

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**O ENSINO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

**Leandro Fernandes Garcia**

**BAURU  
2020**

LEANDRO FERNANDES GARCIA

**O ENSINO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Texto de defesa desenvolvido como exigência parcial, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lílian Aparecida Ferreira.

**BAURU  
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

116 f

Garcia, Leandro Fernandes.

O ensino das lutas nas aulas de Educação Física na escola: possibilidades e desafios / Leandro Fernandes Garcia, 2020.

116 f.


Orientadora: LÍlian Aparecida Ferreira

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

1. Lutas. 2. Ensino. 3. Educação Física Escolar.  
4. Estudos Culturais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LEANDRO FERNANDES GARCIA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO do(a) Educação Física / Centro Universitário de Jaguariúna - UNIFAJ, Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LEANDRO FERNANDES GARCIA, intitulada "O ENSINO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS" E PRODUTO EDUCACIONAL "AS LUTAS COMO CONTEÚDO ESCOLAR: O DESAFIO É ENSINAR!". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA Prof. Dr. LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO  (por videoconferência)Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER 

Dedico este trabalho a Ana Claudia, minha esposa. E a minha mãe e meu pai, Maria e José.

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, por todo o sempre, pela vida, pela PAZ e a Nossa Senhora Aparecida.

A minha amada esposa Ana Claudia, pelo amor, compreensão e paciência em todos os momentos, cuidando de nós.

A minha mãe e meu pai, Maria e José, pelas constantes orações e incentivo incondicional. E a toda a minha família.

A minha orientadora Professora Dr.<sup>a</sup> Lílian Aparecida Ferreira pelas orientações, confiança, paciência e disponibilidade ao longo desta trajetória.

A Professora Dr.<sup>a</sup> Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger e ao Professor Luiz Gustavo Bonatto Rufino, por aceitarem prontamente o convite para compor a banca de qualificação e pelas valiosas contribuições para pesquisa.

A toda equipe da EMEF “Professora Norma Botelho”, por terem acolhido a nossa pesquisa. E a todos os participantes da pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC) da UNESP – Bauru, sob a liderança da Professora Dr.<sup>a</sup> Lílian Aparecida Ferreira e do Professor Dr. Glauco Nunes Souto Ramos.

Ao Professor Dr. Evandro Antonio Corrêa e ao Professor Me. Deivide Telles de Lima, pelo apoio amigo, contribuindo com a minha formação.

Por fim, o meu agradecimento a Simone, Goretti, Francisco, Rodrigo, Alessandro, Gislaine, Alessandro Yuri, Laura, Ricardo, Eduardo, Silvia, Mônia, Márcia, Carlos, amigos e amigas que de alguma forma contribuíram para este trabalho.

GARCIA, L. F. **O ensino das lutas nas aulas de Educação Física na escola: possibilidades e desafios.** 2020. f. 116. Dissertação (Mestrado Profissional) UNESP - Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

## RESUMO

Ao defender a cultura corporal como objeto pedagógico da Educação Física Escolar (EFE), entendemos que se torna fundamental a tematização das lutas. Essa perspectiva, certamente, apresenta novas configurações para a EFE, sinalizando para a necessidade da materialização de novos modos de pensar e ensinar. Neste sentido, esta pesquisa objetivou analisar uma proposta de ensino do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física Escolar para uma turma de 7º ano do ensino fundamental. A metodologia está pautada na abordagem qualitativa de investigação, sendo orientada pela pesquisa ação estratégica, na medida em que ocorreu em parceria com os estudantes (participantes-colaboradores) de um 7º ano de uma escola pública de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) de uma cidade do interior de São Paulo. As coletas dos dados foram realizadas por meio de: a) observações registradas em diários de campo e também em pequenos vídeos; b) aplicação de questionários aos alunos da turma; c) realização de entrevistas com os alunos. Cumpre sinalizar que o professor da turma desempenhou também o papel de pesquisador. Mediante a análise dos dados foram definidas duas categorias de codificação: a) As perspectivas dos estudantes sobre o processo de ensino das lutas nas aulas de Educação Física; b) Possibilidades e desafios de um processo de ensino das lutas na Educação Física escolar. A análise do fenômeno do ensino das lutas nas aulas de Educação Física foi inspirada por uma perspectiva que contemplou as manifestações dos estudantes, fortalecendo seus envolvimento neste processo de ensino. Apesar das possibilidades e dos desafios para o ensino das lutas no contexto escolar a proposição desenvolvida aparentou favorecer a transposição das lutas para o ambiente escolar, todavia, igualmente evidenciou percalços relacionados a não participação dos estudantes e a dinâmica padrão de organização da escola.

**Palavras-chaves:** Lutas, Ensino, Educação Física Escolar, Estudos Culturais.

GARCIA, L. F. **The teaching of struggles in Physical Education classes at school: possibilities and challenges.** 2020. f. 116. Dissertation (Professional Master's Degree) UNESP - Faculty of Sciences, Bauru, 2020.

### **ABSTRACT**

When defending a corporal culture as a pedagogical object of School Physical Education (EFE), we understand that the theme of classes becomes fundamental. This perspective, certainly, presents new configurations for the EFE, signaling the need to materialize the new ways of thinking and using. In this sense, this research aimed to analyze a proposal for teaching the struggles content in the School Physical Education classes for a class of the 7th grade of elementary school. The methodology, it is based on the qualitative approach of investigation, being guided by strategic research, as it occurred in partnership with students (participants-collaborators) of a 7th year of public elementary school II (6th to 9th year) country city in São Paulo. As data collections were carried out through: a) observations recorded in field journals and also in short videos; b) application of questionnaires to students in the class; c) conducting interviews with students. It should be noted that the class teacher also played the role of researcher. By analyzing the data, two categories of coding were defined: a) The students' perspectives on the process of teaching of struggles in Physical Education classes; b) Possibilities and challenges of a process of teaching of struggles in school Physical Education. The analysis of the phenomenon of teaching of full-contact fights in Physical Education classes was inspired by a perspective that contemplated the student's manifestations, strengthening their involvement in this teaching process. Despite the possibilities and challenges for teaching the struggles in the school context, the proposition developed seemed to favor the transposition the struggles inside the school environment, however, it also have been showed problems related to the non-participation of students and the dynamic pattern of school organization.

**Keywords:** Struggles, Teaching, School Physical Education, Cultural Studies.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teorias do currículo.....	39
Quadro 2 – Inspiração teórica.....	44
Quadro 3 – Descritivo do procedimento de pesquisa na base de dados Scielo como ASSUNTO.....	45
Quadro 4 – Descritivo do procedimento de pesquisa na base de dados Scielo como PALAVRAS DO TÍTULO.....	46
Quadro 5 – Descritivo do procedimento de pesquisa na base de dados Google Acadêmico.....	46
Quadro 6 – Descritivo do procedimento de pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	46
Quadro 7 – Estado de arte.....	60
Quadro 8 – Questionário 1.....	65
Quadro 9 – Questionário 2.....	66
Quadro 10 – Roteiro para entrevistas.....	67
Quadro 11 – Planejamento das intervenções.....	70
Quadro 12 – Exemplificação dos procedimentos didáticos.....	76
Quadro 13 – Exemplo de um procedimento de constituição de categoria de codificação a partir de dados coletados mediante diferentes técnicas.....	78

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1.....	17
ESTUDOS CULTURAIS E MULTICULTURALISMO CRÍTICO: INSPIRAÇÃO TEÓRICA E REFLEXÕES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	17
1.1 Especificidades da inspiração teórica.....	17
1.2 Educação Física escolar: Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico .	33
1.3 Inspiração teórica nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico ....	39
CAPÍTULO 2.....	45
O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	45
CAPÍTULO 3.....	62
METODOLOGIA .....	62
3.1 Abordagem da pesquisa e técnicas de coleta .....	62
3.2 Participantes do estudo e o contexto da pesquisa.....	68
3.3 Procedimentos para análise dos dados.....	76
CAPÍTULO 4.....	80
RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	80
4.1 - As perspectivas dos estudantes sobre o processo de ensino das lutas nas aulas de Educação Física .....	80
4.2 – Possibilidades e desafios de um processo de ensino das lutas na Educação Física escolar .....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	98
REFERÊNCIAS .....	105
APÊNDICE 1.....	110
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (a) .....	110
APÊNDICE 2.....	111
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	111
APÊNDICE 3.....	112
Parecer de aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da UNESP/Bauru .....	112

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória pessoal de aproximação com as lutas se deu há vinte e três anos, quando ingressei em aulas de artes marciais na cidade de Jaú-SP. Nesta época, estavam no auge de sua expressão cinematográfica artistas marciais como Jean Claude Van Damme, Steven Seagal e Chuck Norris, os quais eram minhas referências. Estas produções cinematográficas que eu via pela televisão me despertaram para o mundo das lutas.

Durante cerca de cinco anos dediquei esforços ao aprendizado da arte marcial denominada Kung Fu, concomitantemente aos meus estudos em uma escola de Ensino Médio da rede particular de Jaú. O Kung Fu possui diversas vertentes ao redor do mundo denominadas estilos ou famílias, e a que eu praticava era o estilo do dragão.

Ao longo destes anos, como praticante de artes marciais, participei de apenas um campeonato, sendo este interno da escola de Kung Fu que frequentava, sagrando-se campeão. Porém, eu não privilegiava a participação em campeonatos e sim à expressão pessoal da arte. Nesta época a inspiração era no chinês Bruce Lee, considerado o maior artista marcial de todos os tempos. Devido a sua relevância na época, estudei sua trajetória e suas técnicas por meio de filmes, livros e revistas.

Da mesma forma, além das lições recebidas de meu Sifu<sup>1</sup>, realizava pesquisas pessoais em revistas especializadas, livros da área de artes marciais e os muitos filmes disponíveis em vídeos. Nessas fontes buscava o aperfeiçoamento tanto das técnicas corporais quanto o autocontrole.

Após os três anos do Ensino Médio e mais dois anos do chamado “cursinho” pré-vestibular, no ano 2000 fui aprovado para o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru-SP. Devido aos investimentos financeiros e ao tempo direcionados aos estudos, foi necessário que eu deixasse as artes marciais.

---

<sup>1</sup> Termo do chinês cantonês que tem o significado de pai no kung fu, mais precisamente pai mestre. Pode ser usado em contextos gerais, em relações mais informais ou em relações que assumem caráter formal. Para efeito de utilização nesta pesquisa será utilizado nas relações formais, especificamente do estudante de kung fu com o seu mestre.

Durante os cinco anos de graduação estive afastado das lutas, porém, entre meus colegas de turma, eu era conhecido como “dragão”, apelido que recebi por explicitar a eles a minha relação com as artes marciais.

Ainda no segundo ano de graduação, ingressei como estagiário no SESI de Jaú para o programa “Super Férias”, sendo essa a minha primeira oportunidade de atuar em atividades relacionadas à Educação Física e, especificamente, com a recreação, musculação, esportes e atividades direcionadas à terceira idade. Por quatro anos fiz parte do quadro de estagiários fixos dessa instituição, coincidindo com a conclusão da graduação.

No terceiro ano de graduação, fui contratado como estagiário em uma academia de natação para crianças e permaneci até o final da graduação. Já, no último ano de graduação, fui convidado para estagiar em uma academia de musculação.

Apesar destas variadas experiências formativa, o meu interesse pessoal por práticas corporais advindas do oriente, especialmente, aquelas ligadas às artes marciais, contribuiu para o desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso ao investigar a ginástica terapêutica chinesa chamada *lian gong*<sup>2</sup>, cujo objetivo foi analisar seus efeitos, especialmente, relacionados ao sistema imunológico, sobre aqueles que a praticavam. Por intermédio deste projeto, fui estimulado por minha orientadora para concorrer a uma das vagas de um programa de mestrado da UNESP de Botucatu. Fui entrevistado, porém não fui selecionado. E devido a este fato, me afastei desta modalidade de pós-graduação por alguns anos.

Após a minha conclusão da graduação, prestei concurso para a vaga de professor de Educação Básica II – Educação Física – na Prefeitura Municipal de Jaú-SP, aprovado e, em 2007, convocado para assumir o cargo. Desde então permaneço no cargo até o presente momento, contudo, nem sempre na mesma escola, haja vista a constante rotatividade dos professores entre as escolas da municipalidade, devido atribuição das aulas, ano a ano, conforme a classificação dos docentes de Educação Física.

---

<sup>2</sup> Prática corporal inspirada nos movimentos da arte marcial tai chi chuan. “A palavra Lian Gong origina-se: “Lian” treinar e “Gong” trabalho persistente. Portanto Lian Gong é trabalho persistente de treinar e exercitar o corpo” (SOUZA *et al.*, 2010, p. 214).

Em 2014, fui aprovado em um processo seletivo para o cargo de professor de Educação Física do Serviço Social da Indústria (SESI). No SESI tive contato, pela primeira vez, com um currículo cultural. Esse currículo valorizava a cultura corporal<sup>3</sup> na pluralidade de suas manifestações (esportes, jogos e brincadeiras, danças, lutas e ginásticas), com a oportunidade de promover vivências em diversos conteúdos. Neste momento, como professor, houve a oportunidade de desenvolver o conteúdo lutas em minhas aulas. Após onze meses atuando na instituição, fui dispensado do cargo e, em 2015, concentrei minha atuação como docente nas escolas municipais de Jaú.

No ano de 2016, os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Jaú participaram da elaboração de uma proposta curricular para este componente curricular, sendo mediado por um dos docentes de Educação Física também do município. O material produzido, baseado nesta construção coletiva, serviria de suporte para as aulas dos próximos anos letivos.

Durante este processo de construção, identifiquei a influência exercida pelos esportes nas seleções dos conteúdos para as aulas de Educação Física, ganhando mais destaque que os outros. Enquanto isso, conteúdos como as lutas e as danças foram relacionados discretamente e com poucas sugestões de atividades, sem a devida relevância de equiparação aos demais. Mesmo argumentando com os meus pares sobre a importância destes conteúdos para a Educação Física Escolar não foi possível alterar a situação naquele momento e as discussões ficaram para uma próxima oportunidade, quando da revisão desta proposta, o que ainda não ocorreu.

De acordo com a narrativa apresentada, é possível perceber que o processo de esportivização<sup>4</sup> dos conteúdos da EF na educação escolar tende a relegar as lutas (e outros conteúdos também) a um segundo plano em currículo oficial do Município de Jaú, considerando esta prática apenas a partir dos princípios relacionados ao esporte.

Nesse sentido, para Rufino e Darido (2013, p. 22) o ensino das lutas oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem, tanto na perspectiva da prática corporal quanto de preceitos éticos e morais, e que o conceito de “luta

---

<sup>3</sup> “Considerada como resultado dos embates em torno dos significados atribuídos as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas” (NEIRA, 2018, p. 40).

<sup>4</sup> “Ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno” (GONZÁLEZ, 2014, p. 263).

não está limitado única e exclusivamente à concepção esportiva, pois lutar vai além de ser apenas um esporte”. Não se trata de desconsiderar o esporte, enquanto manifestação da cultura corporal, em detrimento das lutas, mas sim da busca da efetivação das lutas como conteúdo relevante para formação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Posto isso, levando em consideração a experiência profissional adquirida nos últimos anos, senti motivado a procurar um programa de pós-graduação no qual pudesse investigar a questão das lutas nas aulas de Educação Física. Sendo assim, em 2016, participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica com um projeto que objetivava analisar a situação mencionada anteriormente e com a proposição de novas abordagens. Contudo, não fui selecionado, ficando na lista de espera naquele ano.

Já no início do ano de 2017, concorri às vagas para aluno especial, com a aprovação cursei duas disciplinas, as quais contribuíram para a retomada dos estudos na Pós-graduação.

Nesse mesmo ano (2017), na unidade escolar na qual lecionava, recebi um estagiário para realizar estágio curricular obrigatório da licenciatura em Educação Física. Conversávamos frequentemente e, certo dia, ele relatou sua experiência com as artes marciais, sobre sua trajetória como atleta e “professor” de Kung Fu. Havia, da parte dele, um desejo em realizar um projeto no ambiente escolar com essa arte marcial. Essa conversa fez recordar minhas experiências com as lutas e a motivação em estudar o assunto.

A partir desse momento, comecei a cogitar, novamente, a possibilidade de levar a temática das lutas para um projeto na Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, com a intenção de compreender melhor esse assunto.

Assim, no final de 2017, participei e obtive sucesso no processo seletivo e, em 2018, ingressei no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-Bauru), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lílian Aparecida Ferreira, profissional a quem admiro desde os tempos de graduação. Portanto, estava de volta à UNESP-Bauru, onde realizei a graduação.

Essa trajetória revela as relações existentes entre as minhas vivências pessoais, construção profissional e acadêmica. Conseqüentemente, reconheço a relevância ao se adotar a cultura corporal como objeto para o ensino da Educação Física na escola e a necessidade de promover pedagogicamente o desenvolvimento de suas diversas manifestações, como: brincadeiras, jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, atividades de aventura, atividades circenses, enfim, práticas corporais constituídas culturalmente ao longo da história e que possuam relações de intencionalidade com a prática pedagógica da Educação Física na escola. Todavia, apesar dessas possibilidades variadas, muitas práticas corporais ainda não estão estabelecidas no cenário da Educação Física escolar, dentre elas as lutas.

Referente a esse cenário, a pesquisa de So *et al.* (2018) indica, por meio da observação de aulas e discurso dos discentes, elementos desfavoráveis à participação das meninas em aulas de Educação Física escolar com ênfase no ensino de lutas, como, por exemplo, a associação da luta com o gênero masculino e preconceitos que permeiam a prática das lutas no ambiente escolar.

Outro fator a ser considerado é apresentado por Gurski (2015) ao expor o distanciamento entre a perspectiva das propostas oficiais (focada nos aspectos históricos, filosóficos e técnicos) e a formação inicial dos docentes (com baixa carga horária e pouco diversificada) como elementos que dificultam o desenvolvimento das lutas na Educação Física.

Em contrapartida, Rufino (2014) apresenta uma proposta para o ensino das lutas, considerando a realidade da Educação Física escolar, baseada em princípios fundamentais de caracterização deste conteúdo, partindo do conceito de lutas corporais e discorrendo sobre temas como a participação de gênero e a inclusão nas lutas.

Com esse panorama, é necessário compreender que existem diversos fatores que dificultam o processo o desenvolvimento das lutas nas aulas de Educação Física, entre eles: a formação inicial docente; a ausência de programas de formação continuada para professores; o estereótipo alimentado pela associação entre lutas e violência; a inibição da participação feminina na aprendizagem das lutas no ambiente escolar; dentre tantos outros.

Todavia, por acreditar no potencial educacional das lutas como parte das manifestações da cultura corporal, que possibilita o ensino de saberes e conhecimentos específicos, diferenciando-a das demais práticas corporais, essa pesquisa se apresenta na busca e construção de iniciativas para o ensino das lutas nas aulas de Educação Física na escola.

No que tange o ensino da cultura corporal, singularmente as lutas, parece propício à necessidade de diversificação, tanto de conteúdos quanto das estratégias de ensino adotadas na Educação Física escolar. Conforme argumenta Giroux (2001), sobre a influência dos Estudos Culturais e sobre a atuação de educadores, em uma perspectiva criticamente engajada e interdisciplinar. Associado a essa ideia, McLaren (2000, p. 123) afirma que o “multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”.

Nesse constructo, fundamentado nos Estudos Culturais<sup>5</sup> e no Multiculturalismo Crítico<sup>6</sup> como uma inspiração teórica<sup>7</sup>, foi elaborado uma proposta de ensino com as lutas na Educação Física Escolar, com o envolvimento de questões de identidade, etnia, raça e gênero, proporcionando relevo às relações de poder daqueles que costumam estar à margem das oportunidades sociais.

Sob a ótica dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, Silva (2005, p. 134) afirma que, sinteticamente, “os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”. Assim, ao considerar o panorama dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, cabe refletir sobre as formas como as representações identitárias se apresentam no cotidiano da Educação Física escolar e especialmente na transposição e inserção do conteúdo lutas para o ensino escolar.

---

<sup>5</sup> Os termos Estudos Culturais aparecerão em todo o texto sempre com letras maiúsculas pelo fato de circunscreverem a principal inspiração teórica que conduzirá a investigação aqui apresentada. Está, também, diretamente relacionado ao termo multiculturalismo como uma de suas principais preocupações.

<sup>6</sup> Perspectiva que compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de disputas sociais mais amplas sobre signos e significações.

<sup>7</sup> Trata-se de um exercício de construção de uma perspectiva da diversidade no campo teórico. Isso significa que os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico ofereceram subsídios para melhor compreensão do fenômeno do ensino das lutas, auxiliando na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem desse conteúdo nas aulas de Educação Física. No entanto, ao identificar elementos que ainda carecem de mais investigações e consolidações teóricas, houve a apropriação teórico-conceituais de outras perspectivas que não se restringem aos Estudos Culturais e ao Multiculturalismo Crítico.



Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar uma proposta de ensino das lutas nas aulas de Educação Física na escola para uma turma de 7º ano do ensino fundamental.

Cumprir sinalizar que os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- Verificar e analisar a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física com as lutas.
- Identificar e compreender as estratégias de ensino e seus desdobramentos para o desenvolvimento das lutas nas aulas de Educação Física.
- Analisar questões de gênero nas aulas com as lutas na Educação Física escolar.
- Averiguar relações de poder implícitas nos espaços físicos destinados às aulas de Educação Física na escola.

Essa proposta envolveu o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de uma experiência de ensino com as lutas nas aulas de Educação Física com inspiração nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico e em outras perspectivas de estudo, com vistas a construir um diálogo de aproximação no campo teórico da Educação Física escolar.

Como exigência do Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica, o qual esta dissertação se vincula, há a demanda pela construção de um produto educacional atrelado a pesquisa desenvolvida. Por conta disso, foi elaborado, como produto, o livreto com o título “As lutas como conteúdo escolar: o desafio é ensinar!” (ANEXO 1).

Após a Introdução, no Capítulo 1 a temática dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico foi explorada, com destaque a esse referencial teórico no campo da educação e para as questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. Esse entrelaçamento visa dar suporte nas reflexões pertinentes ao ensino das lutas no contexto das aulas de Educação Física.

Já no Capítulo 2 foi abordada a temática do ensino das lutas na Educação Física Escolar, por meio da realização de revisão da literatura das

produções relacionadas ao objeto desta pesquisa, e dessa forma expor um panorama atual das publicações em torno do tema.

A metodologia foi explorada no Capítulo 3, com a apresentação da abordagem da pesquisa e as técnicas utilizadas para a coleta de dados. Também foram relacionados os participantes da pesquisa, bem como o contexto em que ocorreu. Enfim, foram indicados os procedimentos a serem utilizados no processamento dos dados.

No Capítulo 4 foram apresentados os resultados obtidos durante a pesquisa e posteriormente foram analisados por meio de categorias de codificação. Foram definidas duas categorias de codificação: a) As perspectivas dos estudantes sobre o processo de ensino das lutas nas aulas de Educação Física; b) Possibilidades e desafios de um processo de ensino das lutas na Educação Física escolar sob uma inspiração teórica nos Estudos Culturais, no Multiculturalismo Crítico e na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

O texto desta dissertação é encerrado com as Considerações Finais, onde foram assinaladas as ponderações acerca das possibilidades e desafios referentes à pesquisa inerente ao processo de ensino das lutas nas aulas de Educação Física na escola.

# CAPÍTULO 1

## ESTUDOS CULTURAIS E MULTICULTURALISMO CRÍTICO: INSPIRAÇÃO TEÓRICA E REFLEXÕES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

### 1.1 Especificidades da inspiração teórica

Ao definir os elementos que caracterizam os Estudos Culturais, em citação anterior, Silva (2005) afirma que esses estudos estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder.

Nesse mesmo sentido, Giroux (2001, p. 86) pontua que “os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder”. A relação estabelecida pelo autor pode contribuir para o debate de “novas” formas de compreender a educação escolar e suas finalidades. Esses apontamentos favorecem uma visão ampliada do processo educacional, permitindo reflexões no sentido de propor um ensino que se configure de forma democrática.

