou dois anos de artes marciais, ele vai dar aula de Jiu Jitsu, de Judo ou de karate, seja da modalidade que for. Ele não sai do curso de

Educação Física capacitado para dar aulas deferente de uma cara que está há dez ou quinze anos praticando arte marcial. Ele tem muito mais conhecimento da arte marcial do que esse aluno da Educação Física. Eu acho bem complicado esse papel, eu não sei como eles vão se entender.

(5) Você acredita que a Educação Física seja essencial para a formação de um técnico de artes marciais?

O que eu vejo principalmente é isso. O cara que não é formado ele acaba reproduzindo o que o professor dele fez com ele. Então o professor dele mandou ele correr, mandou levantar o joelho, mandou ele dar cambalhota, ele fez, ele achou aquilo bonito. No dia seguinte ele vai dar aula, ele manda o cara correr, pular, dar cambalhota e por que ele fez aquilo? Em que momento da aula ele deveria ter feito aquilo? Ou ele deveria ter feito aquilo com todo mundo? Ele se preocupou se algum aluno tinha alguma restrição? Ele simplesmente reproduziu o que o professor dele fez. Eu acho essa o maior problema. O curso de Educação Física te dá todo esse embasamento pra você o porquê fazer, quando fazer, com quem fazer. Eu acho essa a grande diferença do professor que tem o curso para o professor que não tem o curso. O que não tem o curso simplesmente repete ou copia aquilo que ele viu na internet.

Técnico D

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

- (1) Nome:
- (2) Idade: 53 anos;
- (3) Tempo de prática de Artes Marciais: 37 anos
- (4) Modalidade (s) que pratica: Muay Thai e Jiu-Jitsu
- (5) Qual sua posição perante a(s) modalidade(s)? Grão Mestre Muay Thai e Faixa Marrom de Jiu Jitsu
- (6) Profissão/trabalho principal: Empresário do Esporte, Dono de academia Coordenador de academia, Promotor de Eventos Esportivos, ex-Secretário de Esportes de Curitiba, Secretário do Estado do Paraná Interinamente
- (7) Formação Universitária: Incompleto.

EXIGÊNCIAS E COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO DE ARTES MARCIAIS

- (1) Quais os requisitos básicos que a Federação/Confederação de sua modalidade exige para tornar-se um técnico de Artes Marciais?

Aqui no Brasil as Artes Marciais são divididas por graduações, colorações que vão dizendo, mais ou menos, quanto tempo a pessoa tem de prática. Para atingir, sendo professor, ou um técnico você tem que ir galgando estas colorações que geralmente vão da branca a preta. Até chegar a preta você vai passar por um estágio supervisionado por algum professor, algum mestre.

- (2) Sempre há esta supervisão?

Isso, pode ser dentro da academia mesmo. Depois de um tempo que a pessoa esteja praticando, aí o professo libera ele para dar aula.

- (3) Como tornou-se técnico de artes marciais?

Passando por este processo, começando na branca, até chegar a preta. Aí, em vez de ir para o lado mais competitivo eu fui mais para o lado de ensinar, pessoas que conseguem ir mais para esse lado da docência, do ensinar, que foi meu caso.

- (4) Quais as qualidades e competências necessárias para tornar-se um técnico de artes marciais?

Tem que ter uma liderança, uma certa autoridade. Como se trata de arte marcial, hierarquia, então tem que exercer uma certa rigidez também, uma certa autoridade.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES MARCIAIS

- (1) Qual sua consideração sobre os Conselhos Regionais de Educação Física e sua pretensão em adentrar o espaço das Artes Marciais?

Considero lamentável durante vários anos o Cref ter tomado esta atitude, daí teve que perder nos tribunais. Hoje eles entendem melhor. Hoje já tem uma conexão maior entre os professores de artes marciais e o Cref. Hoje são convidados, provisionados. Então está melhor, mas durante um tempo o Cref agia de forma autoritária querendo visitar as academias e tal. No meu entender mais no sentido arrecadatório como todo órgão, mas neste sentido eu nunca gostei muito disso não.