Nos Estudos Culturais o termo cultura é importante, sendo assim é necessário a compreensão do seu sentido e Santomé (2001, p. 168) relata que “a cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc.”.

Com relação ao termo cultura, Giroux (1997) o utiliza como:

[...] as maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são "dadas". Estas podem ser "inconscientes" ou não; certamente elas são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais (GIROUX, 1997, p.167).

A cultura compreendida de tal forma tem consequências sobre determinada sociedade em que se desenvolve e sobre seus indivíduos, promovendo revoluções que vão além dos limites de demarcações territoriais. Sobre as revoluções promovidas a partir dessas afirmativas e seu impacto sobre as pessoas, Hall (1997) afirma que:

O impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do século XX, parece tão significativo e abrangente que justifica a afirmação de que a substantiva expansão da "cultura" que hoje experimentamos, não tem precedente. Mas a menção do seu impacto na "vida interior" lembra-nos de outra dimensão que precisa ser considerada: a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social (HALL, 1997, p. 23-24).

Com a preocupação de buscar uma compreensão para as questões relacionadas ao termo identidade<sup>8</sup> Hall (1997) alega que

O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 26).

Para Silva (2000) a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído. De acordo com o autor a "teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de significação" (SILVA, 2000, p. 89).

Ainda sobre o entendimento do termo identidade, Canen *et al.* (2001, p. 175) criticam "a visão de um somatório harmônico de identidades individuais". Para esses autores

[...] a ênfase, nesse tipo de abordagem ao multiculturalismo, é sobre expressões culturais dos indivíduos, sem que se questionem determinantes de gênero, etnia, "deficiência" e outros, ou mecanismos de interdição e/ou valorização das identidades culturais plurais (CANEN *et al.*, 2001, p. 174).

Outro importante conceito relacionado à compreensão dos Estudos Culturais é o de currículo<sup>9</sup>, definido por Silva (2005) como um "documento de identidade". O currículo é sinônimo de texto, discurso, documento, o currículo é relação de poder (SILVA, 2005).

---

<sup>8</sup> Conceito associado às reflexões próprias dos Estudos Culturais sobre os desdobramentos para a constituição cultural das identidades.

<sup>9</sup> "O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais" (SILVA, 2005, p. 147). Para o autor, o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder (SILVA, 2005, p. 147).

Dessa maneira, ao se considerar importante as relações de poder, classe e gênero, torna-se significativo compreender como elas interferem na constituição de um currículo e, por sua vez, como esse está relacionado à compreensão que os estudantes tem acerca da realidade vivenciada.

Com relação às concepções teóricas associadas ao Multiculturalismo Crítico, na perspectiva de McLaren (2000), sobre este campo de estudo,

[...] compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 2000, p. 123).

O campo teórico dos Estudos Culturais oferece elementos para a compreensão das questões relacionadas às conexões entre cultura, significação, identidade e poder. Neste contexto, o Multiculturalismo Crítico favorece o entendimento de representações de raça, classe e gênero que se encontram no interior da constituição de identidades. Identidades estas que se constroem permeadas por aspectos da cultura e são influenciadas por relações de poder e lutas em torno da significação.

Ao refletir sobre os Estudos Culturais, Giroux (1997, p. 185) afirma que esses “têm a possibilidade de investigar a cultura como um conjunto de atividades que é vivido e desenvolvido dentro de relações assimétricas de poder”, ou ainda, rigorosamente como “um processo que não pode ser imobilizado na imagem de um reservatório”.

Sendo assim, essas duas proposições, Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, são essenciais à constituição de um projeto educacional de formação democrática e por isso ganham relevo nesse estudo.

Neste sentido, convém assinalar que o mesmo acontece com a cultura, que se configura como um campo de disputas pela significação, e também com a educação. De acordo com Giroux (1997)

A educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores, incluem e respondem às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar, e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social. A educação

torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade (GIROUX, 1997, p. 147).

Desse modo, os Estudos Culturais, segundo Silva (2005), se caracterizam por ações que vão tomar partido pelos grupos em desvantagem nas relações de poder. A exemplo destes grupos: as pessoas de grupos sociais financeiramente desfavorecidos, os estrangeiros, grupo de etnias minoritárias e em algumas circunstâncias, as mulheres. Essa perspectiva teórica concede ênfase a estes grupos por compreender que nas relações de poder vigentes em nossa sociedade eles são desfavorecidos em sua identidade, sendo subjugados por imposições culturais e sociais que desmerecem suas construções no que diz respeito à etnia, classe social e gênero.

Dentre os grupos que ganham relevo na perspectiva dos Estudos Culturais estão os negros e as mulheres, por exemplo, isso porque são desfavorecidos dentro das relações de poder, bem como, veem suas diferenças<sup>10</sup> serem englobadas em favor de um processo monocultural. Sob a perspectiva do Multiculturalismo Crítico, estes grupos ganham relevância no enfrentamento de sistemas que os oprimem.

Para McLaren (2000, p. 134) “os sistemas de diferença existentes que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos”. Assim, o entendimento da educação no contexto formal deve estar atento aos seus sujeitos, compreendendo-os em suas particularidades, almejando um ensino que reflita sobre as diferenças e colabore democraticamente para a construção de identidades.

Nesse íterim, considerar a identidade e a diferença como uma questão de produção, para Silva (2000, p. 96) “significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder”.

---

<sup>10</sup> Segundo McLaren (2000, p. 133) as “diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, linguísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas”.

Com base neste encadeamento de ideias, compartilha-se a perspectiva de que a instituição escolar é o espaço privilegiado para os processos de ensino e de aprendizagem. A princípio, a escola é definida como

[...] uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediadora privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo à humanidade produziu culturalmente (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Nesse sentido, como mediadora da transmissão dos conhecimentos produzidos culturalmente pela humanidade, a escola se encontra diante da possibilidade de escolher quais conhecimentos irá transmitir. Essas escolhas são influenciadas por relações de poder.

Sob a ótica dos Estudos Culturais, Silva (2005, p. 139) pontua que “todo conhecimento, na medida em que constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder”.

Apesar disso, a política pedagógica e curricular de identidade e diferença

[...] tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2000, p. 100).

A prática pedagógica do ambiente escolar é permeada por variados termos e a sua compreensão pode facilitar a construção de processos educacionais mais efetivos e significativos. Dentre estes termos, sobressaem os conhecimentos e saberes, comuns à prática pedagógica do ambiente escolar.

De modo geral, para Canen *et al.* (2001, p. 247), o que chamam de conhecimentos “estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural”. A respeito do termo saberes “são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e

assistemáticos”. Os autores consideram “que o mais relevante, deixando aberta esta discussão, é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los (CANEN *et al.*, 2001, p. 247).

Com base nessas premissas e sob o ponto de vista das questões relacionadas à pluralidade cultural na escola e da existência de múltiplos saberes e conhecimentos, são muitos os desafios enfrentados na prática pedagógica, como por exemplo, a preocupação com a presença das múltiplas identidades dos estudantes presentes no ambiente escolar. Isso porque o contexto educacional tende a homogeneizar as distintas identidades ao se valer de procedimentos que naturalizam estas diferenças, deixando-as invisíveis.

Logo, segundo a reflexão de Giroux (1997)

Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997, p. 162).

Nessa conjuntura, obstante a existência de esforços por parte dos Estudos Culturais em contribuir para um processo educacional multicultural, ainda é predominante na educação escolar a naturalização das diferenças e a tentativa de se homogeneizar conhecimentos e saberes que compõem essa educação. Sobre essa situação, Grignon (2001) menciona que

[...] a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio de transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura *padrão*<sup>11</sup> (GRIGNON, 2001, p.182).

Constata-se, também, a hierarquização do conhecimento escolar supervaloriza as chamadas disciplinas científicas e colocam em segundo plano os saberes referentes às artes e ao corpo (MOREIRA; CANDAU, 2007), como no caso da Educação Física. Ainda segundo Moreira e Candau (2007, p. 25) “nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das

---

<sup>11</sup> Grifo do autor.



desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social” e também parecem caracterizar a nossa estrutura de educação escolar.

Face ao exposto, de acordo com Giroux (1997),

[...] o que está em jogo aqui é a possibilidade de que os estudos culturais possam promover nos estudantes, não o empenho por um acesso complacente predeterminado ou definitivo a certo conjunto de valores culturais, mas sim uma análise continuada de suas próprias condições de existência (GIROUX, 1997, p. 185).

É possível notar uma estrutura curricular que privilegia certos conhecimentos em detrimento de outros, como exemplos: os conhecimentos matemáticos sendo tomados com superioridade frente aos conhecimentos relacionados à cultura corporal; ou ainda os conhecimentos de língua portuguesa sendo privilegiados em relação às artes. Para Silva (2005, p. 136) “uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são de certa forma, equiparadas”.

Também, não são incomuns as situações relacionadas às discriminações no ambiente escolar, configurando-se como impasses em torno do papel da escola frente às questões culturais de identidade e diversidade, visto que fazem parte do cotidiano da educação escolar. Esse cenário suscita demandas por discussões sobre as relações entre a pluralidade cultural e as práticas pedagógicas curriculares. As discriminações de gênero entre meninos e meninas na prática esportiva, o preconceito quanto à presença de mulheres nas manifestações de lutas, assim como a rejeição de meninos a participação em atividades relacionadas às danças, são alguns exemplos que diferenciam participantes e conteúdos.

Soma-se a esses fatores a questão da formação docente que, apesar de estar inserida em um contexto de diversidade (de diferentes etnias e classes sociais, por exemplo), ainda apresenta uma insuficiente preocupação com a dimensão cultural dos conhecimentos, e por sua vez não revela renovações substanciais nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Giroux (2001, p. 94), “concebidos de forma ampla, os Estudos Culturais podem se tornar a matriz teórica para formar professores/as que estejam na linha de frente de um trabalho interdisciplinar, criticamente engajado”.

Entretanto, muitas são as perspectivas e os embates em torno das percepções com relação ao papel da escola diante das diferenças culturais. Nesse sentido,

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 253).

Inclusive, o contexto escolar das relações entre os propositores de ações educacionais e seus estudantes é permeado por decisões de nível estrutural que interferem, com sua visão curricular, nas relações observadas no cotidiano pedagógico, ditando formas e conteúdos ao ensino sem preocupação com as realidades particulares (CANDAU, 2011).

Relacionado às interferências na organização curricular, a caracterização do poder, este

[...] está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é o conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder (SILVA, 2001, p. 197).

Assim, o cotidiano da educação escolar é permeado por processos educacionais que pretendem tornar homogêneos os seus sujeitos e seus respectivos conhecimentos e saberes, não observa suas potencialidades e determina, na maioria das vezes, um pensamento monocultural.

Sobre o caráter monocultural Moreira e Candau (2003) pontua que

[...] está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.166).

Realmente a tarefa é árdua, na qual as escolas são identificadas como “instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as

escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional” (GIROUX, 2001, p. 86).

Todavia, como espaço privilegiado para o planejamento e realização de processos educacionais, a escola centraliza ações que interferem na construção das identidades dos alunos, atua como detentora de saberes e conhecimentos que lhes são próprios e os transmite mediante um julgamento observando sua concepção de cultura, conhecimento e poder. Portanto, estar aberta, ou não, as características multiculturais existentes em sua realidade, tornaram a escola um ambiente de diálogo e democracia ou um espaço no qual se subjugam os alunos em relações de poder, um ambiente de ensino em que se abordam pessoas sob condições desiguais de oportunidades.

No ambiente escolar, as questões referentes às relações de poder são influenciadoras de projetos educacionais em um sentido mais amplo vinculados a constituição de currículos, bem como às questões culturais interpõem aspectos que constituem as relações existentes entre professores e alunos na educação escolar.

Em geral, segundo Candau (2011, p. 245), “a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas”. Por conta disso, as dimensões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem e os desafios encontrados na busca por um processo que seja significativo diante da diversidade dos estudantes, assinala para uma visão ampliada da função da escola. Em oposição a homogeneização na cultura escolar deveria se “levar em conta a escola como espaço de encontros e desencontros culturais” (CANEN *et al.*, 2001, p. 172).

Nesse contexto escolar, os professores e professoras são os agentes das transformações no ambiente da educação formalizada. E uma visão ampliada das funções da escola passa pela intencionalidade pedagógica que deveria estar presente nos processos de ensino. Desse modo, Giroux (2001, p. 92) corrobora ao afirmar que “os Estudos Culturais rejeitam, energicamente, o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento”.

Nesse sentido, esse trabalho está a favor de uma educação escolar aberta às experiências e vivências multiculturais, acolhendo e valorizando a pluralidade cultural em seus procedimentos. Pois a presença da “dimensão

cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas” (CANDAU, 2011, p. 242).

Sendo assim, na expectativa da manifestação dos processos de ensino conectados à realidade da educação escolar revela-se a necessidade da observação da dimensão cultural<sup>12</sup> dos conhecimentos, de forma que contemple a lógica da diversidade em seus planejamentos e ações pedagógicas. Já quanto aos processos de ensino, McLaren (2000, p. 94) defende o desenvolvimento de “uma teoria mais eficiente para a compreensão da pedagogia em relação às atuações do poder nos contextos mais amplos das articulações de classe, raça e gênero”.

Com esse cenário, inspirado nos Estudos Culturais, no processo de ensino e de aprendizagem é fundamental que se valorize a pluralidade. Para McLaren (2000, p. 86) a educação multiculturalmente orientada oferece “uma maneira de interrogar a localidade, o posicionamento e a especificidade do conhecimento (em termos da localização de raça, classe e gênero dos alunos e alunas) e de gerar uma pluralidade de verdades”.

Para Candau (2011, p. 253) a dimensão cultural é “intrínseca aos processos pedagógicos, ‘está no chão da escola’ e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados”.

As relações entre o cotidiano escolar e a dimensão cultural do ensino é motivo de reflexões em torno de dispositivos pedagógicos que abarcam a diversidade da sociedade contemporânea e o papel da escola. Diante da pluralidade cultural que se apresenta, a educação escolar se encontra em um momento de buscar novamente sua identidade dentro do processo de ensino e de aprendizagem e sua relação com a construção do conhecimento no ensino formalizado (CANEN *et al.*, 2001; CANDAU, 2011).

Diante de um processo de identificação que permeia a educação escolar se delineia a emergência da pesquisa no campo do multiculturalismo na educação escolar na busca por um aporte teórico que seja comprometido com a construção de conhecimentos que influenciem práticas pedagógico-

---

<sup>12</sup> Perspectiva educacional que observa às relações de poder, classe e gênero pertinentes à construção dos conhecimentos envolvidos em processos educacionais (NEIRA, 2018).

curriculares multiculturalmente orientadas e que estejam ligadas a temas próprios da didática, como o planejamento, a seleção de conteúdos, técnicas de ensino e processos de avaliação.

Neste sentido, como exemplo, o esforço de escolas ao compreender a importância dos aspectos culturais locais na consolidação de seus projetos político pedagógicos, contextualizando os conhecimentos que oportunizam em seus processos educacionais.

Também os professores que são influenciados pelos referenciais teóricos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico podem observar as relações de poder existentes na hierarquização dos conteúdos escolares e assim buscar o diálogo com os seus alunos em sua prática pedagógica. De acordo com Giroux (2001, p. 86), “os Estudos Culturais desafiam a suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais”, correspondente as suas escolhas relacionadas aos métodos de ensino.

Nesse íterim, ao se pesquisar na perspectiva multicultural

[...] implica na opção por estratégias metodológicas que incorporem, na construção do objeto de pesquisa, as vozes múltiplas dos sujeitos e das identidades objeto de atenção. Isto porque, ao se falar de multiculturalismo, está se falando de múltiplas histórias, vozes plurais e traduções diferenciadas de sínteses culturais e hibridismos (CANEN, *et al.*, 2001, p. 170).

Mediante a essa multiplicidade, em vista do processo educacional que se configura neste momento particular que a sociedade se encontra, especialmente vinculados às exclusões culturais, Moreira e Candau (2007, p. 14) ponderam que: "o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa".

Assentados nessa perspectiva, Moreira e Candau (2007, p. 5) se posicionam quanto ao que deveria propiciar uma educação de qualidade, pois “são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido”. Diante disso os autores compreendem “o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 6).

No entanto, o momento atual da educação é conflituoso do ponto de vista da necessidade de adequar os processos de ensino e de aprendizagem que compõem a educação escolar e às demandas advindas das múltiplas identidades presentes nas escolas. Os conhecimentos propostos precisam estar interligados a uma compreensão da realidade que se apresenta entre os alunos e alunas e que sejam próprios da escola, permitindo com que os processos de ensino e de aprendizagem proponham saberes que sejam significativos para estudantes. McLaren (2000) faz um alerta de que

[...] precisamos nos lembrar de que vivemos em um regime de repressão no qual identidades são teleologicamente inscritas em direção a uma finalidade padrão - o cidadão informado e empregado. Existe uma tensão entre esta narrativa que as escolas têm buscado instaurar nos estudantes por meio de práticas pedagógicas normativas e as narrativas não lineares que eles "vivenciam" no mundo fora da escola (MCLAREN, 2000, p. 148).

Sobre a construção de um novo conhecimento a escola carece “acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21). Argumentam ainda que a “contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem” (p. 21).

Portanto, compreender as relações entre classes, gêneros e etnias presentes no ambiente escolar pode favorecer novas intervenções de ensino e de aprendizagem pautadas no pensamento crítico. E os projetos educacionais que interagem com os aspectos da cultura, de identidade, significação e poder, possuem um potencial de ensino de proximidade com a realidade dos alunos e alunas.

Já existem propostas alinhadas às proposições do pensamento multicultural, utilizando como uma de suas categorias, a etnia, por exemplo. Assim, as propostas de ensino preocupadas em superar a discriminação no ambiente escolar nas quais se privilegia a tematização dos conhecimentos a partir da reflexão de sua construção cultural e de seus sujeitos, possibilitando que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos a partir de suas próprias experiências frente às situações de aprendizagem propostas.

As propostas de ensino devem ter em pauta a relação do Multiculturalismo Crítico relacionado aos processos educacionais, uma vez que para os docentes

[...] a sala de aula pode ser transformada em um espaço pedagógico híbrido onde a permissão não é negada aos estudantes que desejarem narrar suas próprias identidades que estejam fora das identidades de mercado das políticas de consumo, no espaço no ocidente dados individuais encontram significado minhas em expressões coletivas e solidariedade com os "outros" culturais, onde o tempo eurocêntrico e mimético dá lugar para o momento histórico vivido, momento esse das lutas contemporâneas pela identidade (MCLAREN, 2000, p. 191).

Da mesma maneira, a educação orientada pelo pensamento multicultural

[...] deve se insurgir contra tentativas de hierarquização das desigualdades, o que implica em visualizarem-se categorias privilegiadas nos trabalhos (tais com etnia, gênero e assim por diante) apenas como "portas de entrada" para a compreensão de fenômenos mais amplos, relacionados a desafios a discursos que constroem diferenças e a busca por formas discursivas alternativa, valorizadoras da pluralidade de vozes e desestabilizadoras de congelamentos identitários estereotipadores (Canen *et al.*, 2001, p.176, grifos dos autores)

Sendo assim, a educação escolar, em uma perspectiva aberta às considerações da pluralidade cultural e que reconheça as experiências multiculturais no ambiente escolar, pode se favorecer destes saberes como forma de se integrar as diversas realidades advindas das questões identitárias dos estudantes. De acordo com Santomé (2001, p. 171)

Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito.

Diante de currículos e situações pedagógicas homogeneizadoras que privilegiam certos conhecimentos pedagógicos em detrimento de outros, Moreira e Candau (2007, p. 15) propõem "que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social dos

conhecimentos<sup>13</sup>, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e desenvolvimento de pesquisas".

Para Moreira e Candau (2007), os conhecimentos socialmente construídos, de referência, precisam passar por processos de descontextualização e recontextualização para que venham a se tornar conhecimentos escolares e não meramente cópias dos conhecimentos de referência. Mas é necessário cautela no processo, pois "conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino reflexivo e uma aprendizagem mais reflexiva" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 8).

Nesse sentido, Moreira e Candau (2007) destacam o objetivo principal do desenvolvimento de princípios que possam orientar trabalhos mais democráticos e permeados no trato multicultural dos conhecimentos, na medida em que deveriam estar voltados para contextualização e na compreensão no processo de construção das diferenças e das desigualdades.

As desigualdades presentes no ambiente escolar podem decorrer da não observância das diferentes identidades presentes nesse meio. Ao observar a valorização de diferentes manifestações étnicas, de gênero, e relacionadas a "deficiências" no ambiente escolar seria possível proporcionar processos de ensino mais inclusivos e democráticos.

Os interesses sociais projetados em direção à educação escolar se refletem, ou deveriam refletir, em currículos que constituam "dispositivos em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 6). Em diversas situações

[...] a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

No cotidiano escolar, a observação de pressupostos teóricos defendidos pelos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico também passa pelo processo de formação inicial e continuada de professores que se sintam

---

<sup>13</sup> A ancoragem social dos conhecimentos permite o estabelecimento de discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros, com o objetivo de perceber as origens e os processos de transformação experimentados pela sociedade (MOREIRA; CANDAU, 2003).



motivados a se engajar por uma luta em prol de uma ação docente crítica das relações de poder que sobrepujam os objetivos educacionais. Para McLaren (2000, p. 212) “precisamos lembrar que as narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem nós somos e de quem nos tornaremos”.

No entanto, o que se pode observar é que as propostas culturalmente orientadas ainda se desenvolvem de maneira discreta nos cursos de graduação e pós-graduação. Talvez, a complexidade deste referencial teórico e, principalmente, as forças políticas e econômicas que não veem interesse em abordar questões relacionadas à cultura, identidade, significação e poder na formação docente, sobre pena de ver suas bases ideológicas serem contestadas e seus fundamentos monoculturais confrontados.

Sendo assim, a materialização dos pressupostos dos Estudos Culturais no cotidiano escolar necessita de uma evolução qualitativa e quantitativa de pesquisas e aplicações pedagógicas de seus conceitos na graduação e pós-graduação, levando a inserção de docentes que pautem seu trabalho pedagógico nos conhecimentos e saberes multiculturalmente orientados e engajados.

Conforme McLaren (2000, p. 211) “como educadoras/es, precisamos nos tornar teóricas/os de um pós-modernismo de resistência que possa ajudar os estudantes a fazerem as conexões necessárias entre os seus desejos, suas frustrações e como as formas sociais e culturais que os informam”. No entanto, esta é uma realidade que se desvenda timidamente no cotidiano escolar.

Frente a diversas dificuldades estruturais que ultrapassam as relações currículo-pedagógicas e também interferem sobremaneira no sucesso ou fracasso dos estudantes no processo de aprendizagem, faz-se necessário buscar alternativas para ao cenário educacional atual. Para essa finalidade,

[...] um primeiro aspecto é partir de uma visão ampla da problemática, em que se analisem os desafios que uma sociedade globalizada, excludente e multicultural propõe hoje para a educação. O marco contextual é fundamental para que se possa construir o novo olhar que desejamos (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.166).

A sociedade atual, apesar de globalizada, ainda apresenta mecanismos de exclusão que não reconhecem questões culturais e sociais, uma sociedade

sujeita a relações de poder que é fonte de desigualdades. As questões relacionadas à classe, gênero e etnia são temas desafiadores a sociedade, tendo desdobramentos na economia, na saúde, nas políticas sociais e nos projetos educacionais.

A propósito, é o fator econômico que ganha relevo sobre todas as demais dimensões da sociedade, impondo a sua lógica sobre as questões de ordem social e cultural, em especial as políticas educacionais, gerando desvios às verdadeiras atribuições da educação escolar, transformando a educação em um produto a ser comercializado.

Muitos são os desafios quanto se tem em vista a pluralidade cultural e os investimentos necessários à sua observação na educação escolar, sejam elas de ordem estrutural ou relacionada à construção de currículos e estratégias pedagógicas que compreendam as representações de raça, classe e gênero como um ponto de partida para dispositivos pedagógicos que reconheçam a diferença com um foco central no multiculturalismo.

Mclaren (2000, p. 123) enfatiza que “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”, uma vez que a questão da justiça social é muito pertinente à consolidação de projetos educacionais atentos às diferenças. Ainda, a “justiça social é um objetivo e precisa ser situado histórico, contextual e contingentemente como o produto de lutas materiais sobre modos de inteligibilidade, bem como de práticas institucionais e sociais” (MCLAREN, 2000, p. 150).

Dessa forma, a busca por alternativas para processos de ensino que estejam orientados pelos Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico podem indicar novos caminhos para a construção de um processo educacional que viabilize a construção de identidades democráticas no interior da educação escolar. A esse respeito, a proposta dessa investigação é promover reflexões acerca da Educação Física Escolar no contexto do ensino culturalmente orientado.

## **1.2 Educação Física escolar: Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico**

Em prol de uma postura democrática da/na instituição escolar e também seus procedimentos, Neira (2016, p. 82) alega que “quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se à exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal improcedência”. Se todos devem ser beneficiados, então o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar precisa ser buscado.

Para Neira e Nunes (2011), os Estudos Culturais tratam de uma reação à tendência elitista da concepção de cultura. A tendência elitista aqui é representante de grupos sociais mais favorecidos tanto social quanto economicamente, principalmente. Dessa forma expressões de cultura advindas de grupos sociais de menor poder aquisitivo tem suas representações considerados como de menor valor. Em se tratando do ambiente escolar, a cultura representativa dos grupos populares, não se encontra representada nos conhecimentos propostos na educação formal.

Por sua vez, a classe popular mantém seu aparato cultural presente em suas relações sociais, em seus costumes. A exemplo disso, há certa representação atribuída ao ballet clássico em instituições particulares de ensino, mas encontra pouco, ou nenhum, espaço no ensino público e nos ambientes extraescolares da classe popular.

A classe popular produz seus próprios saberes e conhecimentos por meio de relações de identidade sociais e significação, porém estes não encontram espaço frente às ciências presentes na educação formal, ficando relegadas a atividades extracurriculares e programas educacionais de alcance limitado.

Neira (2016) identifica a escola como a realização de uma ação educativa atenta à formação de identidades democráticas. Estas identidades democráticas se constituem na relação de reconhecimento das identidades de classe, etnia e gênero por ocasião de intervenções pedagógicas no processo de formação educacional.

Essa formatação de ensino orientada à constituição de identidades democráticas pode propiciar uma formação alinhada a princípios de desenvolvimento de posturas cidadãs a partir de uma geração de alunos

educados, entre outros fatores, para a participação efetiva na vida política como membros do Estado. Estudantes conscientes de sua participação na vida política e cientes de seus direitos e deveres no âmbito democrático conseguem colaborar para a construção de uma sociedade justa e igualitária, exercendo a sua cidadania.

Especificamente na Educação Física escolar, quando ela se pauta pelo reconhecimento da cultura corporal de movimento<sup>14</sup> como objeto pedagógico, tendo seu objeto/conhecimento sido considerado assim a partir de uma ruptura com a visão biologicista-mecanicista do corpo, promove reflexões para que o conceito venha a “representar a dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento” (PICH, 2014, p.163).

Sobre a perspectiva da cultura corporal na Educação Física escolar, explicitada no livro Coletivo de Autores, Soares *et al.* (1992) afirmam que essa abordagem busca

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992, p. 26).

Em sua publicação intitulada Educação Física Cultural, Neira (2018), posiciona-se com relação aos termos de cultura corporal

Ao compreender a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados que lhes são atribuídos, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal (NEIRA, 2018, p. 39).

No tocante à presença tanto do termo cultura corporal quanto do termo cultura corporal de movimento de acordo com Júnior *et al.* (2011), os mesmos fazem parte de uma genealogia terminológica em torno do objeto de estudo da Educação Física durante a busca de superação de perspectivas biologicistas,

---

<sup>14</sup> Cultura corporal de movimento, aqui compreendida como uma dimensão específica da cultura, relacionada às construções históricas do corpo e suas práticas na sociedade em que estão inseridos, sendo este termo utilizado para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física (BRACHT, 2010).

tecnicistas, higienistas ou esportivistas, por exemplo. Todavia, o uso do termo cultura corporal, como um sentido mais amplo relacionado à cultura, está mais presente nas obras de Neira (2011; 2018).

Ao alinhar às reflexões em torno da cultura corporal, torna-se necessário a tematização das lutas, das ginásticas, das danças, das brincadeiras, dos jogos e dos esportes, dentre outras manifestações, reconhecendo a diversidade de manifestações que podem vir a ser ensinadas nas aulas de Educação Física.

Assim sendo, observa-se que certas manifestações possuem destaque em currículos e procedimentos pedagógicos quando comparadas a outras, como exemplo, os esportes, que tradicionalmente possuem hegemonia nas situações de aprendizagem que ocorrem nas escolas, impondo sua lógica a de outras manifestações. Portanto, compreender a cultura corporal como um território de disputa de acordo com Neira (2018, p. 39) “implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes”.

Para Betti (1999, p. 25), “o esporte tornou-se nas últimas décadas, o conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física”. A autora denuncia o monopólio de algumas práticas esportivas no ambiente escolar assim como a ausência de outros temas nas aulas de Educação Física.

Silva e Sampaio (2012), igualmente identificam a predominância dos esportes na Educação física escolar. Assim, reiteramos a ideia do predomínio dos esportes como conteúdo das aulas de Educação Física.

Desta forma, a inclusão de conteúdos menos privilegiados nos processos de ensino (lutas e danças, por exemplo) pode se configurar como uma abertura democrática à diversidade. Neira e Nunes (2011) destacam o território de conflito que se expressa nesta diversidade das produções das práticas corporais. Todavia,

O jogo de poder cultural para definir significados e marcar fronteiras fica mais claro quando se analisam os artefatos da cultura corporal. Na arena de lutas pela imposição de significados, alguns podem ser mantidos por muito tempo à margem da sociedade (capoeira, funk, determinadas brincadeiras, algumas lutas, etc.) (NEIRA; NUNES, 2011, p. 678).

Entretanto, contemplar os temas da cultura corporal não garante uma prática educativa alinhada a uma perspectiva cultural dos conhecimentos. Convergente a essas proposições, almejamos uma abordagem que contemple as contribuições dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico para o processo de ensino e de aprendizagem, no que se refere à análise de questões que permeiam a cultura, identidade, significação e poder, tais como as vindas de classe, gênero e etnia.

A partir destes referenciais e tendo como ponto de partida as várias manifestações da cultura corporal, concorda-se com a tematização dos conhecimentos da Educação Física Escolar, especialmente com relação às lutas, pois estas apresentam particularidades e potencial educacional.

Torna-se necessário que o espaço curricular oferecido pelas instituições escolares seja oportuno ao desenvolvimento multicultural, favorecendo a reflexão democrática nos processos de ensino e de aprendizagem. A esse respeito, Neira (2015) reflete sobre currículos culturalmente orientados:

No currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de práticas corporais dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas (NEIRA, 2015, p. 295).

Sobre a pedagogia que possa caracterizar o currículo cultural, Neira (2015) argumenta que esta dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. Essa intervenção se traduz na observação pedagógica do contexto no qual surgiram as manifestações da cultura corporal e como foram se desenvolvendo em interação com a cultura em que se inserem. A capoeira, por exemplo, teve a sua gênese em um contexto sócio-histórico-cultural de luta e que hoje vê suas características se moldando a outros padrões sociais e culturais, em um processo de resguardo de origens associado à modernização necessária à sua interação com a sociedade globalizada.

O currículo cultural cerra espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes (NEIRA, 2015). Certas manifestações da cultura corporal encontram-se imersas em um contexto de incompreensão e preconceito, como

as lutas, que apesar de toda a informação disponível ainda é associada à violência e discriminação de gênero, interferindo negativamente em sua aceitação como conteúdo legitimamente pedagógico e passível de estudo no ambiente escolar.

Considerando que os indivíduos estão imersos em um conjunto de práticas sociais que envolvem o lazer e a saúde, as práticas corporais vêm ganhando a cada dia mais presença em nosso cotidiano, daí a necessidade de serem problematizadas nas aulas de Educação Física na escola. A Educação Física Escolar, influenciada pelos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico torna-se capaz de ampliar a tematização da cultura corporal para além das práticas corporais, na medida em que se aborda a cultura corporal e estabelece correlações com as questões de classe, gênero e etnia, presentes em na sociedade.

Sendo assim, é possível desvendar relações culturais, de identidade e de poder que se sobrepõem sobre a abordagem dos conteúdos da Educação Física na educação escolar. Igualmente, o reconhecimento da diversidade é um desafio da atualidade, por isso Neira (2006) afirma que o desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade.

Para Neira e Nunes (2011, p. 673), os Estudos Culturais defendem uma educação em que “os representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados”. No caso da Educação Física escolar, uma abordagem culturalmente orientada dos processos de ensino visa valorizar as experiências trazidas pelos próprios alunos, pela vivência dos docentes e que também valorize o entorno social.

Na cultura corporal são várias as manifestações que estão presentes no cotidiano dos alunos. Visto dessa forma, a capoeira pode ter a mesma legitimidade como conteúdo escolar quanto à esgrima. Isso, também, deve ocorrer com o hip hop frente ao ballet, o soltar pipa, brincar com peões e andar de skate como representações da cultura popular e urbana, desde que com intencionalidade pedagógica adequada aos projetos educacionais das unidades escolares. Dessa forma, por meio de uma adequada transposição didática as manifestações da cultura corporal podem se tornar objetos de ensino.

Nesta perspectiva, deve assegurar que as várias manifestações da cultura corporal ganhem relevo na educação escolar, sendo contempladas as representações de diferentes contextos e culturas. Sob a ótica multicultural crítica, a educação não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural (NEIRA, 2006).

Consequentemente, não apenas as manifestações hegemônicas, como o esporte, são tematizadas na escola, mas a diversidade da cultura corporal. Dentre as possibilidades as lutas (não apenas as representações orientais e com expressão internacional) como o caratê e o judô, como também devem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física, as de origem indígena, como o huka-huka, as quais representam sua identidade e expressão cultural.

Em meio às transformações e diante da possibilidade de implantação de ações educativas inspiradas nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, é proposta uma abordagem da Educação Física Escolar que observe e incorpore a pluralidade cultural em seus planejamentos e possibilite experiências multiculturais por meio de seus processos de ensino e de aprendizagem. A tematização das manifestações da cultura corporal por intermédio dos jogos, das danças, das lutas, das ginásticas, dos esportes, passa necessariamente pela compreensão das relações históricas, sociais e culturais que proporcionaram a configuração atual delas.

Ao associar essas manifestações a um referencial teórico culturalmente orientado, pode desvelar as relações de poder que, por exemplo, cultuam o esporte como um fenômeno de aplicações e objetivos quase inquestionáveis, enquanto relegam danças e lutas ao injustificável distanciamento da educação escolar. Sendo assim, cabe a reflexão referente a abordagem para a Educação Física Escolar atenta as identidades de classe, gênero e etnia, presentes tantos em seus conteúdos quanto nas práticas culturais dos docentes e alunos que interagem no interior de seus processos de ensino, visando proporcionar conhecimentos e saberes significativos à formação de cidadãos.

Diante das manifestações da cultura corporal, bem como, de diversas abordagens possíveis dos conteúdos, no próximo capítulo serão apresentadas as produções existentes no que se refere aos processos de ensino das lutas na Educação Física Escolar.



### 1.3 Inspiração teórica nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico

Nesse ponto da pesquisa, é necessário ser legítimo e explicitar o que se compreende pelos termos “inspiração teórica” utilizados no texto.

Cabe esclarecer que as proposições aqui presentes tiveram sua materialidade a partir dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico ao nos oferecerem subsídios para melhor compreender o fenômeno do ensino das lutas, auxiliando na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem para o seu desenvolvimento nas aulas de Educação Física.

Todavia, por identificar elementos que ainda carecem de mais investigações e consolidações teóricas, houve a apropriações teórico-conceituais de outras perspectivas que não se restringem aos Estudos Culturais e ao Multiculturalismo Crítico. Trata-se, assim, de um exercício de construção de uma perspectiva da diversidade no campo teórico.

No sentido de esclarecer as bases dessa inspiração teórica é apresentada na sequência a argumentação a partir da comparação entre os conceitos enfatizados pelas grandes categorias das teorias do currículo.

**Quadro 1: Teorias do currículo**

Grandes categorias de teoria	Teorias do currículo		
	Tradicionais	Críticas	Pós - críticas
Conceitos enfatizados	Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
	Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
	Metodologia	Poder	Significação e discurso
	Didática	Classe social	Saber – poder
	Organização	Capitalismo	Representação
	Planejamento	Relações sociais de produção	Cultura
	Eficiência	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
	Objetivos	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
		Currículo oculto	
	Resistência		

Fonte: Adaptado de Silva (2005).

A prática educacional observada nas escolas é fundamentada nas abordagens tradicionais de currículo e dá ênfase a conceitos relacionados ao

ensino e à aprendizagem, à metodologia aplicada, organização e planejamento, assim como prestigia a eficiência nos processos e o estabelecimento de objetivos. Dessa forma, pautado pela realidade encontrada especificamente no ambiente em que essa pesquisa se efetivou, não foi verificado orientações curriculares oficiais para as séries finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Posto isso, se propõem inovações aos processos de ensino e de aprendizagem evidenciados na escola.

Sem embargo, como instituições oficiais do ensino, as escolas possuem determinações de espaço e tempo quanto ao que deve ser ensinado, assim como também preconiza os resultados por meio de processos avaliativos na perspectiva de conceituar a eficiência do ensino sobre a aprendizagem. Para Saviani (2010, p. 29) “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. O conhecimento sistematizado pressupõe a intencionalidade pedagógica que orienta os processos de planejamento, didática, organização das situações de aprendizagem, estabelecimento de objetivos e procedimentos avaliativos.

No entanto, mesmo sem se opor aos determinantes oficiais, busca-se dialogar com as teorias críticas do currículo e especialmente com as teorias pós-críticas, inspirado nas análises dos Estudos Culturais sobre as relações de poder existentes em uma ótica mais abrangente da sociedade e que interferem na realidade do ensino escolar. De acordo com Silva (2005, p. 147)

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Já a perspectiva crítica à cultura corporal circunscreve um:

[...] acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES, 1992, p. 26).

Ao que acreditamos poder sugerir uma complementaridade de sentido para a definição da cultura corporal, encontramos em a análise de Neira (2018, p. 39):

Compreender a cultura corporal como um território de disputa implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes.

Contribui para o debate Soares *et al.* (1992, p. 40) ao descrever que a cultura corporal é resultante “de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola”. Por sua vez, Neira (2018, p. 26) afirma que na perspectiva pós-crítica esta dimensão da cultura é “considerada como resultado dos embates em torno dos significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas”.

Portando, nessa proposta, defende-se a apropriação da cultura corporal na identificação da centralidade da cultura nos processos educacionais, bem como no reconhecimento de que “a expressão corporal é uma linguagem” (SOARES *et al.*, 1992, p. 29). Assim, contribuir com processos de ensino e de aprendizagem que dialogam com perspectivas distintas da Educação Física com a expectativa de proporcionar a complementaridade e não a exclusão de quaisquer aspectos.

Com relação aos conteúdos nas aulas de Educação Física, na abordagem crítico-superadora estes são estabelecidos, a priori, no processo de planejamento do professor. Soares *et al.* (1992, p. 64) afirmam que “esses conteúdos surgem de grandes temas da cultura corporal”. Por sua vez, na perspectiva alinhada aos Estudos Culturais e ao multiculturalismo os “os conhecimentos abordados nas aulas emergem à medida que se desenvolve a tematização das práticas corporais” (NEIRA, 2018, p. 81) e que “o olhar pós-crítico sobre a cultura corporal é avesso a manuais técnicos de aplicação ou sequências de atividades predefinidas” (NEIRA, 2018, p. 41).

No que se refere à utilização do termo “conteúdo”, este indica um conhecimento passível de integrar currículos de Educação Física escolar, indicado por uma linguagem que é habitual no contexto escolar. De qualquer

forma o termo “conteúdo” está presente tanto na perspectiva crítico-superadora, estabelecido por meio de atividades institucionalizadas, quanto na perspectiva dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico da Educação Física.

Todavia, ao reconhecer a lógica das instituições escolares, como um ambiente educacional que está em conformidade com métodos tradicionais, torna-se necessário estabelecer um planejamento. Sendo assim, mesmo reconhecendo o valor de uma postura didática que busca favorecer a exteriorização dos conteúdos, é necessário seguir o que está determinado pelas instâncias da gestão escolar e assim também proceder com um planejamento.

Outra questão que problematiza a hibridização de diferentes abordagens teóricas nas aulas de Educação Física é a natureza dos conteúdos. Na perspectiva Crítico-Superadora os conteúdos são estipulados no planejamento prévio, sendo eles pré-estabelecidos e configurados “pelas atividades corporais institucionalizadas” (SOARES *et al.*, 1992, p. 27). Por outro lado, a Educação Física na perspectiva dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, segundo Neira (2018, p. 97), prestigia os saberes não institucionalizados e seus participantes, fazendo com que estes “recebam a mesma atenção que os conhecimentos hegemônicos”. Ainda de acordo com o autor

[...] a Educação Física cultural não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura corporal dos estudantes, muito menos desvalorizar o papel da escola na disseminação do conhecimento sistematizado (NEIRA, 2018, p. 97).

Nunes e Rúbio (2008, p. 73), defendem o diálogo entre diferentes matrizes teóricas, salientando que “por ser aberto, estar em permanente invenção e aceitar diferentes traçados (em vez de um único percurso em linha reta), o currículo pós-crítico incorpora conceitos e inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se”.

Esta postura favorece o diálogo com outras perspectivas, outras áreas, outras reflexões, com o objetivo de troca de experiências e construção de novos significados. E é dessa forma que se vislumbra uma inspiração teórica alinhada aos Estudos Culturais e ao Multiculturalismo Crítico para a efetivação

de processos de ensino e de aprendizagem para o ensino das lutas na Educação Física escolar.

Na perspectiva de Educação Física inspirada nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, os conteúdos desenvolvidos nas aulas não são pressupostos, sendo que “os conhecimentos abordados emergem da tematização das práticas corporais” (NEIRA, 2018, p. 81). Por sua vez, na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, os conteúdos são pré-estabelecidos durante o planejamento e são selecionados dentre as atividades corporais institucionalizadas presentes na cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992).

Com base neste diálogo, essa proposta assume a concepção do estabelecimento prévio dos conteúdos, haja vista este procedimento estar de acordo com a sistematização dos conhecimentos reconhecida pela escola.

Soares *et al.* (1992) identificam a ação docente a partir de processos de ensino e aprendizagem, tendo como referência básica o ritmo particular de cada aluno, e as séries um aspecto secundário. Neira (2018, p. 15) propõe a atuação docente através da tematização, sendo que “tematizar consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal”.

Referente ao termo “tematização”, este ganha relevo diante das referências apresentadas a partir da perspectiva de Educação Física adotada por Neira (2018), no entanto, a adoção dos termos “ensino e aprendizagem” (SOARES *et al.*, 1992) faz-se adequada à ação docente no ambiente escolar. Não se trata de desconsiderar a utilização do termo “tematização”, tendo em vista que o mesmo guarda aproximações com os processos constantes da ação, mas sim de uma escolha teórica para o prosseguimento da pesquisa.

A utilização dos termos “saberes e conhecimentos” é inspirada no reconhecimento de diferentes fontes de conhecimentos, sejam eles alinhados a perspectiva dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico ou da abordagem Crítico Superadora da Educação Física. Esses alinhamentos promovem um diálogo entre a perspectiva de conhecimentos advindos da produção científica e já sistematizados (SOARES *et al.*, 1992) com aqueles provenientes dos diferentes grupos sociais, relacionados às práticas cotidianas

e diferentes representações de mundo (CANEN *et al.*, 2001), dando visibilidade a diferentes fontes de conhecimentos a serem sistematizados nas aulas de Educação Física.

Em relação ao estabelecimento a priori dos conteúdos, este corresponde à inspiração na perspectiva Crítico Superadora (SOARES *et al.*, 1992) e revela aproximações com a sistematização dos conhecimentos determinada pela organização escolar. Contudo, como já explicitado, em uma perspectiva de inovação dos processos de ensino e aprendizagem nos posicionamos de forma receptiva à emergência de outros conteúdos, diante das possibilidades da tematização (NEIRA, 2018), com o intuito de promover maior abrangência ao ensino das lutas na Educação Física escolar.

Deste modo, na sequência apresenta-se o Quadro 2 com a aproximação entre os referências das perspectivas dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico (NEIRA, 2018; CANEN *et al.*, 2001) com a perspectiva Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 1992) para a construção dessa proposta para o ensino das lutas na Educação Física escolar.

### Quadro 2: Inspiração teórica

Quadro relativo às inspirações teóricas		
Perspectiva dos Estudos Culturais e Multiculturalismo Crítico	Perspectiva crítico-superadora	Nossa Proposta
Cultura corporal	Cultura corporal	Cultura corporal
Conteúdo	Conteúdo	Conteúdo
Temas (Estudos Culturais e Multiculturalismo Crítico)	Temas (da cultura corporal)	Temas
Tematização	Ensino e aprendizagem	Ensino e aprendizagem
Saberes e Conhecimentos	Conhecimentos	Saberes e conhecimentos
Emergência dos conteúdos	Conteúdos estabelecidos a priori	Conteúdos estabelecidos a priori

Fonte: Elaborado pelo autor.

No próximo capítulo, está o estudo de estado de arte sobre as produções relacionadas ao ensino das lutas na Educação Física escolar com o intuito de oferecer um panorama sobre o assunto.

## CAPÍTULO 2

### O ENSINO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nesse capítulo, é descrito um panorama sobre as produções de pesquisa com relação ao tema lutas na Educação Física Escolar, usando como referência a ideia de “estado de arte” ou “estado do conhecimento”. Com relação a este tipo perspectiva, Ferreira (2002) afirma que:

[...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para tal, foi realizado um levantamento em três bases de dados, sendo elas: Scielo, Banco de Dissertações e Teses da CAPES<sup>15</sup> e o Google Acadêmico. O levantamento se balizou pelas palavras chave Lutas, Ensino e Educação Física Escolar, sendo encontrados 566.756 artigos e 7093 teses e dissertações.

#### **Quadro 3: Descritivo do procedimento de pesquisa na base de dados Scielo como ASSUNTO:**

<b>Palavra chave</b>	<b>Resultados encontrados</b>
Lutas	51
Lutas AND Ensino	04
Lutas AND Ensino AND Educação Física Escolar	01

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>15</sup> CAPES é uma sigla que designa a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

**Quadro 4: Descritivo do procedimento de pesquisa na base de dados Scielo como PALAVRAS DO TÍTULO:**

Palavra chave	Resultados encontrados
Lutas	91
Lutas AND Ensino	05
Lutas AND Ensino AND Educação Física Escolar	01

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Quadro 5: Descritivo do procedimento de pesquisa na base de dados Google Acadêmico:**

Palavra chave	Resultados encontrados
Lutas	351000
Lutas e Ensino	116000
Lutas e Ensino e Educação física Escolar	997000

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Quadro 6: Descritivo do procedimento de pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES:**

Palavra chave	Resultados encontrados
Lutas	5488
	3820 dissertações
	1513 teses
Lutas AND Ensino	116000
	600 dissertações
	205 teses
Lutas AND Ensino AND Educação Física Escolar	740
	511 dissertações
	185 teses

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como o objetivo era analisar a produção acadêmica sobre o ensino das lutas como conteúdo da Educação Física no ensino fundamental optou-se por omitir os artigos que discutiam as lutas no campo do alto rendimento e em ambientes não escolares. Assim, houve a leitura individual dos títulos e dos resumos de dois livros, dois capítulos de livro, dez artigos e cinco dissertações.