- (2) Como se processa hoje a organização das Artes Marciais?

Cada modalidade tem uma entidade que se responsabiliza pela organização, promoção e divulgação, regulamentação do esporte, nas competições. Tudo isso é feito pelas entidades. No nosso caso nós temos a federação de Muay Thai, MMA, sempre fazendo isso, organizando campeonatos.

- (3) O que considera essencial para ser reconhecido no mercado de trabalho como um bom técnico de artes marciais?

Na verdade, aqui é uma academia formadora de atletas e técnicos aqui a pessoa investe para chegar nisso aqui. Como lá na Universidade. A pessoa paga uma mensalidade, é da mesma forma. Até se formar um TOP como você. Agora esses professores tem de diferencial esta liderança, ele é um líder em uma academia. É claro tem a responsabilidade de ver quem é um

atleta em potencial e quer se desenvolver e quer aquilo ali do que aquele que é empresário Office boy. Por que a academia é um lugar que dentro do tatame todos são tratados de forma igualitária, sem distinção social e financeira pode ser um mega empresário treinar junto com o Office boy e o tratamento dentro da arte marcial é o mesmo. Isso é a arte marcial já transmitindo o ensinamento de unidade e respeito que a arte marcial desenvolve nas pessoas.

(4) Quem o senhor considera o técnico profissional de artes marciais?

Primeiro pra ser um profissional tem que ter um grande conhecimento da arte marcial, tem que entender bastante. Eu entendo até essa sua pergunta e é verdade mesmo, porque a gente vê muitos lutadores, muitos atletas, as vezes tem técnico ali que não é formado em luta aí fica a dúvida: Pega um preparador físico, eu não entendo porque no dia da luta o atleta pega um preparador físico para ficar de corner. Então tem que ter o conhecimento técnico da luta, liderança, autoridade também, se fazer respeitar, fazer o atleta respeitar o técnico, isso é muito importante, o que o técnico falar tem que ser lei. O contraponto é inadmissível.

Técnico E

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

- (1) Nome:
- (2) Idade: 30 anos
- (3) Tempo de prática de Artes Marciais: 16 anos
- (4) Modalidade (s) que pratica: Muay Thai, graduado em Jiu Jitsu;
- (5) Qual sua posição perante a(s) modalidade(s): Empresário das lutas, Técnico de Muay Thai e MMA
- (6) Profissão/trabalho principal: Técnico de Muay Thai e MMA
- (7) Formação Universitária: 3 ano de graduação em Educação Física.

EXIGÊNCIAS E COMPETÊNCIAS DO TÉCNICO DE ARTES MARCIAIS

(1) Quais os requisitos básicos que a Federação/Confederação de sua modalidade exige para tornar-se um técnico de Artes Marciais?

Na verdade a federação não exige um pré requisito para você se tornar um técnico. Você acaba se tornando um técnico com sua bagagem, sua experiência ao longo de sua carreira nas artes marciais, das lutas, dentro ringue, dentro do tatame, dentro do octógono.

(2) Como se classificam as Federações de Muay Thai aqui no Paraná?

Aqui no Paraná temos a federação Paranaense de Boxe Tailandês e MMA ela que rege sobre os eventos, sobre os alunos, os procedimentos com os alunos matriculados. Ela tem um controle mais específico das pessoas que praticam a modalidade.

(3) Como funciona este controle?

Esse controle é feito com uma anuidade, a academia tem que ser filiada a federação, seus professores e atletas também tem uma anuidade, onde é gerada uma carteirinha e você passa a ser um membro filiado da federação e automaticamente seus alunos também, não tem a obrigatoriedade de pagamento da taxa de anuidade, mas os que tem interesse em ser filiados possuem uma carteirinha, um registro dentro do site da federação para onde eles forem serem reconhecidos como graduados, como praticantes de Muay Thai.

(4) Como foi sua trajetória na Modalidade?