Desses trabalhos, foram selecionados aqueles que melhor dialogavam com o objeto dessa pesquisa, ou seja, a perspectiva do ensino das Lutas como conteúdo da Educação Física Escolar. Os 24 textos analisados (teses, dissertações e artigos) são apresentados a seguir na perspectiva de proporcionar elementos para a compreensão do campo das lutas como



conteúdo dotado de conhecimentos que guardavam vínculos com as questões didáticas próprias da Educação Física Escolar.

Refletindo sobre os conteúdos da Educação Física Escolar à luz da perspectiva da cultura corporal, encontramos as lutas como uma das formas, dentre outras (jogos e danças, por exemplo), de expressão corporal pela qual a humanidade exterioriza suas representações de mundo, o que valoriza este conteúdo como um conhecimento importante a ser tematizado na educação escolar, em especial nas aulas de Educação Física (SOARES *et al.*, 1992).

No tocante a inserção das lutas na Educação Física Escolar, a conceituação do termo se deu a partir de um sentido plural, inserido como conteúdo na cultura corporal contemplado na educação escolar. Para Nascimento e Almeida (2007, p. 92).

No espaço de intervenção escolar, podemos afirmar que o tema/ conteúdo de lutas é pouco acessado e, inclusive, o seu trato pedagógico suscita questionamentos e preocupações diversas por parte dos profissionais atuantes na Educação Física.

Rufino e Darido (2013), em seu artigo intitulado “Possíveis diálogos entre a Educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal” afirmam que as lutas são:

[...] uma das mais elementares manifestações da cultura corporal, juntamente com as danças, os jogos, os esportes, as atividades rítmicas, as brincadeiras, dentre outros. São práticas corporais construídas ao longo da história por razões de sobrevivência e de vivências lúdicas (RUFINO: DARIDO, 2013, p. 1).

Inspirados em Olivier (2000), acredita-se que as lutas trabalhadas como um conteúdo da Educação Física Escolar são oportunidades para que os estudantes vivenciem o prazer do confronto autorizado e socializado, o embate sem agressões, descubram as sensações das lutas corporais, exercitem o autodomínio mediante práticas de oposição e diante dessas experiências sejam capazes de desenvolver relações mais harmoniosas.

A respeito da presença das lutas dentre as manifestações da cultura corporal de movimento, Rufino e Darido (2014) afirmam que

Assim como as danças, os esportes, os jogos, as práticas corporais circenses, a ginástica, dentre outras, as lutas são manifestações inseridas na cultura corporal de movimento, fazendo parte do modo

de ser das pessoas e das sociedades de diferentes formas ao longo da História (RUFINO; DARIDO, 2014, p. 437).

Olivier (2000) apresenta uma proposta de trabalho com o conteúdo lutas no ambiente escolar tendo em vista o caráter social da prática e suas possibilidades como moderador de situações de violência no ambiente escolar. O ensino das lutas nos anos iniciais do ensino fundamental é abordado no decorrer de vivências psicomotoras de jogos baseados na compreensão de princípios condicionais do combate.

O estudo de Gomes *et al.* (2010), buscou identificar e classificar princípios comuns no ensino das lutas. Os autores realizaram entrevistas semiestruturadas com professores e mestres em diferentes modalidades de lutas e subsequente análise de conteúdo dos dados coletados. A referida pesquisa se pautou em uma investigação qualitativa de caráter descritivo e analítico. Em suas considerações finais os autores apresentam os princípios condicionais (contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente/alvo e regras) que regem e caracterizam as lutas. Como contribuição do trabalho para o ensino das lutas, apresentam classificações baseadas em aspectos técnicos e táticos que permitam uma aprendizagem mais abrangente das lutas, baseada na resolução de problemas através da elaboração de estratégias.

A compreensão dos princípios condicionais comuns existentes em diferentes lutas, presentes em Olivier (2000) e Gomes *et al.* (2010) pode compor um corpo de conhecimentos a ser considerado e favorecer o ensino das lutas nas aulas de Educação Física.

Cordeiro Júnior (2000) relata uma experiência com o ensino do judô como elemento da cultura corporal, observando as especificidades do contexto escolar e apresentando uma proposta educacional para esta arte marcial com base nos princípios da pedagogia crítico-superadora. Foram propostas atividades de ensino voltadas tanto às questões conceituais, relacionadas às lutas em geral e especificamente ao judô, quanto às vivências práticas de fundamentos desta luta.

Como conclusão, o autor ressalta saltos qualitativos apresentados pelos alunos, participantes da pesquisa, e aponta aspectos de limitação de ordem física identificados na unidade escolar que recebeu o projeto. Apesar da

interessante estratégia de utilização de questionários para observação dos conhecimentos declarativos dos alunos e da elaboração de representações próprias, por parte dos alunos, de conceitos relativos ao judô, Cordeiro Júnior (2000) apresenta o vínculo das lutas ao esporte como aspecto limitador das atividades propostas. Esse fator permite entender que esta modalidade está intimamente ligada ao universo esportivo, fato que constantemente nos preocupa.

Ferreira (2006) analisa a utilização do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física Escolar por meio da apropriação que os professores fazem deste conteúdo. Com o uso de questionários aplicados a professores da rede municipal e da rede privada, o autor analisou a presença das lutas. A pesquisa obteve como resultados que 32% dos participantes relataram utilizar as práticas das lutas em suas aulas enquanto 68% afirmaram que jamais recorreram a aulas com este conteúdo.

No estudo de Nascimento (2008) verificou uma organização para o ensino do conteúdo lutas na Educação Física Escolar por meio de vivências e leituras críticas, sob a perspectiva de formação dos educandos para usufruírem desta manifestação no seu cotidiano em detrimento da formação de lutadores, mediante um trato pedagógico do conteúdo que respeite os tempos escolares e as características dos educandos em cada etapa.

Cirino *et al.* (2013) propõem uma sistematização de conteúdos referentes aos conceitos básicos das lutas para o ensino fundamental, com uma proposta de ensino baseada nos jogos, abordando as dimensões procedimental, atitudinal e conceitual dos conhecimentos. O estudo teve como metodologia a construção de uma proposta para o ensino das lutas, partindo do referencial teórico dos estudos da pedagogia do esporte. Em suas conclusões, os autores destacam o componente lúdico na prática do ensino das lutas e sua contribuição para uma possível consolidação deste conteúdo no ensino fundamental, por intermédio de orientações para uma prática pedagógica docente. No entanto, o referencial teórico reflete a aproximação do conteúdo lutas à pedagogia do esporte, o que pode causar distorções em direção a esportivização, o que se reflete no caráter esportivo das lutas contempladas na proposta.

Em pesquisa realizada com professores de Educação Física de uma rede municipal do Rio Grande do Sul, Fonseca *et al.* (2013) averiguaram, mediante procedimento de questionário, a relação entre as lutas e a Educação Física Escolar. Dos professores entrevistados, 91,3% deles não contemplavam as lutas em suas aulas, todavia, apenas 6,25% consideravam as lutas inadequadas para a Educação Física na escola. Entre as alegações de impedimento para trabalhar esse conteúdo estavam: falta de instrução; as condições físicas da escola; ausência de especialista colaborador. Apesar da observação de pontos favoráveis a inclusão das lutas (baixo preconceito com relação à violência; viabilidade inserção desde a educação infantil; possibilidade de desenvolvimento por vias lúdicas) o desinteresse e falta de conhecimento demonstram ser significativos no fazer docente, limitando disponibilidade de conteúdos nas aulas. Para os autores, processos de educação continuada podem favorecer a mudança de tal realidade. Esta pesquisa apresentou dados importantes sobre o posicionamento favorável dos docentes sobre a inclusão das lutas, incentivando novas propostas para o ensino das lutas na Educação Física Escolar, mas ao mesmo tempo revelando o cenário de uma formação inicial e continuada dos docentes que não privilegia este conteúdo.

So e Betti (2013) apresentam reflexões sobre o ensino das lutas na Educação Física com foco nos saberes profissionais dos docentes, a partir da utilização de entrevistas como fonte de coleta de dados. Para tanto, foram entrevistados três professores: a) professor especialista em lutas; b) professor sem histórico de vivência em lutas; c) professor com vivência em lutas. Os resultados evidenciaram que os três docentes concordavam que não se fazia necessário ser especializado para trabalhar com o conteúdo lutas na Educação Física na escola, considerando a intencionalidade pedagógica deste componente curricular. De modo geral, os autores concluem que as lutas se mostram como um conteúdo da cultura de movimento e que o seu ensino não deve ser negado na Educação Física escolar, independente do caráter de formação do docente que o ensina, pois o importante é a apropriação e apreciação dos alunos frente a este conteúdo. O artigo ressalta a presença discreta das lutas na constituição do saber profissional dos docentes de Educação Física. Também fica evidente a importância das lutas como

conteúdo, promovendo diversificação como manifestação da cultura de movimento frente à hegemonia de abordagens biologicistas e tecnicistas.

Segundo Rufino e Darido (2014), em capítulo de livro, relatam uma proposta para o ensino das lutas na perspectiva das lutas corporais (haja vista a gama de significados atribuídos ao termo lutas), delimitando as características gerais das lutas, a saber: enfrentamento físico direto; regras; oposição entre indivíduos; objetivo centrado no corpo da outra pessoa; ações de caráter simultâneo e imprevisibilidade. Os autores ainda apresentam a possibilidade de integração das lutas na dinâmica esportiva. Também são pontuadas as principais dificuldades para o ensino das lutas no ambiente escolar, como por exemplo, o preconceito com relação a este conteúdo; a falta de materiais; condições de infraestrutura. A questão da abordagem das lutas por meio dos jogos é também desenvolvida com base nas classificações das lutas em relação à distância entre os oponentes. Os autores discorrem sobre possíveis relações das lutas com os temas transversais trabalho e consumo, bem como, com as lutas na escola. Por fim, destacam questões complexas para a Educação Física Escolar e para o ensino das lutas especificamente, como: o aspecto da inclusão; a importância da avaliação; a questão de gênero no ensino das lutas.

O trabalho de Rufino e Darido (2011) analisou as concepções acerca das terminologias lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate, contextualizadas na cultura corporal, por meio de um estudo de revisão de literatura. O objetivo da pesquisa foi de evidenciar consensos e dissensos entre as terminologias e assim propor formas de compreendê-las enquanto manifestações da cultura corporal. Aqui, entre reflexões a respeito do emprego de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate, os autores sugerem que, para além das discussões sobre qual utilizar, seja mais importante compreender os aspectos históricos e culturais destas modalidades e sua importância para a educação formal, sua inserção nas escolas dentro da esfera da cultura corporal.

Para Correia (2015), existe uma constante tensão entre as artes marciais e a Educação Física, advinda, entre outros fatores, de um preconceito construído pelo senso comum e pela falta de conhecimento destes conteúdos, ainda que seja considerada nos programas de ensino da Educação Física na

educação escolar. Partindo de uma denominação particular das lutas, o autor se refere a este conteúdo como Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate (L/AM/MEC), realizou uma pesquisa bibliográfica sobre a inserção das lutas na Educação Física Escolar. Como resultados o autor relata uma dimensão das lutas na Educação Física Escolar que se apresenta vinculada a propostas relacionadas à saúde ou sob a influência da esportivização e propõe uma problematização deste conteúdo em vista da superação do senso comum sobre o tema. Em suas considerações finais, o autor manifesta seu posicionamento sobre a importância latente das lutas como objeto da cultura escolar e sua relevância social. Aponta ainda a Educação Física como sendo o dispositivo curricular propício à transposição das L/AM/MEC em objetos e conteúdos aos saberes docentes e discentes.

Dessa maneira, é imprescindível a compreensão dos aspectos históricos e culturais que envolvem as lutas enquanto manifestação da cultura corporal como um aspecto importante à superação de estereótipos em torno desta prática na perspectiva de sua inserção na Educação Física escolar.

No entanto, esse cenário ainda tem obstáculos a serem superados. Nesse sentido, Matos *et al.* (2015) ao investigarem a presença do conteúdo lutas no currículo real de escolas públicas do interior da Bahia, com o objetivo de identificar os motivos que influenciam tanto a presença quanto a ausência deste conteúdo na Educação Física escolar. Como resultados a pesquisa aponta que apesar das lutas serem um conteúdo clássico da cultura corporal e estarem presentes em diversos momentos da história da humanidade, estas, como em outras localidades, são pouco presentes nesta região da Bahia na qual foi realizada esta pesquisa, especialmente no que se refere a experiências pedagógicas de vivências corporais.

De modo semelhante a Olivier (2000), Lopes e Kerr (2015) defendem a inclusão do conteúdo lutas na Educação Física Escolar considerando a sua importância como conteúdo clássico da cultura de movimento e promovendo o seu ensino a partir dos seus princípios condicionais e classificações (por tipo de contato e distância). A proposta dos autores, para o 6º ano do ensino fundamental, se orienta pelas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conhecimentos e aborda o conteúdo lutas a partir dos jogos.

Em sua pesquisa sobre o conteúdo lutas, Gurski (2015) objetivou analisar o que tem sido proposto para o ensino lutas nas aulas de Educação Física Escolar nos documentos oficiais da educação básica do Estado do Paraná; verificar a organização dos cursos de licenciatura em Educação Física do município de Curitiba com relação ao ensino das lutas; identificar possíveis aproximações e distanciamentos entre as propostas oficiais e a formação dos profissionais; analisar as deficiências e possibilidades relacionadas à formação inicial dos professores e sua atuação frente o ensino do conteúdo lutas. Foram utilizados como instrumento de pesquisa a análise documental e questionários. Como resultado, foi constatado que o ensino das lutas estava presente nos currículos de formação das universidades, porém com uma baixa carga horária e contemplando poucas modalidades nem sempre relacionadas ao ensino nas escolas. Enquanto isso, os documentos oficiais apresentaram uma visão do ensino das lutas que contemplavam aspectos históricos e filosóficos, além dos aspectos técnicos, o que revelava um grande distanciamento entre a formação inicial dos professores e o que estava previsto nas propostas oficiais para o ensino das lutas na Educação Física Escolar.

Na pesquisa de Gonçalves (2016), o objetivo foi reconhecer quais elementos dificultam ou inviabilizam o conteúdo lutas na Educação Física de escolas públicas municipais de Goiânia, investigando a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas dos professores de Educação Física que atuavam neste contexto educacional. Como instrumento de coleta de dados foi realizado entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da rede municipal de ensino. Em seus resultados o autor aponta que cinquenta por cento dos participantes entrevistados na pesquisa relacionam a falta de materiais e equipamentos como fatores que inviabilizam o ensino das lutas no ambiente escolar. O autor também diagnosticou que em 30% dos casos a formação docente carece de formação adequada para o tratamento do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física e 10% da amostra apresentou receio de tratar o conteúdo lutas por receio ao associá-lo a eventuais casos de violência. O desdobramento da investigação contribuiu para a construção de um produto educacional com propostas críticas para a elaboração de práticas de ensino das lutas, problematizando questões

como a competição, o recorde e a hierarquização a partir de uma abordagem que privilegiou o lúdico e a instabilidade.

Já Brandão (2017) reconhece as lutas como conhecimento do currículo de Educação Física para o ensino fundamental na perspectiva da diversidade cultural. Seus objetivos incluíam investigar a produção existente na área a respeito do conteúdo lutas no currículo da Educação Física escolar; discutir as aproximações do currículo da Educação Física à diversidade cultural e apresentar contribuições para o ensino do conteúdo lutas na perspectiva da diversidade cultural. Utilizou-se da abordagem qualitativa da pesquisa e da estratégia da pesquisa-ação, e coleta de dados por meio de entrevistas tendo como sujeitos alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental de uma escola de aplicação da Universidade Federal do Pará- UFPA. Os resultados encontrados por Brandão (2017) mostraram, como contribuição, a possibilidade do trato deste conteúdo, tanto na dimensão teórica e conceitual quanto nos elementos técnicos, apoiados em visão pós-crítica de currículo. O autor conclui que o conteúdo lutas possui um grande potencial para a tematização da diversidade cultural no currículo da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, assim como apresenta a possibilidade de problematizar temas como as questões de gênero, a violência e o racismo na educação escolar.

A pesquisa de So *et al.* (2018) aponta, por intermédio da observação de aulas e discurso de discentes, elementos desfavoráveis à participação das meninas em aulas de Educação Física quando o conteúdo eram as lutas, como por exemplo, a associação da luta com o gênero masculino, bem como, preconceitos que permeiam a prática das lutas no ambiente escolar.

O artigo escrito por Rufino e Darido (2015), mediante pesquisa de campo, analisou a prática pedagógica das lutas em contextos não formais de ensino, utilizando-se de observações e entrevistas com instrutores experientes em artes marciais para a sua coleta de dados. Posteriormente os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo. O trabalho teve o objetivo de analisar, em contextos não formais de ensino (tais como academias de ginástica), os processos de ensino e aprendizagem de alguns instrutores de lutas experientes em karatê, jiu-jítsu, judô e kung fu. Em suas considerações finais, os autores mencionam que os processos observados e analisados ainda privilegiam a aprendizagem mecânica de fundamentos técnicos das lutas. No



entanto, indicam haver uma necessidade de aproximação entre os estudos científicos e estes profissionais na perspectiva de oferecer elementos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento de novos meios de aprendizagem, tornando-os mais criativos.

Nesse ínterim, é imperativo refletir sobre as potencialidades e dificuldades relacionadas ao ensino das lutas e sua importância tanto no ambiente formal de ensino como no informal. Da mesma maneira, compreender que as inovações pedagógicas amparadas por pesquisas podem possibilitar processos de ensino mais criativos e abrangentes para as lutas.

As inovações podem estar presentes na formação dos professores de Educação Física. No âmbito desse debate, Pereira (2018) analisou os materiais que auxiliavam os professores e professoras no processo de ensino-aprendizagem das lutas na escola. Nesse sentido, foram realizadas análises dos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades federais brasileiras com enfoque para as informações relacionadas às lutas; mapeamento e discussão das propostas curriculares oficiais para a Educação Física nos estados brasileiros; levantamentos de livros de ensino-aprendizagem sobre lutas na/da Educação Física escolar; levantamento da literatura especializada sobre as questões de presença/ausência das lutas no processo de formação de professores de Educação Física na perspectiva de justificar a elaboração de material de apoio sobre a proposição do conteúdo lutas na Educação Física escolar. Os resultados apresentaram situações como a falta de matérias e poucos estudos científicos relacionados ao tema como fatores possivelmente inibidores das vivências das lutas no ambiente escolar o autor apresenta uma perspectiva de entusiasmo e motivação para o trabalho deste conteúdo. O produto da pesquisa de Pereira (2018) foi a elaboração de um livro-experiência com uma gama ampliada de informações necessárias à construção de uma proposta de ensino do conteúdo lutas na Educação Física escolar.

O estudo de Violin (2018), sob uma perspectiva de contemplação de diversidade dos conteúdos esportivos presentes nas propostas oficiais (PCN<sup>16</sup>),

---

<sup>16</sup> PCN, sigla de Parâmetros curriculares nacionais, forma escritos como referências e orientações pedagógicas para os profissionais docentes da educação infantil.

Diretrizes Curriculares do Paraná e BNCC<sup>17</sup>, teve como objetivo analisar a aplicabilidade do conteúdo judô na Educação Física Escolar. A metodologia de pesquisa baseou-se nos pressupostos da pesquisa-ação, contemplando fases de aplicação de questionários com questões abertas e fechadas a professores e professoras de uma rede municipal de ensino, sendo que este questionário foi revisado e validado anteriormente a sua aplicação. Em um segundo momento foi elaborado unidades temáticas que foram propostas nas aulas de um dos professores participantes do estudo. Pelos resultados, observou-se que metade dos professores participantes não desenvolvia o conteúdo judô na Educação Física escolar, tendo sido apontados como principais motivos: à falta de estrutura física e o limitado conhecimento, por parte dos professores, sobre o judô e suas técnicas. No que se refere à intervenção, a proposição do judô mostrou-se motivante tanto para o professor quanto para os alunos e atendeu as exigências necessárias ao reconhecimento deste conteúdo pela comunidade escolar.

Em artigo referente à tematização das lutas nas aulas de Educação Física a partir de possíveis aspectos restritivos a prática no ambiente escolar, Nascimento e Almeida (2007) objetivaram realizar reflexões sobre o tema e ações realizadas no contexto escolar, dispendo da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa. Os autores apontam dois argumentos restritivos principais restritivos à tematização das lutas nas aulas de Educação Física: 1) falta de vivências pessoais dos professores tanto na vida pessoal quanto no âmbito acadêmico; 2) preocupação mediante a associação das lutas à violência. Após a análise das experiências relatadas pelos professores/pesquisadores a partir da ação em sua própria realidade, os autores afirmaram que estes impeditivos podem ser relativizados. Essa relativização a partir do trato pedagógico como tema lutas na Educação física escolar mediante um referencial teórico auxiliando a reflexão sobre o fenômeno, segundo os autores pode ressignificar conhecimentos, a partir de novos questionamentos e novas ações pedagógicas, na busca constante pelo aprendizado.

---

<sup>17</sup> BNCC, sigla de Base Nacional Comum Curricular, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Em seu estudo, na perspectiva de estabelecer um “diálogo” entre as práticas de lutas e a Educação Física escolar, Rufino e Darido (2013) apresentam uma revisão de literatura abordando as lutas sob os quatro tópicos: compreensão das lutas, o tema lutas na cultura corporal, o ensino das lutas na escola e as lutas nas três dimensões dos conteúdos. Os autores concluíram que se o professor de Educação Física não obtiver conhecimentos acerca das lutas ele não a ensinará em suas aulas, se ele não compreendê-las como um fenômeno plural e abrangente, o ensino das lutas continuará a ser negado nas aulas de Educação, mesmo que este esteja presente em currículos oficiais. Ou então, o ensino desses conteúdos será limitado a algumas modalidades de lutas e sem aprofundamento em torno dos diversos aspectos em torno das lutas, como condutas éticas e aspectos históricos, por exemplo. Para os autores, juntamente com outros conteúdos da cultura corporal, as lutas devem ser ensinadas nos diversos níveis de ensino, em diversos semestres, aprofundando e ampliando os estudos em torno desta temática, por meio do ensino nas dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal). Os autores concluem que os alunos tem o direito de aprender sobre as lutas, os professores tem o dever de ensinar, mas para isso os professores precisam compreender melhor as lutas e transformá-las de forma a favorecer a apropriação dos alunos a estes conteúdos, em uma troca que permita o crescimento de ambos.

Tanto a relativização citada por Nascimento e Almeida (2007) quanto a necessidade de melhor compreensão das lutas por parte dos professores, apontada por Rufino e Darido (2013), concorrem para uma efetiva inserção da temática das lutas nas aulas de Educação Física, superando pré-conceitos relacionados à inclusão desta manifestação da cultura corporal no ambiente escolar e buscando a consolidação de um conjunto de conhecimentos associados as lutas que seja apropriado as aulas de Educação Física.

Todavia, sob o viés do esporte, é necessária a reflexão constante no contexto escolar, tendo em vista os apontamentos de Vianna e Duino (1999) sobre o perfil esportivo dos praticantes de artes marciais. Os autores refletem sobre as expectativas dos iniciantes nesta prática, abordando o fenômeno da violência crescente entre praticantes de artes marciais. Os autores sustentaram suas interpretações a partir dos textos de Norbert Elias e Eric Dunning,

estabelecendo relações entre acontecimentos contemporâneos, estudos empíricos sobre artes marciais e o processo civilizador. Os sujeitos da pesquisa são alunos matriculados em academias de artes marciais, que foram entrevistados mediante um questionário fechado, na coleta de dados. Como resultados verificou-se as motivações dos praticantes de artes marciais para o seu ingresso nesta prática. Entre estes motivos, o destaque é para a busca pela autodefesa, seguido pela melhora na autoconfiança. Apesar de apontar a necessidade de estudos mais abrangentes, os autores afirmam que os entrevistados não se enquadram dentre os que poderiam vir a praticar atos de violência, mas uma parcela deles, reforçado por omissões familiares e impunidade, podem se enquadrar entre os que agem violentamente.

Por outra perspectiva de estudo em torno das lutas, Rufino e Darido (2011) realizaram uma revisão de literatura analisando propostas curriculares de Educação Física e autores desta área, com o objetivo de analisar as concepções de “lutas” e “esportes” presentes nestes trabalhos. Dessa forma procuram entender os motivos pelos quais as lutas são separadas dos esportes na esfera da cultura corporal. Em suas considerações finais os autores apontam as origens distintas das lutas e dos esportes como um fator gerador de diferentes classificações. No entanto, também citam casos de lutas, como o judô, em um processo de esportivização assumindo características de esportes. Parece-lhes que a separação das lutas de outros temas da cultura corporal é uma forma de garantir que elas sejam efetivamente ensinadas na educação Física escolar. Também são citadas pelos autores as características peculiares das lutas, que as diferenciam dos esportes. Os autores ainda apresentam as lutas como um importante conteúdo da cultura corporal, que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física, independentemente de serem classificado ou não como esporte, até porque existem diversas práticas de lutas que não foram esportivizadas, como o caso do Tai Chi, e que não podem deixar de ser ensinada na Educação Física escolar.

O estudo de Gonçalves e Silva (2013) objetivou identificar e problematizar como as artes marciais e as lutas são produzidas enquanto um saber apropriado à abordagem pela Educação Física no Brasil. Os autores analisaram, em um estudo de revisão, vinte e seis artigos, orientados por diferentes perspectivas teóricas. Os textos selecionados foram tratados com

base na análise discursiva. A temática do artigo está atrelada aos termos utilizados para designar manifestações de lutas, a saber, “artes marciais” e “lutas”. Como algumas considerações se posicionam diante dos termos sem a intenção de determinar correções ou incorreções, mas procurando entender as tensões discursivas entre eles e os efeitos sobre a constituição destas práticas na contemporaneidade.

Com relação aos dois últimos trabalhos acima (RUFINO; DARIDO, 2011; GONÇALVES; SILVA, 2013) apresentam a temática das lutas com o enfoque em uma classificação mais adequada para esta manifestação da cultura corporal. No primeiro artigo, os autores refletem sobre os motivos que geram a separação das lutas dos esportes. Já no segundo trabalho, busca-se um entendimento da diferenciação dos termos lutas e artes marciais. Ambos os estudos são importantes para a consolidação das especificidades dos conteúdos relacionados às lutas dentro da cultura corporal e conseqüentemente nas aulas de Educação Física.

Na sequência das pesquisas analisadas, Gomes *et al.* (2013) apresentam em seu artigo um estudo sobre as possibilidades para a prática pedagógica das lutas na Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Por meio de uma revisão de literatura buscou averiguar as lutas a partir de sua importância para as aulas de Educação Física e também apresentar uma forma de classificação para esta manifestação da cultura corporal. Em uma segunda fase do trabalho evidenciam uma proposta de organização das lutas para o já referido nível de ensino. Os autores finalizam ao artigo apontando a carência de publicações sobre a organização do ensino das lutas e dessa forma a pertinência da proposta elaborada em seu trabalho, na qual buscam propiciar a valorização das temáticas das lutas nas aulas de Educação Física.

Após esses apontamentos dos estudos selecionados e apresentado neste exercício de composição do estado de arte, o quadro a seguir explicita informações quantitativas referentes aos temas abordados nas pesquisas analisadas.

**Quadro 7: Estado de arte**

Tabela de estado da arte	
Total de trabalhos analisados: 24.	
Trabalhos relativos ao Ensino Fundamental: 04	
Temas	Número de trabalhos
Conteúdos da Educação Física	01
Metodologia	03
Estudos de revisão	09
Pesquisa de campo	11

Fonte: Elaborado pelo autor.

As produções apresentadas nesse capítulo sinalizam como fatores inibidores da efetivação das lutas nos currículos da Educação Física escolar: falta de materiais e equipamentos; formação docente não apropriada ao ensino deste conteúdo; preconceitos com a prática das lutas no ambiente escolar; interferência do senso comum na compreensão das lutas como conteúdo a ser ensinado na escola; falta de vivências com lutas por parte dos professores, tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico; carência de publicações sobre a organização do ensino das lutas; avanço da lógica esportivista e relacionada à saúde sobre o conteúdo lutas.

No entanto, também, demarcam as possibilidades de se ensinar o conteúdo lutas na Educação Física escolar a partir de sua compreensão como conteúdo específico, dotado de conhecimentos, princípios e valores que lhes são únicos, de habilidades e interações que não são acessadas em outras manifestações e, portanto dignas de serem ensinadas, estudadas e compreendidas nas aulas de Educação Física.

Outros temas como a explicitação dos motivos pelos quais praticantes buscam a aprendizagem das lutas, a utilização de diferentes termos (artes marciais e lutas) para designar diferentes perspectivas para as lutas, a necessidade e os motivos para a separação entre lutas e esportes dentro da esfera da cultura, assim como a valorização da temática das lutas nas aulas de Educação Física, emergem e são inseridos a essa pesquisa.

Sendo assim, essa investigação na busca por promover novos modos para o ensino das lutas na Educação Física escolar se depara com muitos desafios para o ensino desse conteúdo, mas também vislumbra um horizonte de possibilidades a ser descoberto por meio do processo científico de

reconhecimento do panorama atual das lutas como conteúdo escolar e posterior análise das perspectivas e possíveis discussões sobre o tema.

Assim sendo, o próximo capítulo é dedicado a apresentação da metodologia da pesquisa associada a essa pesquisa.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGIA**

#### **3.1 Abordagem da pesquisa e técnicas de coleta**

Trata-se de uma pesquisa identificada como qualitativa, uma vez que os dados descritivos são obtidos por meio do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, envolvendo a tentativa de entendimento de fenômenos a partir das perspectivas dos participantes da situação estudada e da interpretação dos dados pelo pesquisador. Esse tipo de abordagem apresenta-se como

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Outra característica importante da pesquisa qualitativa em educação é apontada por Ludke e André (1986, p. 11) quando afirmam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Sendo assim, cabe ressaltar que o pesquisador desse estudo, é também o professor de Educação Física da turma de estudantes participantes da pesquisa.

Reconhecendo a ampla gama de particularidade da pesquisa qualitativa, o estudo em questão foi caracterizado pela pesquisa-ação, pois, nessa abordagem investigativa, o pesquisador corresponde ao agente de intervenção em campo e busca transformar a realidade vivenciada com ajuda e contribuição dos investigados. Franco (2005) define pesquisa-ação

[...] estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (FRANCO, 2005, p. 489).



Na tentativa de integrar a prática educacional ao suporte científico na pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 447) argumenta que essa “requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”.

A pesquisa-ação, para Baldissera (2001, p. 8), “por ser participativa, supõe uma co-implicação no trabalho dos pesquisadores e das pessoas envolvidas no projeto onde se faz intercâmbio, socialização das experiências e conhecimentos teóricos e metodológicos da pesquisa”.

No entanto, de acordo com o desenvolvimento dessa pesquisa, a medida que as ações foram sendo efetivadas, mediante a análise do referencial teórico acerca do assunto, pode-se observar que essa pesquisa pode ser caracterizada dentro do que Franco (2005) denomina como pesquisa-ação estratégica, em oposição ao procedimento adotado na perspectiva crítica da ação pesquisadora

[...] se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 2005, p. 486).

Dessa forma, o desenvolvimento dessa investigação enquadra as suas ações dentro da perspectiva da pesquisa-ação estratégica.

Nesse íterim, os instrumentos utilizados para coleta de dados se deram por meio de: a) observações de atividades de aula registradas em diário de campo pelo professor e microvídeos (posteriormente transcritos); b) aplicação de questionários aos alunos da turma; c) entrevista com os alunos.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 164) afirmam que “a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas”. A observação das aulas foi *in loco*, sendo registradas em diário de campo por parte do professor-pesquisador de Educação Física da turma, que alimentou tanto a coleta da pesquisa quanto pontos relevantes que puderam contribuir com as intervenções em aula.

O procedimento de registro de dados denominado como diário de campo é caracterizado como um recurso ao qual o pesquisador recorre a sua rotina

diária. De acordo com Minayo (2002, p. 23) “nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”. Para a autora, quanto mais rica em detalhes forem às anotações deste diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado.

Ao todo foram realizados 18 diários<sup>18</sup> no período do segundo semestre do ano letivo de 2018, relativos ao período de intervenção nas aulas de Educação Física em parceria com a turma participante<sup>19</sup>. Estes diários buscaram informações relativas às interações dos alunos com as atividades de ensino propostas seus colegas de turma, possibilitando a observação de aspectos relacionados à adesão dos mesmos ao conteúdo e a participação de gênero nas atividades, bem como, de elementos que favorecessem o processo contínuo de planejamento e replanejamento das propostas de ensino em diálogo com as situações ocorridas em aula.

Cada um dos diários foi escrito após a realização das aulas, normalmente ao final da mesma semana em que a referida aula tinha ocorrido, não sendo adotado para tal procedimento nenhum roteiro pré-estabelecido. Como critério para a sua escrita foi utilizada a descrição da aula a partir de seus principais momentos, oferecendo um itinerário das ações empregadas em aula e por vezes observações sobre a interação dos participantes nestes momentos.

Sobre as observações de atividades de aula registradas em microvídeos, Minayo (2002) afirma que

Fotografias e filmagens se apresentam também como recursos aos quais podemos recorrer. Esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado (MINAYO, 2002, p. 63).

Ao todo foram registrados sete microvídeos, durante o período de 31/07/18 à 11/12/18, período de intervenção. Neste período foram registradas

---

<sup>18</sup> O número de intervenções registrados em diário é justificado de acordo com adequação a rotina da unidade escolar, excluindo-se faltas abonadas do professor/pesquisador, datas comemorativas nacionais e municipais, assim como outras ações inseridas no calendário escolar que se sobrepuseram as ações da pesquisa. Desta forma, gerando a soma de intervenções apresentadas.

<sup>19</sup> A turma participante é uma das turmas de trabalho do professor pesquisador na rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista.

atividades das aulas como forma de representação da totalidade das situações de ensino propostas. O fato de ter registrado apenas trechos das aulas se deve ao fato de que o pesquisador também era o professor da turma participante e por isso, devido à dinamicidade dos processos de ensino, destinou apenas alguns momentos para registrar os microvídeos, a fim de focar seus esforços no trabalho docente.

Com relação ao questionário, Triviños (1987, p. 137) afirma que “é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo”. Sobre a definição de questionário, Gil (2008, p. 121) destaca que se trata de um “conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Este procedimento é, na maioria das vezes, proposto por escrito aos respondentes.

Foram utilizados nessa pesquisa dois roteiros de perguntas, um relacionado ao conteúdo lutas e a metodologia vivenciada nas aulas e outro referente às percepções dos participantes quanto à sua participação nas vivências. O primeiro fora constituído por cinco perguntas, respondidos por todos os estudantes, como diagnóstico. Estes questionários foram elaborados pelo professor de Educação Física/pesquisador sob a supervisão da orientadora da pesquisa, com a finalidade de coletar as impressões dos participantes da pesquisa.

#### **Quadro 8- Questionário 1**

1. Para você, o que é luta (o que são lutas)?
2. Quem luta com você é seu (sua)...?
  - A) oponente
  - B) adversário
  - C) inimigo
  - D) outro. Especifique um nome? \_\_\_\_\_
3. Você identifica ou não alguma(s) diferença(s) entre as lutas e as demais manifestações da cultura corporal (brincadeiras, esportes, danças e ginásticas)? Se sim, quais? Dê exemplos, por favor. Se não, por quê?
4. De acordo com os seus conhecimentos sobre as manifestações da cultura corporal, Boxe e MMA se parecem mais com as lutas ou com os esportes? Por quê?
5. Em sua opinião, você acha que aprende algo quando luta nas aulas de Educação Física? Se sim, o que? Se não, por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo roteiro de questões, que foi utilizado ao final das intervenções, com objetivo de analisar as percepções dos estudantes quanto à sua participação nas vivências, investigando aspectos relacionados diretamente ao processo de aprendizagem. Toda a turma participante teve a oportunidade de responder ao questionário com seguintes questões:

### **Quadro 9- Questionário 2**

- A. Antes do projeto, você sabia ou não, algo a respeito das lutas? Se sim, o que e como aprendeu sobre isso? Se não, por quê?
- B. Em sua opinião, você participou ativamente ou não das atividades propostas nas aulas com o conteúdo lutas? Por quê?
- C. Agora, próximo do encerramento das aulas, você aprendeu ou não algo sobre as lutas? Se sim, o que? Se não, por quê?
- ✓ Você tem ou não alguma crítica que gostaria de fazer sobre o que foi ensinado sobre lutas durante o projeto? Se sim, o que? Se não, por quê?
- ✓ Você tem ou não alguma sugestão que gostaria de fazer sobre o que foi ensinado sobre lutas durante o projeto? Se sim, o que? Se não, por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas se caracterizam por um procedimento no qual o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais (MINAYO, 2002). A entrevista pode ser entendida como uma conversa a dois com um propósito bem definido. Para um melhor entendimento deste procedimento ela o divide em dois níveis distintos:

Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (MINAYO, 2002, p. 57).

As possibilidades oferecidas pelo procedimento da entrevista, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p. 168) “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

Para a condução das entrevistas foi elaborado um roteiro contendo dez questões relacionadas ao conteúdo ensinado sobre as lutas durante o período

de intervenção nas aulas de Educação Física, caracterizando-se como entrevista estruturada, com perguntas previamente formuladas (MINAYO, 2002).

As referidas perguntas da entrevista foram elaboradas em conjunto com a orientadora da pesquisa com o objetivo de se diferenciar dos questionários na questão da linguagem, favorecendo-se da linguagem oral para a coleta de informações junto aos participantes, informações estas relativas aos processos de ensino e aprendizagem que compuseram a pesquisa. Foram entrevistados dezessete alunos participantes da pesquisa, dentre a totalidade da turma.

Os entrevistados foram selecionados mediante sorteio e subsequente aceite. Caso o sorteado não aceitasse participar da entrevista o sorteio era realizado novamente. Vale ressaltar, que não foram entrevistados os participantes na totalidade. O número de entrevistados se deve ao fato de que nem todos os participantes se dispuseram a participar, sendo que, inicialmente, haveria uma participação em menor número. No entanto, a disposição de alguns entrevistados motivou a outros participantes a também participarem da entrevista. As entrevistas com os participantes foram registradas por meio do uso de um gravador, na expectativa de garantir a autenticidade dos depoimentos manifestados. Posteriormente, estes depoimentos foram transcritos na íntegra. No Quadro 10 segue o roteiro empregado nas entrevistas:

#### **Quadro 10- Roteiro para entrevistas**

- |   |
|---|
| <p>✓ Vamos pensar no conteúdo ensinado sobre lutas durante as aulas:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Você aprendeu algo ou não sobre lutas nas aulas de Educação Física deste semestre? Se sim, o quê? Se não, por quê?</li><li>2. Quais locais você se lembra que foram utilizados para o ensino das lutas? O que você achou?</li><li>3. Em sua opinião, o que você mais gostou e o que menos gostou das aulas com o conteúdo lutas?</li><li>4. Em sua opinião, é importante ou não aprender sobre lutas na escola? Se sim, por quê? Se não, por quê?</li><li>5. O tempo que estudamos sobre lutas foi suficiente ou não para você aprender? Se sim, por quê? Se não, por quê?</li><li>6. Você acha que o conteúdo lutas poderia ou não ser ensinado também nos próximos anos? Se sim, em quais anos e quais lutas? Se não, por quê?</li><li>7. Você acha que as aulas de lutas contribuíram ou não para você aprender sobre valores (exemplos: respeito, cooperação, solidariedade, cuidado, etc.)? Por quê?</li></ol> |
|---|

8. Em sua opinião, alguma prática de luta foi pouco trabalhada nas aulas? Qual? Quanto tempo você acha que deveria ser dedicado a ela(s)?
9. Você acha que participou ativamente ou não das decisões sobre o que era proposto nas aulas? Se sim, como? Se não, por quê?
10. Você gostaria de fazer algum comentário final sobre o assunto correspondente a algo que não lhe foi perguntado?

Fonte: Elaborado pelo autor.

### **3.2 Participantes do estudo e o contexto da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram 27 alunos de uma turma do 7º ano do ensino fundamental, com idades entre 11 e 13 anos, sendo 18 meninos, nove meninas, e o professor/pesquisador de Educação Física.

A partir de um procedimento didático de diagnóstico conhecido como mapeamento, para iniciar o semestre letivo de aula, foi identificado junto à turma do 7º ano o reconhecimento da ausência do desenvolvimento de conteúdos relativos às lutas nas experiências anteriores dos alunos na Educação Física escolar. Torna-se relevante esclarecer que esse conteúdo não foi imposto pelo professor/pesquisador, mas sim em reconhecimento a negação deste conteúdo aos alunos participantes da pesquisa durante a sua trajetória nas aulas de Educação Física dos anos anteriores. Durante o procedimento de mapeamento, os alunos relataram a falta de vivências anteriores com lutas, assim como o reconhecimento de falta de variedade de conteúdos nas aulas e mais tempo de aula.

Outro fator motivador foi a constatação, por meio de estudos relacionados à temática das lutas na Educação Física escolar, que reconhecem tanto a ausência do ensino das lutas quanto a sua apropriação de forma indevida. Como um exemplo desta temática nós podemos citar a revisão de literatura de Rufino e Darido (2013) que trata de possíveis diálogos entre as lutas e o contexto da Educação Física escolar, reconhecendo a ausência desta manifestação da cultura corporal no cotidiano das aulas de Educação Física e apontando direcionamentos em favor da incorporação destes conteúdos.

Conforme averiguações científicas que a luta não é ensinada na escola e conforme a coleta de dados dos estudantes, eles não a conheciam. Portanto, reflexões sobre as lutas na Educação Física escolar nos motivaram a elaborar,

realizar e analisar uma proposta de ensino para as lutas para a turma participante da pesquisa.

O município envolvido no estudo foi uma cidade localizada na região central do estado de São Paulo. A instituição educacional na qual se deu o desenvolvimento da investigação foi uma escola pública municipal de Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bairro de classe média baixa da cidade. Essa instituição foi escolhida por ser a sede de atuação do professor pesquisador junto às turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo uma destas turmas a participante da pesquisa. A escola atendia, à época do estudo, cerca de 670 estudantes distribuídos em três períodos. O corpo docente da instituição, quando realizada a pesquisa, era composto por 38 professores, sendo quatro de Educação Física. O turno analisado foi o da tarde e o ano, o 7º, pois correspondia à turma que o professor/pesquisador ministrava aulas na unidade escolar.

As atividades referentes à intervenção junto à turma participante da pesquisa foram desenvolvidas dentro das dependências físicas da escola durante a aula regular de Educação Física, que aconteciam semanalmente as terças-feiras. As aulas aconteceram na quadra poliesportiva da escola, em sala de aula, no campo da escola, no pátio da escola, na sala de vídeo, na sala de recursos multifuncionais e, em uma ocasião específica do projeto, em um parque nas redondezas da escola. O material utilizado nas aulas envolveu: bolas de diversos tamanhos, corda, prendedores de roupa, giz, saco de boxe, luvas, manta para sofá e recursos audiovisuais.

A diretora da unidade escolar foi informada da pesquisa e permitiu seu início por meio de autorização verbal (haja vista que o professor pesquisador é o próprio professor de Educação Física da turma participante). Já os alunos envolvidos, participaram da pesquisa somente depois de assinarem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (a) (APÊNDICE 1) e de terem também a autorização de seus responsáveis mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2). Além disso, a pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da UNESP/Bauru (APÊNDICE 3).

A intervenção junto às aulas de Educação Física, seguida da coleta de dados para a pesquisa, se efetivou por um semestre letivo, envolvendo dezoito

aulas. A intervenção esteve baseada na experiência do docente, lembrando que não havia orientação curricular oficial para o nível de ensino da turma participante (ensino fundamental) nesta rede municipal na qual se realizou a pesquisa.

Os procedimentos didáticos efetivados têm sua inspiração teórica na proposta identificada como Educação Física Cultural, com apoio em Neira (2018), e descritos na sequência do cronograma das atividades desenvolvidas (Quadro 11), tendo em vista tematizar<sup>20</sup> as lutas:

### Quadro 11: Planejamento das intervenções

Planejamento das intervenções (Cronograma do Projeto de pesquisa ensino lutas)			
Data	Objetivos	Conteúdos	Avaliação
Aula 01 31/07	Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as lutas.	Mapeamento (diagnóstico) dos conhecimentos dos alunos com relação às lutas no ambiente escolar e em suas vivências fora da escola. (Mapeamento)	Diário de aula do professor e observação dos cadernos do aluno, identificando os conhecimentos prévios sobre as lutas.
Aula 02 07/08	Apresentar os conhecimentos prévios e também os pesquisados sobre conceitos identificados no diagnóstico.	Roda de conversa sobre os conceitos de cultura e lutas. Socialização das respostas da aula anterior	Registros escritos dos alunos
Aula 03 21/08	Conhecer e compreender os jogos de lutas <sup>21</sup> (OLIVIER, 2000) como representação das características particulares das lutas.	Registro de questões conceituais sobre os jogos de lutas e a vivência da prática corporal dos Jogos para desequilibrar <sup>22</sup> .	Diário de aula do professor e registro dos alunos.
Aula 04 28/08	Favorecer aos estudantes o processo de identificação dos elementos constitutivos das lutas, através dos jogos de lutas.	Vivência da prática corporal dos Jogos de rapidez e atenção <sup>23</sup> .	Diário de aula do professor e vídeos.
Aula 05 04/09	Proporcionar vivência de jogos de conquista de territórios <sup>24</sup>	Jogos de lutas com ênfase na oposição e luta por conquista de	Diário de aula do professor e vídeos, com observações da

<sup>20</sup> Tematizar consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal (NEIRA, 2018).

<sup>21</sup> Ensino das lutas abordado através de vivências psicomotoras de jogos baseados na compreensão de princípios condicionais do combate, apresentado sob a lógica dos jogos, tais jogos são baseados na obra de Olivier (2000).

<sup>22</sup> Jogos de oposição que proporcionam a experiência do combate por meio de ações que visam o desequilíbrio do oponente e simultaneamente a manutenção do próprio equilíbrio.

<sup>23</sup> Jogos em que o objetivo está centrado na oposição através de ações que superem o oponente através da velocidade de reação.



		território.	participação dos alunos durante a aula e de suas interações com o conteúdo proposto.
Aula 06 11/09	Identificar espaços para a prática das lutas nas adjacências da escola.	<u>Questão conceitual e de mapeamento</u> <sup>25</sup> do entorno da escola para locais destinados à prática de lutas.	Registros escritos
Aula 07 18/09	Exemplificar e registrar conceitos associados pelos estudantes às lutas.	<u>Construção coletiva do quadro conceitual</u> <sup>26</sup> sobre lutas.	Diário de aula do professor, vídeos e fotos do quadro “construído” coletivamente.
Aula 08 25/09	Proporcionar uma leitura <sup>27</sup> acerca das lutas a partir da utilização de recursos audiovisuais.	Vídeos com exemplos de diversas lutas para ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo.	Diário de aula do professor e registro dos estudantes. Fotos da aula.
Aula 09 02/10	Vivenciar <sup>28</sup> o conteúdo lutas a partir do Huka-Huka. Resignificar <sup>29</sup> os conhecimentos sobre lutas.	Leitura de texto conceitual sobre o Huka-Huka <sup>30</sup> e vivência da prática corporal relacionada ao Huka-Huka.	Diário de aula do professor e vídeos da aula, com observações sobre participação de gênero na luta.
Aula 10 09/10	Reconhecer as características das lutas a partir da vivência do Tai Chi Kung Fu.	Caminhada; visita didática <sup>31</sup> a um parque público; prática corporal da luta Tai Chi <sup>32</sup> .	Diário do Professor, vídeos.