Eu comecei cedo, com 14 anos com o objetivo de perda de peso e com isso entrei em uma academia, comecei a treinar e me apaixonei pelo esporte Muay Thai e nunca mais parei. Fiz muitas lutas de Muay Thai, de boxe e ao longo do tempo o próprio mercado mundial acabou fazendo com que a maioria das equipes, dos atletas acabassem migrando de suas modalidades de origem para o MMA que está em ascensão até hoje.

(5) O que você considera um bom técnico de artes marciais?

Acho que um bom técnico é um técnico presente, não só nas artes marciais. Um bom técnico tem que estar presente treinando com seus alunos, com seus atletas, ele tem que estar sentindo aquela "vibe" do dia a dia. Você tem que saber como preparar a parte técnica de seu atleta dentro do tatame ou fora do tatame pro lado ou do lado de fora da grade. Você tem que saber todos os lados de seu atleta. O que ele tem para oferecer de melhor e o que ele tem de ruim também para estar usando em um combate. Então você tem que saber tudo dele, o psicológico dele, trabalhar a técnica dele, ponto positivo e ponto negativo. E pra isso você tem que estar presente na vida dele, no cotidiano dele, seja dentro ou fora do tatame.

(6) E para ter um diferencial no mercado das lutas como técnico?

Parte deste mesmo princípio, eu acho que para ser um técnico diferenciado você tem que estar lá, no dia a dia você tem que treinar com seu atleta, porque se você só estiver com ele e falar pra ele é uma coisa, agora treinar com ele é outra. Emprestar teu corpo para o atleta pra você treinar ele, eu acho que este é um diferencial de um verdadeiro técnico.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES MARCIAIS

(1) Como interpreta a relação do sistema CREF/CONFED e as artes marciais?

O CREF até tentou uma época aí se envolver nas artes marciais e fazer com que os profissionais aí possuíssem o CREF e optar por uma faculdade. Eu acho muito importante, mas é totalmente diferente do que você aprende dentro de uma sala de aula. Eu mesmo, quando fazia Educação Física, tive na grade horária a parte de lutas. Chega a ser ridículo o que eles passam na faculdade do conceito lutas. Eu como praticante, desde adolescente dava vontade de dar risada o professor de faculdade dando aula de lutas. Só que as pessoas leigas acabam aceitando aquilo. E eu sou totalmente contra. Eu acho que para você se formar dentro da faculdade você leva aí quatro anos. Pra você se formar dentro da arte marcial eu levei 11 anos. Na prática eu tenho muito mais tempo do que um professor formado em Educação Física.

(2) Qual a sua posição em relação as competências de um formado em Educação Física para ser técnico de artes marciais?

Eu acho importante, mas por mais que eu ache que o CREF é errado querer exigir isso dentro da arte marcial, eu acho importante o técnico saber os princípios da Educação Física, porque ele está trabalhando com atleta, com seu corpo, sua saúde. Como você é um técnico, você não tem que saber só da arte marcial. Você tem que saber se seu atleta tem que fazer preparação física, tem que saber fazer um trabalho completo. Nisso você também tem que saber se o preparador físico está passando uma coisa adequada pra seu atleta, se ele está fazendo uma periodização correta com seu atleta. Então eu acho importantíssimo esse lado da Educação Física na arte marcial.

(3) Quais seriam suas sugestões para uma disciplina de lutas na graduação em Educação Física?

Isso deveria ser passado por um verdadeiro professor de luta, não um professor de faculdade que nunca tomou um soco na cara. Eu acho que pe diferente. Os professores tem todos os méritos e conhecimentos dentro da sua área, então a partir do momento que o professor começa a dar aula de luta, não sendo formado na arte marcial específica eu acho que está errado. Então um professor de Taekwondo que é professor universitário ele pode dar aula de Taekwondo dentro da Universidade. Se for professor qualificado na Universidade tem que ser de modalidade específica e passar a sua modalidade. A gente que dá aula de arte marcial não vai se meter em uma sala de musculação. É mais ou menos por aí.