<sup>24</sup> Nestes jogos o objetivo é impor-se fisicamente ao oponente, deslocando para fora de um determinado espaço ou permanecendo dentro de um espaço por meio da oposição física.

<sup>25</sup> Refere-se à realização de um exercício, junto com os estudantes, de identificar espaços para a aprendizagem de lutas nas proximidades da escola.

<sup>26</sup> Atividade avaliativa de mapeamento na qual cada aluno contribui com os seus conhecimentos para a “construção” de um quadro (no quadro branco da sala de aula, por exemplo) conceitual sobre um determinado tema, neste caso as lutas.

<sup>27</sup> Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal se encontra imerso em um emaranhado de relações e significados, promover a leitura dos códigos das práticas corporais constitui-se em uma ação didática que precede a crítica cultural (NEIRA, 2018).

<sup>28</sup> Ato de realizar a vivência das práticas corporais convertidas em tema de estudo (NEIRA, 2018).

<sup>29</sup> Demanda atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural. Por exemplo, ao vivenciar uma luta indígena dentro do ambiente escolar (que possui limitações próprias) são necessárias adequações a esta prática e a necessidade de lhe atribuir outros significados.

<sup>30</sup> O Huka-Huka é uma luta corporal tradicional dos povos indígenas, baseada em quedas, imobilizações e chaves, mas sem golpes traumáticos. É praticado por homens e mulheres e representa uma das modalidades de luta corporal de demonstração dos Jogos dos Povos Indígenas.

<sup>31</sup> Situação de ensino efetivada em ambiente extraescolar, mediante o respeito a objetivos didáticos, não sendo assim uma mera excursão turística (NEIRA, 2018).

<sup>32</sup> Abreviação ou forma resumida de Tai Chi Chuan, uma arte marcial interna, de origem chinesa. Seu estilo é suave, e favorece o relaxamento muscular, ao contrário da maioria das artes marciais, que tem como objetivo a agilidade e a maior tensão dos músculos. O Tai Chi Chuan pode ser considerado uma meditação em movimento.

Aula 11 16/10	Identificar as características das lutas a partir da vivência da capoeira. Resignificar os conhecimentos sobre lutas.	Palestra <sup>33</sup> e vivência corporal da Capoeira <sup>34</sup> .	Diário do professor, vídeos da aula.
Aula 12 23/10	Reconhecer as características das lutas a partir da vivência do Boxe <sup>35</sup> .	Fundamentação teórica sobre o boxe e vivência de fundamentos técnicos e de condicionamento físico, associados ao boxe.	Diário do professor e vídeos da aula.
Aula 13 30/10	Promover a autonomia dos estudantes para identificar características das lutas e oferecer elementos para que os mesmos tenham condições de propor exemplos de práticas corporais relativas ao tema.	Apresentar imagens em apresentação de ppt para oferecer elementos que permitam aos alunos que se apropriem conceitualmente do conteúdo lutas. Apresentar diretrizes para a elaboração de pesquisas sobre o tema e subsequente apresentação de práticas corporais relativas às lutas.	Diário do professor e vídeos da aula
Aula 14 06/11	Promover a autonomia dos estudantes por meio da apresentação de suas composições corporais <sup>36</sup> relativas às lutas, elaboradas mediante pesquisa prévia.	Desenvolver o seminário com as apresentações dos estudantes aos seus colegas de sala.	Diário do Professor e vídeos das aulas.
Aula 15 13/11	Contribuir para a organização de expectativas de aprendizagem para o conteúdo lutas. Registrar estas expectativas.	Roda de conversa em coletivo para a elaboração de expectativas de aprendizagem em torno do conteúdo lutas mediante. Tempo de autonomia na organização de práticas corporais.	Diário de aula do professor e vídeos da aula.
Aula 16 27/11	Definir as características essenciais relativas às lutas para a sua melhor	Classificar conceitualmente habilidades e	Diário de aula do professor e registro em fotos.

<sup>33</sup> Na perspectiva inspirada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo são incentivadas as participações de convidados (que dominem alguns saberes específicos) como palestrantes em determinados temas. Por exemplo, pais de estudantes, professores de lutas, etc. (NEIRA, 2018)

<sup>34</sup> Manifestação da cultura corporal caracterizada por seus movimentos ágeis e harmoniosos, em ritmo de música e aspectos coreográficos. Na capoeira os praticantes utilizam mais os movimentos com os pés e a cabeça e menos os movimentos com as mãos.

<sup>35</sup> O boxe é um esporte de combate, no qual os atletas usam apenas os punhos, tanto para a defesa, quanto para o ataque.

<sup>36</sup> Compostas a partir da identificação das características de determinada prática corporal, leitura e resignificação, gerando novas representações para esta prática (NEIRA, 2018).

	compreensão e diferenciação de outras manifestações da cultura corporal.	conceitos relativos às lutas. Comparar as lutas entre si e mediante outras manifestações da cultura corporal (jogos e esportes, por exemplo).	
Aula 17 04/12	Vivenciar as lutas a partir da vivência do Krav Magá <sup>37</sup> .	Visita didática a uma escola de artes marciais no entorno da escola; prática corporal do Krav Magá.	Diário de aula do professor e vídeos da aula.
Aula 18 11/12	Avaliar teoricamente os conhecimentos dos estudantes sobre as lutas nas aulas de Educação Física. Investigar os conhecimentos dos estudantes sobre lutas antes e após o projeto sobre lutas.	Identificação teórica das características principais das lutas. Identificar e refletir criticamente sobre as lutas e métodos utilizados durante o semestre.	Avaliação teórica sobre compreensões sobre o conteúdo lutas. Questionário sobre a perspectiva dos alunos em relação às lutas e métodos vivenciados durante o semestre.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Visando oferecer uma melhor compreensão acerca dos procedimentos didáticos adotados durante as atividades desenvolvidas, presentes no Quadro 11 de planejamento, foram identificados aqui os principais conceitos associados a estes processos.

Inicialmente, o esclarecimento acerca do procedimento denominado mapeamento, trata-se de um procedimento didático voltado ao diagnóstico de situações pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem e que visa oferecer elementos que favoreçam o início de um processo didático, a sua continuidade ou até o redirecionamento do mesmo. Portanto,

Mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos e alunas, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no bairro da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de reconhecer os saberes que os estudantes possuem sobre uma determinada prática corporal (NEIRA, 2018, p. 59).

Esse procedimento foi adotado objetivando reconhecer as experiências dos alunos diante da diversidade da cultura corporal, dessa forma, planejar

<sup>37</sup> O Krav Magá, do hebreu “combate próximo/de contato”, é uma técnica de luta que visa à legítima defesa em situações de perigo real.

intervenções no sentido de promover a diversidade de conteúdos e a proximidade com o universo cultural da comunidade escolar.

Após o mapeamento foram realizadas leituras acerca do acervo da cultura corporal reconhecido junto aos estudantes. O objetivo de proceder a leituras é:

[...] viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os marcadores sociais da diferença que lhes foram atribuídos e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela (NEIRA, 2018, p. 57).

Em seguida, o conceito de vivência, apresentado como a vivência das práticas corporais relativas às lutas. O termo foi empregado visando algo a mais do que simplesmente um significado de aulas essencialmente práticas ou ausentes de reflexão. Compreende-se que vivenciar, de acordo com Neira (2018), como o ato de realizar a vivência das práticas corporais convertidas em tema de estudo.

Dentre os procedimentos didáticos está o ressignificar, buscando oferecer situações de aprendizagem oportunas a que os estudantes atribuam novos significados aos conteúdos estudados.

Ressignificar implica atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os alunos e alunas como sujeitos históricos e produtores de cultura (NEIRA, 2018, p. 68).

O aprofundamento é outro procedimento didático presente as intervenções e é proposto após a ressignificação. Para Neira (2018, p. 69), “o aprofundamento pretende dar a conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando suas inúmeras peculiaridades e os fatores que influenciaram na composição do seu atual formato, ou seja, saberes que não emergiram nas primeiras leituras”.

Dando continuidade ao processo de descrição dos procedimentos didáticos, depara-se com a ampliação, que visa estender as possibilidades acerca do tema estudado. De acordo com Neira (2018, p. 72), “as atividades de ampliação confrontam os conhecimentos culturais iniciais com outros,

estimulam o contato com discursos divergentes e enriquecem as leituras realizadas”. A ampliação pretende ocorrer mediante a adoção de outras estratégias de ensino não empreendidas até então.

Finalizando, apresentam-se os procedimentos de registro e avaliação. O registro favorece a retomada de elementos do processo de ensino e de aprendizagem. Neira (2018, p. 73) sobre os registros menciona que “as anotações das observações e reflexões sobre o que acontece nas aulas, principalmente as falas e posturas dos estudantes, possibilitam a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico”.

Já com relação à avaliação, de acordo com Neira (2018), no currículo cultural, se apoia tanto nos registros do professor quanto dos estudantes, como fonte de dados importantes acerca de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Os procedimentos didáticos de mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento e ampliação, juntamente com as ações de registrar e avaliar compõe o que Neira (2018, p. 15) apresenta como tematizar, e que em suma, “consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal”.

Outra ação pedagógica adotada durante as intervenções foi a ampliação, definida como

As atividades de aprofundamento investigam as razões que impulsionam ou impulsionaram as modificações de determinada prática corporal ao longo do tempo. Nessa operação, as questões de etnia, classe social, gênero, religião, deficiências, entre outras, muitas vezes escondidas, são obrigatoriamente desocultadas (NEIRA, 2018, p. 70).

A seguir, o Quadro 12 tem o objetivo de exemplificar os procedimentos didáticos acima arrolados dentro do contexto das intervenções.

### Quadro 12: Exemplificação dos procedimentos didáticos

Procedimento didático	Exemplo na intervenção
Mapeamento	Atividade de mapeamento diagnóstico da aula 01.
Leitura	Atividade da aula 08, com a utilização de recursos audiovisuais.
Vivências	Atividade de vivência prática sobre o Huka Huka da aula 10.
Ressignificação	Palestra e vivência da capoeira na aula 11.
Aprofundamento	Atividade de identificação de características das lutas da aula 13.
Ampliação	Atividade da aula 14: apresentação das composições corporais.
Registro	Atividade da aula 07: construção coletiva do quadro conceitual sobre lutas.
Avaliação	Atividade da aula 18.

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.3 Procedimentos para análise dos dados

A apreciação dos dados coletados ocorreu por meio da técnica de análise de dados, definida por Bogdan e Biklen (1994) a partir da ordenação dos dados coletado em categorias de codificação. Assim,

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras 01 frases são categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

As categorias se estabelecem como uma forma de agrupar os dados descritivos encontrados por meio das técnicas de coleta. No caso específico dessa pesquisa, por meio da leitura atenta de todo o material coletado nas observações, nos questionários e nas entrevistas e que posteriormente foram analisados por meio da criação de categorias de codificação, ou seja, um

conjunto de dados que encontram aproximações dentro do contexto da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 232), os dados são “as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo”, como por exemplo, nessa pesquisa, as transcrições de entrevistas, diários de campo, pequenos vídeos e respostas apresentadas nos questionários.

Diante dos processos de ensino e aprendizagem das lutas adotados nas aulas de Educação Física durante o projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de se posicionar criticamente quanto às intervenções e seus desdobramentos. A partir dos relatos dos participantes (em resposta a questionários e entrevistas), das observações anotadas em diário de campo e registradas em microvídeos foi possível identificar as categorias de análise, a partir dos resultados e posteriormente os discutidos.

Cada técnica de coleta visou analisar o fenômeno de ensino das lutas nas aulas de Educação Física sob uma ótica diferente, a partir de uma experiência particular de ensino junto a uma turma de 7º ano do ensino fundamental.

Durante a análise dos dados, surgiram unidades de dados, descritas por Bogdan e Biklen (1994, p. 233) como

[...] partes das suas notas de campo, transcrições ou documentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação. As unidades de dados são usualmente parágrafos das notas de campo e das transcrições de entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos.

No Quadro 13 é exemplificado o processo de codificação dos dados, a partir da seleção de unidades de significado. Estas unidades são, mediante o indício de concordância, agrupadas por códigos (ou sínteses) e posteriormente classificadas em categorias de codificação que representam proposições de caráter mais abrangente dentro da análise dos dados.

**Quadro 13: Exemplo de um procedimento de constituição de categoria de codificação a partir de dados coletados mediante diferentes técnicas**

Técnica de coleta	Instrumento de coleta	Unidade de dados	Códigos	Categoria de codificação
Observação	Diário do professor/pesquisador	Quanto ao que faltou dentre as possibilidades de conteúdos da EFE houve várias respostas diferentes, dentre as quais: danças e lutas foram as mais relatadas como ausentes (DIÁRIO DE CAMPO 2).	Os alunos relataram por várias vezes não ter vivenciado as lutas.	As perspectivas dos estudantes sobre o processo de ensino das lutas nas aulas de Educação Física
Questionário	Questionário 2	[...] achei que foi ótimo aprender sobre lutas na educação física, nunca pensei que era possível. (Ismael, QUESTIONÁRIO 2)	O aluno sinaliza não ter experiências prévias com lutas na escola.	
Entrevista	Entrevista	[...] principalmente eu aprendi também professor a diferença entre a luta e o esporte. (Ana, ENTREVISTA)	A estudante afirma saber diferenciar lutas de esportes.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados, após análise, foram identificados duas categorias de codificação, estas demarcaram as discussões em diálogo com o referencial teórico.

No próximo capítulo, apresentam-se as categoriais identificadas como: 1. As perspectivas dos estudantes sobre o processo de ensino das lutas nas aulas de Educação Física; 2. Possibilidades e desafios de um processo de ensino das lutas na Educação Física escolar.

Os fragmentos apresentados durante as discussões dos dados são identificados de acordo com a sua origem, ou seja, o seu instrumento de coleta de dados (diário de campo, entrevista, pequeno vídeo, questionários).

Os questionários foram identificados por 1 e 2, devido ao fato de ter aplicado dois questionários distintos. Os diários de campo foram identificados pela ordem sequencial de confecção dos mesmos. Quanto aos nomes dos



estudantes presentes nos fragmentos, foram utilizadas identificações fictícias para preservar as identidades dos participantes da pesquisa.

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Este capítulo está organizado em torno das categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994) identificadas mediante a análise dos dados coletados durante a intervenção junto à turma de estudantes participante da pesquisa.

A prática pedagógica da Educação Física consta de procedimentos de planejamento, elaboração, realização e avaliação de situações de aprendizagem (SOARES *et al.*, 1992), e estas estão diretamente ligadas às percepções que os estudantes têm a respeito desses processos. Neste sentido, cada participante de nossa pesquisa teve a oportunidade de expressar (NEIRA; NUNES, 2011) suas perspectivas acerca das intervenções realizadas, sejam elas sobre o que foi ensinado, como foi ensinado ou o porquê foram ensinados os conteúdos relacionados às lutas.

Em seguida, as categorias de codificação e as discussões.

#### **4.1 - As perspectivas dos estudantes sobre o processo de ensino das lutas nas aulas de Educação Física**

Esta categoria está relacionada à importância do reconhecimento da ótica dos estudantes participantes da pesquisa sobre os processos de ensino para as lutas acionados durante as intervenções nas aulas de Educação Física e possui potencial para dialogar com os objetivos da pesquisa.

Para os Estudos Culturais, é importante que se observem “as questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2005, p. 134). As perspectivas dos estudantes, neste sentido, se constituem como elementos relevantes à compreensão entre os procedimentos adotados e os significados atribuídos a eles pelos participantes.

Era esperado que as ações desenvolvidas durante essa pesquisa pudessem mobilizar situações de aprendizagem aos estudantes e assim refletir sobre como os participantes percebiam a sua participação neste processo.

De acordo com o objetivo geral da pesquisa, a intenção foi analisar uma proposta de ensino do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física Escolar para uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Dessa forma, cumpre salientar os aspectos que marcaram as ações empreendidas e seus possíveis reflexos na aprendizagem dos estudantes e suas perspectivas, dentro dos conceitos dos Estudos Culturais (GIROUX, 2001).

Os excertos revelaram que os participantes da pesquisa identificaram a ausência das lutas nas aulas de Educação Física.

[...] achei que foi ótimo aprender sobre lutas na educação física, nunca pensei que era possível (Ismael, QUESTIONÁRIO 2).

Quanto ao que faltou dentre as possibilidades de conteúdos da EFE houve várias respostas diferentes, dentre as quais: danças e lutas foram as mais relatadas como ausentes (DIÁRIO DE CAMPO 2).

[...] são aulas com ensinamentos diferentes, é algo que todos nós não tivemos antes na escola. (Ana, QUESTIONÁRIO 1).

[...] eu acho que é uma coisa diferente além do cotidiano, uma coisa que nós não aprendemos em qualquer lugar, nós não vê isso (lutas) todo dia (Paulo, ENTREVISTA).

[...] antigamente não acompanhava as lutas, mas agora que esse projeto veio para escola comecei a acompanhar mais as lutas (Caetano, QUESTIONÁRIO 2)

As relações de poder interferem nos processos de ensino e de aprendizagem, isso talvez se expresse no momento em que alguns conteúdos da cultura corporal ganham mais visibilidade e presença nas aulas do que outros. É possível estabelecer uma correlação entre a o prestígio de algumas manifestações sobre outras, por exemplo, privilegiar os esportes nas aulas de Educação Física em detrimento do ensino das lutas. A compreensão sobre as relações de poder se constituiu como um fator que buscou instigar a consciência crítica dos estudantes diante diversidade de manifestações da cultura corporal.

[...] aprendi várias coisas sobre a luta, e também principalmente a diferença entre a luta e o esporte (Ana, QUESTIONÁRIO 2).

[...] eu aprendi a diferenciar um pouco as lutas dos esportes falar se elas são artes marciais, modalidades esportiva de combate (Jéssica, QUESTIONÁRIO 2).

Observando os relatos suscita reflexões acerca dos motivos pelos quais estes estudantes não tiveram a oportunidade de um aprendizado sobre as lutas, bem como identificar a satisfação que obtiveram com o ensino desta manifestação da cultura corporal nas aulas de Educação Física. Salienta-se aqui a representação das lutas como um conhecimento relativo a uma expressão cultural, que tem sua peculiaridade dentro do contexto da Educação Física. Sendo assim, pode-se supor as perdas oriundas da negação deste conteúdo no desenvolvimento das aulas de Educação Física. De acordo com Silva (2005, p. 139),

Sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder.

Quanto aos relatos dos estudantes que demarcaram a ausência do ensino das lutas na Educação Física, os estudos de Nascimento e Almeida (2007) relacionam como possíveis elementos geradores de dificuldade para o ensino das lutas na escola a falta de contato, seja na sua graduação ou já na prática docente, dos professores com este conteúdo, assim como, a associação das lutas a aspectos de violência. Também Rufino e Darido (2013) versam sobre os fatores de dificuldade do ensino das lutas, afirmando que se o professor de Educação Física não obtiver conhecimento sobre as lutas ele não as ensinará em suas aulas.

As correlações que os estudantes estabeleceram com os conhecimentos relativos às lutas e que foram construídos por intermédio da experiência vivenciada também ganharam destaque. Alguns associaram as lutas a outras manifestações da cultura corporal (esportes e brincadeiras, por exemplo), outros as identificavam a partir de suas características peculiares (GOMES *et al.*, 2013).

[...] principalmente eu aprendi também professor a diferença entre a luta e o esporte (Ana, ENTREVISTA).

[...] eu aprendi a diferenciar um pouco as lutas dos esportes falar se elas são artes marciais, modalidades esportiva de combate (Jéssica, QUESTIONÁRIO 2).

Luta é uma atividade que não foi feita para uma competição e sim para uma autodefesa (Carlos, QUESTIONÁRIO 1).

No esporte tem competições e nem toda luta tem (José, ENTREVISTA).

[...] as lutas não precisam de uniformes e não tem competições institucionais ao contrário dos esportes (José, QUESTIONÁRIO 1).

Nesses relatos os estudantes afirmaram ser capazes de diferenciar as lutas dos esportes. Tal capacidade é importante ao desenvolvimento do ensino das lutas a partir de suas próprias características, considerando seus princípios condicionais, sua história como componente da cultura corporal, seus princípios e valores. Não se trata de desconsiderar, por exemplo, os conteúdos relacionados ao esporte, mas sim de considerar os conteúdos relacionados às lutas a partir de características que lhe conferem uma identidade única.

Dessa forma, é preciso refletir sobre os mecanismos que garantem a hegemonia das práticas esportivas nas aulas de Educação Física, seja por meio da seleção de conteúdos ou a imposição exercida pela estrutura física disponibilizada pelas escolas. A respeito da imposição exercida pelo espaço físico, no caso da escola

[...] acaba preocupando-se com a organização do espaço físico voltado aos padrões esportivos vigentes e adapta este espaço apenas com fins de competições esportivas. Assim, em escolas temos quadras, mas não salões de dança, por exemplo (BETTI, 1999, p. 29).

Os espaços físicos voltados às aulas de Educação Física se configuram dentro de relações de poder que impõem uma lógica esportivista ao ambiente escolar e, nem sempre, oferece uma estrutura adequada a outras práticas, como as lutas ou as danças, por exemplo.

A vivência prática do Huka-Huka ocorreu no campo de futebol society da unidade escolar. Obs.: que fique registrado que tentei emprestar tatames para adequação da vivência, mas não obtive sucesso, seja devido à dificuldade de logística ou a inexistência do material também em outras unidades escolares. A escolha do campo foi devido a grama ser mais macia e melhor isolada termicamente, comparando-se com a quadra ou pátio; também havia um canto do campo sombreado pelo muro e poderíamos ter um ambiente mais tranquilo para a prática, livre de ruídos excessivos e distrações visuais. Para que os estudantes não se "sujassem", eu cobri o chão com uma manta para sofá, da minha casa, criando um ambiente semelhante a

um tatame, pois o Huka-Huka é baseado no embate corpo a corpo objetivando derrubar o oponente (DIÁRIO DE CAMPO 9).

Relacionado à caracterização do poder e suas interferências na organização curricular, Silva (2001) coloca que o poder

[...] está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/ exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é o conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder (SILVA, 2001, p. 197).

Segundo Rufino e Darido (2011), a separação das lutas da cultura corporal é uma forma de garantir que elas sejam efetivamente ensinadas na Educação Física Escolar. Os autores apontam as origens distintas das lutas e dos esportes como um fator gerador, dentre outros, de diferentes classificações.

Nesse sentido, as diferentes classificações podem ser observadas nos casos da arte marcial Judô e Tai Chi Chuan. No primeiro caso, o Judô, em seu processo histórico assumiu características esportivas, em um processo identificado por esportivização e definido por González (2014, p. 263) como um “ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno”. Por sua vez, no exemplo do Tai Chi Chuan, este preserva suas características voltadas ao desenvolvimento de princípios e valores relacionados às lutas sem privilegiar aspectos relevantes competição e a recompensa externa.

Para os alunos essa distinção ainda não é clara, como observado nas falas de Amanda e Carlos:

[...] eu gostei das inovações do professor Lee que veio aqui dar Tai Chi [...] (Amanda, ENTREVISTA).

[...] (aprendi) algumas coisas fora do Judô tipo o Tai Chi, eu nem sabia o que era na verdade [...] (Carlos, QUESTIONÁRIO 2).

Os princípios condicionais, apontados por Gomes *et al.* (2013) são elementos que caracterizam as lutas em sua especificidade, como as regras, o

contato intencional, as ações de caráter simultâneo e o alvo centrado no corpo do oponente. Aqui se destaca trechos que apresentaram essa identificação, assim como outras ações relacionadas às lutas descritas na obra de Olivier (2000).

Lutas são tanto para defesa e para o ataque corpo-a-corpo, lutas são imprevisíveis, são proposital e o alvo é o oponente (Caetano, QUESTIONÁRIO 1).

[...] aprendi que cada luta tem uma regra, aprendi as lutas, como funciona cada uma delas (Caetano, QUESTIONÁRIO 2).

[...] (lutas) são movimentos como agarrar, reter, desequilibrar, imobilizar, golpear, esquivar-se, resistir, e etc. (Jonas, QUESTIONÁRIO 1).

Ao final, no próprio local realizamos uma breve roda de conversa sobre as características que os estudantes observaram na prática. Alguns relataram vivenciar força, equilíbrio, desequilíbrio, cansaço (DIÁRIO DE CAMPO 3).

Lutas são imprevisíveis, porque não sabemos o que nosso oponente pode fazer, pois o ataque é a defesa são juntos (José, QUESTIONÁRIO 1).

No decorrer desta pesquisa vale ressaltar que os estudantes relataram outras percepções quanto às lutas e sua definição. Em suas palavras eles descreveram elementos e características que julgavam caracterizar uma luta, conforme apontado nos trechos:

[...] tem que ter respeito que não é só jogar (Jonas, ENTREVISTA).

As lutas focam mais na cooperação, no respeito e autocontrole, (José, QUESTIONÁRIO 1).

Porque a luta ela ensina respeito, autocontrole [...] (José, ENTREVISTA).

[...] porque até ajudou a nossa sala a unir, que não era unida, a gente aprendeu a se respeitar entre si com as lutas (Ana, ENTREVISTA).

[...] porque isso é necessário para as lutas, para viver em harmonia e tal... [...] (Paulo, ENTREVISTA).

Esses relatos concedem destaque aos aspectos das lutas relacionados ao aprendizado de princípios e valores como respeito e autocontrole, o que pode contribuir para construção de outras referências em torno das lutas, pois

em algumas circunstâncias as práticas de lutas costumam ser associadas às expressões de violência (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007; GONÇALVES, 2016).

Na categoria de codificação, para além de vivências práticas relacionadas às lutas nas aulas de Educação Física, trouxe fragmentos em torno da aprendizagem de conceitos e valores que parecem ir à direção contrária da reprodução mecânica de gestos de lutas.

[...] gostei muito do projeto, eu que não sabia nada de lutas eu aprendi com o projeto e comecei a acompanhar as lutas (Caetano, QUESTIONÁRIO 2).

[...] Porque tem as regras que a gente aprendeu e eu acho que, da luta tem essa regra e eu acho então, respeito é importante para você saber que você não pode machucar a outra pessoa a hora que você estiver lutando (Juliana, ENTREVISTA, p.79).

[...] para mim luta era um “brigar com o outro”, mas vi que não é (Érica, QUESTIONÁRIO 2).

A estudante Ana disse “pensei que não conseguiria participar das aulas de lutas, pensei que seria outra coisa, lutar mesmo contra o outro. Mas foi diferente, consegui aprender assim” (DIÁRIO DE CAMPO15).

A cultura que envolve as práticas de lutas está impregnada pela história de cada povo que contribuiu com a sua criação, desenvolvimento e continuidade. Trata-se de significados específicos, conferindo-lhes características próprias e essenciais que permitem compreendê-las. Para Santomé (2001, p. 168), “a cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc.”. Esses aspectos culturais também foram manifestados pelos estudantes:

[...] aprendi as regras, o modo de como lutava, de onde surgiu, quem criou, quando foi criado, etc. (Juliana, QUESTIONÁRIO 2, p.35).

Inicialmente, utilizando o meu smartphone, acessando a internet, li para os estudantes um texto o qual eu havia previamente selecionado como forma de introduzir a luta indígena Huka-Huka conceitualmente, para uma melhor compreensão do contexto de desenvolvimento/criação desta manifestação e sua atual expressão. A matéria, escrita por Felipe Araújo, encontra-se no site [www.infoescola.com](http://www.infoescola.com). Essa introdução ao Huka-Huka teve como princípio fundamentar os estudantes de maneira mais adequada para a vivência prática (DIÁRIO DE CAMPO 9).



[...] O instrutor André iniciou sua fala questionando os estudantes sobre o que conheciam sobre a capoeira? Falou sobre a origem da capoeira [...] A partir daí ele procedeu a historicidade da capoeira, a sua relação com os escravos no Brasil e, por vezes, a sua ligação com atividades ilícitas, explicando como a capoeira chegou a ser utilizada uma arma para o crime, roubos, por exemplo (DIÁRIO DE CAMPO 11).

Entende-se que o ensino das lutas passa por uma diversidade de saberes que envolve elementos vinculados à experiência corporal, aos valores vivenciados e construídos na relação com o outro e à contextualização histórica e social. Os fragmentos apresentados e discutidos nesta categoria de codificação evidenciaram os processos de aprendizagem que foram explicitados pelos estudantes, fortalecendo a perspectiva em prol de uma construção didático-pedagógica da Educação Física que valorize a sua diversidade de produção e de sentidos no campo das manifestações da cultura corporal.

#### **4.2 – Possibilidades e desafios de um processo de ensino das lutas na Educação Física escolar**

Nesta categoria buscou tencionar os desafios e as possibilidades demarcados pelo processo de ensino e de aprendizagem das lutas nas aulas de Educação Física. Afinal, a cultura também é compreendida como um campo de disputas pela significação que está intimamente envolvida nos processos educativos, como no entendimento de Giroux (1997) referente à educação

[...] é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores, incluem e respondem às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar, e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social. A educação torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade (GIROUX, 1997, p. 147).

Partindo das ideias relacionadas às possibilidades na educação e privilegiando o diálogo na proposição de novas perspectivas educativas, o que aponta para a incorporação dos saberes e conhecimentos vinculados às lutas como uma forma de empoderamento dos estudantes, suscitando, inclusive, críticas e outras possibilidades para o ensino da Educação Física na escola.

As manifestações dos alunos expressaram reflexões acerca de aspectos que, do ponto de vista da ação educativa proposta por parte das escolas, precisariam mesmo ser questionados, como segue nos depoimentos:

[...] o que a gente aprendeu já foi incrível mais poderiam ter mais diversidade (Juliana, QUESTIONÁRIO 2).

[...] eu achei que ficou assim tudo ótimo, só em questão do tempo para a gente ter aprofundado mais as que (lutas) não deram para a gente ver, mas foi tudo bom (Amanda, ENTREVISTA).

[...] eu vivenciei mais do que a parte teórica (Paulo, QUESTIONÁRIO 1).

[...] eu acho que a gente poderia ter aprendido mais se tivesse mais tempo (Ismael, ENTREVISTA).

[...] eu achei muito importante a gente aprender isso (lutas) na escola e que eu acho que a gente deveria ter mais coisas para a gente aprender, além das lutas, que são fora da escola. [...] sei lá, natação?! Fora da escola, tipo, que a gente não pratica aqui dentro. Mais coisas que a gente não aprendeu antes e que podem ser aprendidas agora (Juliana, ENTREVISTA).

Dentre as manifestações dos alunos foi destacado: o tempo disponibilizado para esta particular experiência de ensino das lutas na Educação Física, a vivência das práticas corporais das lutas para além do ensino conceitual, a expectativa dos estudantes por maior diversidade de conteúdos nas aulas de Educação Física na escola.

De acordo com Giroux (1997) os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico, no tocante à educação, privilegiam em suas ações o posicionamento crítico quanto às escolhas elencadas nas propostas curriculares, bem como, seus desdobramentos no cotidiano educacional. Portanto, os apontamentos explicitados pelos alunos estabelecem relação com a construção deste posicionamento crítico, ou seja, torna-se dentro do contexto da educação uma forma de ação “linguagens da crítica e da possibilidade” (GIROUX, 1997).

Dentre as próprias lutas, há aquelas que ganham mais relevo na Educação Física escolar, enquanto outras ficam à margem deste processo de inserção nas aulas. Por exemplo, uma luta que apresenta menor representatividade no cenário nacional que é o Huka Huka, ainda que sua história esteja intimamente ligada à sociedade brasileira (NEIRA; NUNES, 2011).

A fim de garantir a diversidade cultural, torna-se necessário defender a escola como uma instituição promotora de saberes diversos produzidos pelas diferentes culturas humanas, reconhecendo os sujeitos, valoriza-los e empodera-los. Contudo, perpassa pela dialética entre os conhecimentos e saberes, e uma gama de outros fatores de ordem pedagógica e de fatores como preconceito e discriminação, conforme já pontuado por Candau (2011). Candau (2011) ressalta que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (p.253)

Assim sendo, ao se proporcionar vivências com conteúdos como esse, aflora a possibilidade de diversificação dentro da cultura corporal e a ampliação de conhecimentos acerca das práticas de lutas na Educação Física escolar, que podem estar envoltas por questões de regulação moral e social. Giroux (2001) identifica as escolas como: “[...] instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional” (p.86).

Neste sentido, os fragmentos das falas dos estudantes explicitaram esse processo de conquista, ou seja, a apropriação de um saber antes desconhecido.

Ah, o que eu mais gostei mesmo como eu já tinha falado foi o Huka Huka, foi que eu mais gostei assim, até falei para a minha mãe (Mariana, ENTREVISTA).

[...] antes do projeto eu não sabia muita coisa de luta, mais com esse projeto me ajudou muito a saber o que é capoeira, judô etc. (Fábio, QUESTIONÁRIO 2).

Só fazia caratê no (nome de outra unidade escolar), lá eu não prestava mais atenção nas aulas agora eu estou prestando atenção mais nas aulas, não é Juliana? Com o meu professor de educação física, estou sabendo mais de tudo (Francisco, ENTREVISTA).

[...] as aulas de educação física me ensinaram mais sobre as lutas e eu vivenciei muitas delas (Gustavo, QUESTIONÁRIO 2, p. 5).

Eu não conheço outros tipos de lutas mas eu gostaria de aprender (Ismael, ENTREVISTA, p. 90).

[...] eu interagi com a aula, fiz todos os conteúdos das aulas (Henrique, QUESTIONÁRIO 2, p. 25).

[...] eu participei porque tudo que tinha para fazer eu fazia, eu gostava e eu não fazia assim obrigadamente eu fazia porque eu queria (Carlos, ENTREVISTA, p. 98).

[...] depois das aulas procurei mais a respeito das lutas, e comecei a gostar ainda mais. (Jonas, QUESTIONÁRIO 2, p. 22).

Dessa maneira, Grignon (2001), sobre as escolhas realizadas no interior das instituições escolares, afirma que:

Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio de transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão (GRIGNON, 2001, p. 182).

Para Silva (2005, p. 136) “uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são de certa forma, equiparadas”. Sob este aspecto de reconhecimento das múltiplas formas de conhecimento, durante as intervenções, a abertura à participação de membros da comunidade escolar (por exemplo, pais de alunos e outros profissionais ligados à unidade escolar) propiciou uma diversidade de experiências aos estudantes, bem como, uma valorização do seu contexto familiar e local, podendo, com isso, fortalecer construções identitárias. Isso pode ser observado nos depoimentos dos participantes:

[...] o meu pai ele dá aula, ele é professor de capoeira, do grupo capoeira Águia Azul e eu perguntei para o professor se ele gostaria que eu trouxesse meu pai e ele aceitou, eu achei legal para ele ter convivência com os meus amigos, ver como é, eu achei muito legal (Amanda, ENTREVISTA).

Neste dia a estudante Amanda cogitou a possibilidade do seu pai, senhor André, cordão verde e branco, ministrar uma vivência em capoeira junto a turma. Ela intermediou nosso contato e a sua visita ficou agendada para o dia 16 de outubro (DIÁRIO DE CAMPO 9).

O Sihing Lee, especialista em Tai chi e kung fu nos aguardava no local, já vestido a caráter, com roupas típicas para a prática do Tai Chi,

e com um equipamento de som, parar reprodução de músicas apropriadas à prática já preparado. (DIÁRIO DE CAMPO 10).

Por sugestão da estudante Amanda no dia 2 de outubro, convidamos o senhor André, pai da mesma, para ministrar uma vivência de capoeira aos estudantes do 7º ano (DIÁRIO DE CAMPO 11).

A participação de um pai de uma estudante colaborando com as intervenções relativas à capoeira, oferecendo-se voluntariamente para palestrar e conduzir uma vivência prática desta luta, possibilitou aos estudantes o contato com saberes advindos do ambiente extraescolar, assim como de elementos próprios e bastante específicos da capoeira, promovendo um aprofundamento das discussões relativas às lutas.

Na perspectiva do diálogo (CANDAU, 2011) entre diferentes conhecimentos e saberes no ambiente escolar deve estar presente a pluralidade e diferentes estratégias, recursos, dispositivos no combate da discriminação no âmbito escolar.

Assim, o diálogo, a valorização das identidades locais e a atenção à diversidade se constituem como uma significativa dinâmica pedagógica de ampliação das possibilidades de ensino para as aulas de Educação Física.

Neste compartilhamento de experiências, o professor/pesquisador assume uma postura de aprendiz e mediador dos processos educativos que vai além da transmissão de conhecimentos, e não simplesmente um “transmissor de configurações existentes de conhecimento” conforme pontuou Giroux (2001).

Sendo assim, houve o esforço em apresentar alternativas para a proposição de situações de aprendizagem em torno das lutas. Alguns excertos evidenciaram o ineditismo da experiência vivenciada e empreendida durante as aulas de Educação Física.

[...] é uma vivência diferente, e nenhuma outra escola teve essa oportunidade nenhum outro aluno teve essa oportunidade, e um aprendizado que leva para vida (Ana, ENTREVISTA).

[...] eu gostei muito das aulas por ser uma nova experiência na escola (José, QUESTIONÁRIO 2).

[...] eu acho que é uma coisa diferente além do cotidiano, uma coisa que nós não aprendemos em qualquer lugar, nós não vê isso (lutas) todo dia (Paulo, ENTREVISTA).

[...] o projeto foi maravilhoso. Foi algo diferente que a gente não tinha feito (Jéssica, QUESTIONÁRIO 2).

No entanto, não somente de possibilidades se constituiu as intervenções. Concomitantemente a pouca familiaridade dos estudantes com as lutas se juntaram os desafios vinculados a não participação nas aulas, como observado em seus depoimentos:

Não participei muito porque eu tenho um pouco de vergonha de participar, é isso, eu não participei muito (Joana, ENTREVISTA).

Ao me aproximar da arquibancada foi abordado por 2 estudantes, Érica e Ana que falaram sobre suas impressões do projeto. A estudante Ana disse " pensei que não conseguiria participar da aulas de lutas, pensei que seria outra coisa, lutar mesmo contra o outro. Mas foi diferente, consegui aprender assim (DIÁRIO DE CAMPO 15).

[...] O que eu mais gostei foi da capoeira e o que eu menos gostei foi, acho, que do huka-huka. Porque tem que ficar no chão, sei lá, agarrando, não gostei muito (Jéssica, ENTREVISTA).

Alguns estudantes demonstraram certo receio diante dos exercícios propostos, pois os exercícios solicitavam o contato intencional para o enfrentamento ao oponente (DIÁRIO DE CAMPO 3).

[...] eu acho que eu não participei ativamente das aulas por que as vezes o professor dava algumas atividades pra sala que me deixaram com vergonha, como, por exemplo, lutar na frente da classe. (Joana, QUESTIONÁRIO 2).

Nesse cenário, também houve vários relatos de impressões negativas quanto à prática de lutas nas aulas de Educação Física. Neste caso, especificamente, parecem estar ligados a processos de intimidação frente a existência de contato físico durante a luta, exposição frente aos outros estudantes, às questões do gênero feminino, tendo uma associação com a não participação dos estudantes nas práticas de lutas.

So *et al.* (2018) identificaram, em observações de aulas e visualização de discurso de discentes, elementos desfavoráveis à participação das meninas em aulas de Educação Física quando o conteúdo eram as lutas. Isso se dava por conta da associação da luta com o gênero masculino, bem como, com preconceitos que permeavam a prática das lutas no ambiente escolar. Da mesma forma, McLaren (2000) destacou a importância de teoria pedagógica que seja mais eficiente no entendimento das relações de poder nas articulações de classe, raça e gênero.

A atenção às questões de gênero, por exemplo, pode favorecer uma ação pedagógica mais eficiente no que se refere a compreensão dos processos que geram o distanciamento das estudantes a atividades relacionadas as lutas nas aulas de Educação Física. Entretanto, de acordo com o relato das alunas, ainda há receios quanto a prática das lutas:

[...] o que eu menos gostei, acho que do huka-huka, porque assim, eu acho que eu ia sentir mais vergonha de estar ali no meio e ficar abraçando (Joana, ENTREVISTA).

[...] pude observar na fala da estudante Ana que havia uma certa preocupação com a exposição física na vivência das lutas, que as lutas iriam privilegiar a força (DIÁRIO DE CAMPO 15).

Brandão (2017) aponta o ensino das lutas nas aulas de Educação Física como uma oportunidade propícia para a problematização de temas relativos as questões de gênero envolvidas nesta prática assim como a sua associação a violência. So *et al* (2018) apontam a associação das lutas ao gênero masculino reconhecendo-a como um elemento desfavorável à participação das meninas nas aulas de Educação Física com este conteúdo.

Nos fragmentos acima é perceptível a aversão das meninas as lutas no que se refere à exposição durante a prática de luta, isto parece estar associado as características que compõe esta prática, neste caso em especial, o contato corporal direto e intencional com o oponente. Cabe destacar, que a luta Huka Huka, mencionada em um dos fragmentos, destaca-se pelo contato corpo a corpo entre os oponentes e foi vivenciada nas aulas com os estudantes dispostos em uma roda, estando os lutadores posicionados no meio desta roda. Este também pode se configurar como um fator desfavorável e também causar a timidez.

[...] no campo, em um canto, com pano na grama, formamos uma roda definindo local do embate. Os dois oponentes, que se disponham voluntariamente a participar da prática, ficavam no centro da roda e após realizar duas rotações em torno da roda e fixando olhar um no outro, ajoelhavam-se e apoiavam-se com as mãos nos ombros dos oponentes, iniciando assim a luta, tendo como objetivo colocar o oponente de costas no chão (DIÁRIO DE CAMPO 9).

De modo semelhante, foi possível observar durante as intervenções que alguns estudantes, diante de qualquer possibilidade de se esquivarem das

vivências práticas, se omitiam das práticas corporais, colocando-se à margem das atividades propostas. É possível, que outros fatores apresentados anteriormente, como associação das lutas à violência, assim como a falta de interesse pessoal para com as lutas, tenham alimentado a fuga das aulas de Educação Física.

[...] não gostava muito de lutas (Caetano, QUESTIONÁRIO 2).

Podemos ver os alunos José e Érica sentados o lado da quadra sem participar das atividades (PEQUENO VÍDEO 4).

[...] tem algumas coisas que eu não participei... Porque eu não queria fazer mesmo professor... risos (Jéssica, ENTREVISTA).

Podemos também ver o aluno José sentado na arquibancada sozinho, ele não está participando da aula. A aluna Érica também está sentada na arquibancada e também não está participando da aula (PEQUENO VÍDEO1).

Veja ou outra, os estudantes demonstram desinteresse diante das práticas nas aulas de Educação Física, e isto pode ocorrer tanto com relação as lutas quanto as brincadeiras ou aos esportes. Analisar os elementos que motivam esse comportamento proporciona alternativas nas maneiras de ensinar.

Neste sentido, a resignificação dos conteúdos cultura corporal, proposta por Neira (2018), pode favorecer com que os estudantes se apropriem das lutas, por exemplo, a partir da leitura crítica desta prática para além das questões das situações da luta corporal, propriamente dita, buscando o seu reconhecimento a partir de outros aspectos (históricos e culturais, por exemplo) na vivência das lutas nas aulas de Educação Física.

Ainda sobre as dificuldades do processo de ensino das lutas nas aulas de Educação Física, é necessário levantar questionamentos quanto à relação das ações propostas durante o projeto e os procedimentos estabelecidos pelas escolas. Enquanto as intervenções eram desenvolvidas, atendendo a um ritmo próprio dos procedimentos didáticos de uma aula de Educação Física, a unidade escolar prosseguia com os seus tempos escolares previstos no calendário escolar. Antes que dispusesse mais tempo para prosseguir com as ações, eis que foi iniciada a semana de provas. Em seguida, mais algumas semanas de prova e avaliações externas. À medida que os estudantes



estavam mais interessados na continuidade da aula, percebiam a brevidade dos cinquenta minutos de aula e a efemeridade de um ano letivo, segundo suas falas:

[...] teria que ter um tempo a mais para a gente se aprofundar mais, mas esse tempo foi bom para a gente conhecer o básico do que a gente tinha que saber sobre as lutas (Amanda, ENTREVISTA).

Na verdade eu gostaria de ter mais tempo, mas como não tem isso aqui já está bom (Juliana, ENTREVISTA).

Devido a semana de provas unidade escolar, propusemos atividade avaliativa conceitual de construção coletiva do quadro sobre lutas ponto a questão geradora para as reflexões sobre o tema lutas foi: luta é...? (DIÁRIO DE CAMPO 7).

[...] eu gostaria de ter visto o caratê quais são suas defesas suas características (Jéssica, QUESTIONÁRIO 2).

[...] eu acho que devia ter mais tempo. Para cada uma das lutas (Henrique, ENTREVISTA).

Poderia durar mais tempo para ser mais legal. (David, ENTREVISTA).

[...] o que eu aprendi acho que foi o bastante, mas acho que poderia ter mais, como o Kung Fu, e mais coisas (Everton, QUESTIONÁRIO 2).

Eu acho que poderia ser ensinado no sexto ano, sétimo, em todos, não tem ano específico (Paulo, ENTREVISTA).

[...] acho que a gente podia ter outros tipos de projeto (Ismael, QUESTIONÁRIO 2).

Eu acho que poderia ser ensinado a partir do sexto ano, o judô, caratê (Henrique, ENTREVISTA).

[...] (gostaria) sugerir que esse projeto acontecesse os outros anos (Francisco, QUESTIONÁRIO 2).

[...] Por causa 50 minutos, nós chega na classe até descer tira uns 10, então 40 minutos, até o professor explica as coisas você perde bastante tempo, então assim uns 20 minutos só de prática (Carlos, ENTREVISTA).

[...] é porque o tempo das aulas é muito pouco, poderia ser mas tempo de aula para a gente aproveitar mais (Caetano, ENTREVISTA).

A limitação do tempo escolar pareceu ter promovido certo desapontamento dos estudantes, que se mostraram motivados diante do ensino das lutas nas aulas de Educação Física. No entanto, as instituições escolares estabelecem a sistematização a partir de um calendário, conferindo a

contingência e diversidade dos conteúdos, algo que é inerente à educação escolar. Outro aspecto relativo a efemeridade é também a necessidade de se promover a diversidade de conteúdos da cultura corporal dentro do ano letivo.

Uma situação que ocorreu durante as intervenções e que se configurou como uma busca por alternativas diante dos percalços do ambiente escolar, foi a utilização de visitas didáticas, valorizando o contato dos estudantes com o entorno da escola para a prática de lutas, como:

[...] no lago do Silvério que foi fora da escola, a gente treinou Tai Chi ... Eu achei legal diferente porque a gente nunca tinha saído da escola (José, ENTREVISTA).

Durante a semana os estudantes receberam bilhetes de autorização por parte da coordenação da unidade escolar, para que seus pais e/ou responsáveis autorizassem, ou não, a sua participação na visita didática ao lago do Silvério para vivência do tai chi kung fu com o Sihing Lee, isso devido ao fato da vivência ter sido proposta em um ambiente externo unidade escolar, local que fica a cerca de 800 metros a 1km de distância. Distância essa que foi percorrida a pé e monitorada por mim e um professor auxiliar (DIÁRIO DE CAMPO 10).

[...] Eu achei bem legal outros tipos de lugares para mostrar outros tipos de lutas (Henrique, ENTREVISTA).

Os aspectos relacionados à identidade são uma das preocupações dos Estudos Culturais, conforme já explicitado por Hall (1997) as identidades são formadas culturalmente. Nesse sentido, a exploração do entorno social da escola no desenvolvimento do ensino das lutas tem a motivação de promover o fortalecimento da identificação desses estudantes com o bairro no qual a unidade escolar está inserida.

Outra questão importante sobre as visitas didáticas é a “ampliação” (NEIRA, 2018) dos conhecimentos dos estudantes sobre as lutas, mobilizando os conhecimentos e saberes aprendidos na Educação Física para a divulgação e reconhecimento de outros espaços de lazer, antes não identificados pelos estudantes como parte da cultura local.

Posto isso, em virtude dos resultados encontrados e analisados foi possível refletir sobre as possibilidades e desafios para o ensino das lutas nas aulas de Educação Física na escola. No entanto, não é pretensão dessa pesquisa encerrar os questionamentos ou apresentar juízo de valor a respeito do teor dos dados analisados.

As colocações postas aqui promoveram um espaço de diálogo a partir de referenciais teóricos, com o objetivo de proporcionar elementos que possam favorecer novas práticas de ensino das lutas nas aulas de Educação Física, especialmente, nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, é pertinente o desdobramento de novos horizontes e pesquisas que fomentem reflexões referente as propostas de ensino, considerando os desafios apresentados, favorecendo-se das possibilidades apresentadas e suscitando outros questionamentos acerca do fenômeno do ensino das lutas nas aulas de Educação Física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais torna-se propício retomar os assuntos tratados ao longo da dissertação e assim estabelecer um processo de olhar para a totalidade da pesquisa.

Inicialmente, cabe citar que o objetivo geral da pesquisa se consolidou em torno analisar uma proposta de ensino do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física Escolar para uma turma de 7º ano do ensino fundamental.

A inspiração teórica esteve alinhada aos Estudos Culturais (SILVA, 2005) e ao Multiculturalismo Crítico (MCLAREN, 2000), no exercício de construção de uma perspectiva da diversidade no campo teórico. Esta inspiração proporcionou subsídios para melhor compreender o fenômeno do ensino das lutas, auxiliando na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem deste conteúdo nas aulas de Educação Física. No entanto, por identificar elementos que ainda carecem de investigações e consolidações teóricas, esta investigação se valeu de apropriações teórico-conceituais de outras perspectivas que não se restringem aos Estudos Culturais e ao Multiculturalismo Crítico.

A análise e discussão dos dados possibilitou a construção de duas categorias de codificação: a) as perspectivas dos estudantes sobre o processo de ensino das lutas nas aulas de Educação Física; b) possibilidades e desafios de um processo de ensino das lutas na Educação Física escolar.

Com relação à análise das perspectivas dos estudantes sobre os processos de ensino e de aprendizagem empregados durante as intervenções na pesquisa, foram evidenciadas questões como: a percepção dos participantes da pesquisa sobre os conteúdos apresentados; a identificação das lutas a partir de um conjunto de conteúdos próprios ou princípios condicionais, especialmente comparados a outros componentes da cultura corporal; observações sobre as inovações promovidas pelo projeto no que tange os conteúdos abordados e aprendizados relatados; superação de pré-conceitos e estereótipos com relação às lutas; reflexões sobre a importância do aprofundamento no trato com os conteúdos sobre lutas.

Na segunda categoria, a análise das possibilidades e desafios de um processo particular de ensino sobre lutas, ganhou destaque as questões relativas às batalhas por significação no campo da Educação Física escolar e seus desdobramentos referentes à viabilidade de inovações na prática docente nas aulas de Educação Física com o ensino das lutas. Outra questão relevante está nos relatos dos estudantes com teor crítico acerca dos conteúdos abordados nas intervenções e que guardaram relações com as suas experiências anteriores nas aulas de Educação Física.

Igualmente, foi refletida a participação efetiva dos estudantes nas decisões assumidas por ocasião das intervenções. A participação de palestrantes da comunidade escolar nas aulas, tendo sido apontada como um ponto de destaque na ampliação dos conhecimentos escolares por meio de outros saberes, advindos do ambiente extraescolar e tratados pedagogicamente durante as aulas. Os exemplos mencionados aludem às situações de ensino relativas à capoeira e o tai chi chuan. Neste mesmo sentido, a valorização do entorno da unidade escolar foi promovida por intermédio de uma visita didática, valorizando espaços extraescolares na configuração de procedimentos didáticos.

Apesar das possibilidades, os desafios também fizeram parte dos processos de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar durante a pesquisa. Entre os desafios apontados e observados está a questão do aparente desagrado de parte dos estudantes frente as aulas de lutas na Educação Física, seja por motivos de desinteresse, questão do gênero, vergonha ou relacionados a especificidade de alguma luta.

Outro elemento igualmente desafiador foram as dificuldades no processo de desenvolvimento das lutas na Educação Física escolar sob uma perspectiva alinhada às teorias críticas e pós-críticas de educação. As instituições escolares ainda hoje são pautadas em procedimentos tradicionais, orientadas por uma organização curricular tradicional. Essa estrutura privilegia a organização e o planejamento como formas de se obter eficiência por meio de metodologias que determinam procedimentos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a iminência de processos avaliativos de caráter pontual e que objetivam atribuir conceitos a aprendizagem.

Não é intenção incriminar a situação educacional vigente nas unidades escolares, mas é preciso pontuar que os processos educativos que consideram as questões de identidade associadas a elementos constitutivos de classe, gênero e etnia ainda estão distantes da escola. Nesse cenário há espaço para a centralidade de uma cultura que se estabelece como uma exclusiva forma de significação em meio as relações de poder.

Nos relatos selecionados e analisados, percebeu-se que os estudantes projetaram intervenções semelhantes as aplicadas durante o projeto, também em outros anos escolares (séries), assim como identificaram a duração das aulas e tempo destinado especificamente para as aulas de Educação Física como insuficientes.

De maneira complementar os processos envolvidos durante a pesquisa, também se destaca o produto educacional, uma exigência do Programa de Pós Graduação em Educação Básica, como uma singular contribuição aos processos de ensino e aprendizagem das lutas na Educação Física escolar. O livreto intitulado “As lutas como conteúdo escolar: o desafio é ensinar!” se constitui como um material de apoio ao ensino das lutas nas aulas de Educação Física, envolvendo elementos didático-pedagógicos, históricos e culturais. Seu processo de construção se deu a partir dessa dissertação de mestrado com vistas a suprir a necessidade de tratamento mais abrangente quanto aos aspectos culturais, históricos e sociais relacionados as lutas como manifestação da cultura corporal.

Por todos esses aspectos analisados a partir do delineamento da pesquisa, avalia-se que os procedimentos adotados se mostraram favoráveis a efetivação de um processo de ensino e de aprendizagem das lutas nas aulas de Educação Física na escola.

Ainda assim, existem questões nebulosas com relação a alguns aspectos dessa experiência particular de ensino, como por exemplo, os processos avaliativos. Mas esta é uma questão que permeia quaisquer processos (sejam eles escolares ou relativos à pesquisa) e possuem potencial para inspirar novas pesquisas.

Levando-se em conta todos os aspectos observados durante a pesquisa, de maneira opinativa, tornam-se necessárias considerações acerca da abrangência deste processo de concretização de nossa dissertação. Desde o

ato acadêmico de cursar disciplinas previstas no programa de pós-graduação até a realização de atividades complementares, todas as etapas são de essencial importância à consolidação de uma ação acadêmica em vista de um aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica.

Estudar e refletir sobre as produções científicas durante a participação como discente nas disciplinas promovidas pelo Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica favoreceu com que pudesse compreender as bases de um pensamento científico, sistemático e objetivo, isso no que se refere à Educação Física, metodologia da pesquisa ou o estudo de uma língua estrangeira.

A busca por cumprir todas as etapas que constam de uma exigência parcial para a aquisição de um título de mestre proporcionou com que o percurso se tornasse o próprio objetivo, pois como se diz: “o caminho se faz caminhando”. Assim, cursar disciplinas, ler e rever a literatura, coletar dados, elaborar relatórios, buscar e receber orientação, empenhar-se na produção acadêmica e decorrente participação em eventos científicos, entre muitas outras ações, constituiu uma rotina de consolidação do pensamento científico. O caminho eu encontrei caminhando.

Certa vez teceu o escritor tcheco/francês Milan Kundera “atravesso o presente de olhos vendados, mal podendo pressentir aquilo que estou vivendo [...] Só mais tarde, quando a venda é retirada, percebo o que foi vivido e compreendo o sentido do que se passou”. Entendo que ainda estou atravessando o meu caminho, mas já posso compreender o sentido de muitas passagens.

Certamente, a atuação como docente da Educação Básica somada aos compromissos relacionados ao mestrado constitui uma jornada de trabalho exaustiva e, por vezes, até mesmo excessiva, mas foi possível e satisfatoriamente executável. No entanto, exige empenho e dedicação à organização das demandas. Somente atendendo ao planejamento elaborado junto ao orientador é possível alcançar metas.

As atividades vivenciadas durante as disciplinas cursadas ofereceram subsídios para encontrar-me diante da diversidade de possibilidades existentes

para o estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, como docente da educação básica e agora como pesquisador.

As leituras das produções científicas oportunizadas pelos docentes do programa, as reflexões e discussões promovidas durante as disciplinas, o encontro com diferentes referenciais teóricos, o contato com produções científicas em língua estrangeira, a construção de um projeto de pesquisa e a apresentação de trabalhos, iniciaram um processo de transição entre a minha atuação de treze anos como docente para a atual condição discente.

O planejamento das intervenções, propriamente ditas, e a coleta de dados ocorreram conjuntamente com a revisão de literatura. Não seria justo dizer que cometi equívocos durante a intervenção, no que se refere ao alinhamento das situações de ensino e aprendizagem propostas e o referencial teórico da pesquisa. Até porque o amadurecimento científico faz parte do processo, mas esse foi um desafio que encontrei: como ensinar lutas nas aulas de Educação Física, sob a perspectiva dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico?

As possibilidades de superação para os desafios surgiram das reuniões de orientação, e-mails, mensagens de aplicativos e por fim, do exame de qualificação, que, diga-se de passagem, consolidou-se como um espaço de diálogo, orientação, reflexão e reorganização da pesquisa, com o objetivo de contribuir para o meu crescimento e da própria pesquisa. Muito obrigado.

Em muitas ocasiões, principalmente nos momentos em que deparava com dificuldades em encontrar inspiração, eu refletia sobre um determinado pensamento do filósofo e professor universitário alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860), que dizia: “importante não é ver o que ninguém nunca viu, mas sim, pensar o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê”. Diante desse pensamento refletia: o que estou deixando de pensar dentro desse processo? E seguia caminhando na escrita da dissertação, nas intervenções e nas coletas de dados.

Durante este período como docente participei de eventos científicos: Congresso Internacional de Pedagogia (CONIPE-2018); Congresso Brasileiro de Educação (CBE-2019); Congresso Científico e Cultural do Panathlon Internacional (2019) e I Encontro do NEPATEC (2019). Também tenho participado como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens



Táticas dos Esportes Coletivos, grupo no qual encontro apoio para o meu desenvolvimento como pesquisador e docente da Educação Básica.

Ao longo de minha recente carreira acadêmica, produzi alguns trabalhos científicos, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lílian Aparecida Ferreira, relacionados às lutas como especificidade da minha pesquisa e também sobre o Polibol, um interesse pessoal.

O programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica proporcionou desenvolvimento tanto no aspecto acadêmico quanto na atuação profissional na rede municipal de ensino. Devido as minhas contribuições dentro da Educação Física no ano de 2018 fui homenageado pelo Conselho Regional de Educação Física de São Paulo (CREF – 4 /SP) e no ano de 2019, fui homenageado, pela realização do projeto educacional na Educação Física escolar, com o Prêmio António Terézio Mendes Peixoto, ambos na cidade de Jaú-SP. Tenho consciência de que a experiência como mestrando contribuiu com a minha atuação docente e favoreceu ao reconhecimento profissional. Gostaria de acreditar que também tenham favorecido no aprendizado dos estudantes e inspirado outros docentes a ingressar nessa jornada.

A elaboração do produto educacional foi uma experiência marcante, desafiante e satisfatória. Projetar as possibilidades de utilização do produto no ensino das lutas é inspirador. A responsabilidade pelo conteúdo deste material é um fator muito importante neste processo de criação. Particularmente, no que diz respeito a conferir um caráter genuíno aquilo que se faz, gosto de referir a um pensamento do mestre de artes marciais e filósofo chinês Bruce Lee (1940 – 1973): “absorva o que é útil, descarte o que não é, acrescente o que for exclusivamente seu”. Apreciei todo o processo.

No entanto, é preciso dizer que o processo de construção de uma dissertação de Mestrado também se configura em uma rotina de investimento intelectual e de desgaste físico, de altos e baixos, e que a busca por alguma forma de compensação e equilíbrio é muito importante para a manutenção da motivação e cuidado com a saúde.

Em especial, gostaria de relatar a questão da inspiração teórica dessa dissertação, que se constituiu como um espaço de diálogo no campo teórico entre diversos aspectos de diferentes referenciais teóricos (Estudos Culturais, Multiculturalismo Crítico e aspectos relacionados à abordagem Crítico

Superadora da Educação Física). Esta inspiração permitiu que buscasse inovações diante dos processos de ensino e de aprendizagem das lutas nas aulas de Educação Física, assim como favoreceu com a compreensão do contexto dessa experiência de ensino sob uma perspectiva mais abrangente a respeito da docência na Educação Básica.

Embora acredite ter vislumbrado possibilidades de conquistas durante a pesquisa, novos desafios ganharam relevo após essa experiência e gostaria de destacar alguns deles: Como ensinar lutas em uma perspectiva pós-moderna, inspirada nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, se a instituição escolar na qual atuo não compartilha desta perspectiva? Como buscar o diálogo entre minha inspiração teórica e a sistematização atual dos conhecimentos na escola, especialmente no que se refere à administração do tempo e dos conteúdos diante do calendário escolar? Como avaliar em uma perspectiva pós-crítica atuando em escolas na qual a orientação é regulada por uma relação tradicional de ensino?

Com base nessa narrativa, acredito que seja real a identificação de amadurecimento enquanto mestrando e docente da Educação Básica. Assim como a expectativa de que os percalços vivenciados e as dúvidas encontradas são pedras com as quais poderei construir pontes em direção ao aperfeiçoamento da atuação como docente e assim contribuir para a educação em uma perspectiva mais abrangente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES MAZZOTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 147-178.
- BALDISSERA, A. F. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**, Pelotas, v. 7, n.2, p. 240-255, jul./ dez 2011.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, v. 1, n.1, p. 25-31, jun. 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.
- BRACHT, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. **Anais... I Seminário Nacional: Currículo em movimento: perspectivas atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010.
- BRANDÃO, P. P. S. **Lutas no Currículo da Educação Física no ensino fundamental sob o olhar da Diversidade Cultural: experiências na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n.2, p. 5-25, ago. 2011.
- CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e realidade**, v. 26, n.1, p. 161-181, jan./ jul. 2001.
- CIRINO, C.; PEREIRA, M. P. V. C; SCAGLIA, A. J. Sistematização dos conteúdos das lutas no Ensino Fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n.9, p. 221-227, 2013.
- CORDEIRO JÚNIOR, O. Em busca da construção de uma proposta teórico-metodológica para o ensino do judô escolar. **Pensar a Prática**, n.3, p. 97-105, jul./ jun. 1999-2000.
- CORREIA, V. R. Educação física escolar e artes marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n.2, p. 337-344, abr./jun., 2015.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FERREIRA, N. S. de. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FERREIRA, H. S. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física/Journal of Physical Education**, v. 75, n. 135, 2006.

- FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; VECCHIO, F. B. D. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de Educação Física Escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 485-502, set./dez. 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 85-103.
- GOMES, M. S. P; MORATO, M. P; DUARTE, E; ALMEIDA, J. J. G. de. Ensino de lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 207-227, abr./jun. 2010.
- GOMES, N. C.; BARROS, A. M. de; FREITAS, F. P. R. de; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física escolar. **Motrivivência**, Ano XXV, n. 41, p. 305-320, dez/ 2013.
- GONÇALVES, L. C. **A organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física Escolar no município de Goiânia**. 2016. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.
- GONÇALVES, A. V. L; SILVA, M. R. S. da. Artes marciais: uma análise da produção de saberes no campo discursivo da Educação Física brasileira. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 657-671, jul./set. 2013.
- GONZÁLEZ, F. J. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ed. 3ª Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 263-267.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura popular e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 178-189.
- GURSKI, L. L. de. **Licenciatura em Educação Física e os documentos oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola**. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação e realidade**, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./ dez. 1997.
- JÚNIOR, M. S. et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, 2011.

LOPES, R. G. B; KERR, T. O. O ensino das lutas na Educação Física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 262-279, setembro/2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, J. A. B. *et al.* A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 13, n. 2, p. 117-135, 2015.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23; p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

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

NASCIMENTO, P. R. B. Organização e trato pedagógico do conteúdo lutas na Educação Física Escolar. **Motrivivência**. Florianópolis, ano XX, n. 31, p. 36-49, dez./2008.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física; uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.16; n. 31; p. 276-304, maio/ago. 2015.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, M. G. "Artistando" o currículo cultural da Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20; n. 1, p. 80-93, jan./abr. 2016.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 1. ed. Jundiaí(SP): Paco, 2018.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: a reflexão e a prática de ensino. São Paulo: Blucher, 2011.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. Currículo (s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

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

PEREIRA, A. S. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na**

**Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio.** 2018. 291p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2018.

PICH, S. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física.** Ed. 3ª Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 163-165.

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

RUFINO, L. G. B; DARIDO, S. C. Análise da prática pedagógica das lutas em contextos não formais de ensino. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento,** v. 23, n. 1, p. 12-23. 2015.

RUFINO, L. G. B; DARIDO, S. C. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física.** Ed. 3ª Ijuí: Editora Unijuí, 2014. P. 434-438.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate: uma questão de terminologia. **EFDeportes Revista Digital.** Buenos Aires, Ano 16, n.158, jul/ 2011.

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

RUFINO, L. G.B. Lutas. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B.de. (org.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento:** lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. Maringá: Editora da universidade estadual de Maringá, 2014. p. 31-67.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 190-207.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Paz Ciência,** v. 12, n. 16, p. 13-36. Jul./dez 2010.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 190-207.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. *et al.* A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de educação Física no Ensino Fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento,** v. 20, n. 2, p. 106-118, 2012.

SO, M. R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência.** Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 29-48, dezembro/2018.

SO, M. R.; BETTI, M. Lutas na Educação Física escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 17, n. 178, p. 1, 2013.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, J. O. R. L., SOUZA COSTA, L., LOBO, T. E. B. B., EUFRÁSIO, S., LEITE, N. M., SILVA, A. L.; KOZASA, E. H. (2010). Lian Gong: prática corporal chinesa e sua relação com a qualidade de vida em idosos. **Saúde Coletiva**, 7 (43), 213-215.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: editora Atlas S. A., 1987.

VIANNA, J. A; DUINO, S. R. Perfil desportivo dos praticantes de artes marciais: a expectativa dos iniciantes. **Motus Corporis**, v. 6, n.2, 1999.

VIOLIN, D. Y. T. **Judô como conteúdo da Educação Física escolar: realidade e aplicabilidade**. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018.

## APÊNDICE 1

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (a)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU  
Faculdade de Ciências  
Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

#### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Olá, estamos convidando você para participar do trabalho intitulado "O ensino do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental". O objetivo do trabalho é analisar um processo de ensino com o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física. Você irá aprender com várias atividades relacionadas às lutas e esperamos que durante as aulas você pense e converse sobre este conteúdo nas aulas de Educação Física.

A sua participação irá ajudar outras pessoas a entender o que são as lutas nas aulas de Educação Física, o seu professor, que também é o pesquisador responsável por este estudo, irá desenvolver nas aulas explicações sobre as diversas formas de lutas possíveis na escola. Além de você aprender sobre isso, também irá ajudar outros alunos e alunas.

As aulas de Educação Física serão desenvolvidas e acompanhadas pelo seu professor de Educação Física, que também é o pesquisador responsável pelo estudo. Caso você aceite, irá participar de rodas de conversa, escrever diário de aula, assistir vídeos e apresentações sobre lutas relacionadas com a Educação Física, procurar imagens de lutas nas diversas mídias, vivenciar modalidades de lutas na Educação Física, realizar seminário, participar de debate sobre lutas nas aulas de Educação Física e palestras com professores convidados especializados em lutas.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Em caso destas ocorrências o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

As aulas de Educação Física ocorrerão normalmente, porém o professor, que também é o pesquisador responsável por este estudo, irá realizar as atividades sobre lutas, e, caso não deseje participar delas, você poderá participar normalmente das outras atividades das aulas.

Caso você não entenda ou não goste de qualquer situação durante as aulas, ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar o professor/pesquisador Leandro Fernandes Garcia pessoalmente ou pelo telefone (14) 98136-6700.

Não vamos falar seu nome/identificação em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo professor/pesquisador.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações da resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS, ela fala sobre o respeito ao ser humano.

Eu \_\_\_\_\_ aceito  
participar do trabalho.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Leandro Fernandes Garcia  
Fone: (14) 3416-0338/ (14) 9-81366700  
E-mail: [leeducajahu@gmail.com](mailto:leeducajahu@gmail.com)

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru  
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo  
Fone: (14) 3103-9400  
E-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br)



## APÊNDICE 2

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU  
 Faculdade de Ciências  
 Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica  
 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

O/a menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa "O ensino do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental". Nesta pesquisa, pretendemos analisar um processo de ensino com o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física, orientada por uma metodologia relacionada aos Estudos Culturais por uma metodologia relacionada aos Estudos Culturais e a cultura corporal de movimento, visando uma ampliação dos conhecimentos dos alunos com relação ao conteúdo lutas e suas possibilidades didáticas na escola.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a possibilidade do aluno aprender com os princípios e valores que permeiam as lutas e que podem compor aulas de Educação Física e também vivências fora das aulas, possibilitando com o estudo das lutas uma ampliação do seu repertório como estudante de Educação Física. Como benefício deste estudo, temos a expectativa de produzir um documentário educacional sobre as lutas no contexto das aulas de Educação Física que possibilite uma visão das lutas além do senso comum, colaborando com professores e posteriormente com seus alunos e alunas.

As aulas de Educação Física serão observadas pelo professor de Educação Física da turma, também pesquisador responsável pelo estudo. As atividades que serão desenvolvidas com o seu/sua filho/a, caso concorde, serão rodas de conversa, diário de aula (registro de conflitos observados), assistir vídeos e palestras sobre lutas, procurar imagens de lutas nas diversas mídias, participar de seminário e debate sobre lutas nas aulas de Educação Física, participar de vivências das lutas relacionadas a Educação Física.

O/A Sr./a poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/a a qualquer momento que quiser. A participação dele/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é atendido/a nas aulas de Educação Física ou em qualquer outra atividade da escola.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Em caso destas ocorrências, o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

Os resultados finais da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada.

As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

A identificação do/a menor não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas para fins da pesquisa, sem nenhuma identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa iremos respeitar os direitos do ser humano de acordo com a resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a Sr./a.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo/a menor \_\_\_\_\_, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/s responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Leandro Fernandes Garcia  
 Fone: (14) 3416-0338/ (14) 9-81366700  
 E-mail: [leeducajahu@gmail.com](mailto:leeducajahu@gmail.com)

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru  
 Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo  
 Fone: (14) 3103-9400  
 E-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br)

### APÊNDICE 3

## Parecer de aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da UNESP/Bauru

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DO CONTEÚDO LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 6.º AO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** LEANDRO FERNANDES GARCIA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 94124618.0.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.810.302

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa sobre o ensino do conteúdo lutas nas aulas de educação física do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental.

##### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são: analisar o processo de ensino (planejamento, desenvolvimento e avaliação) do conteúdo lutas na relação com os/entre alunos de um 7º ano do ensino fundamental junto às aulas de Educação Física. Objetivos específicos Verificar a participação dos estudantes no desenvolvimento do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física Escolar. Identificar e analisar as relações de gênero presentes no decorrer dos ensino do conteúdo lutas. Compreender os processos de transposição do conteúdo lutas para a Educação Física Escolar. Capturar, selecionar e analisar as imagens que irão compor o vídeo documentário sobre as lutas. Produzir um vídeo documentário para orientação dos estudantes sobre o processo de inserção e desenvolvimento do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física Escolar.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os riscos e desconfortos estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões. Caso ocorram, o professor/pesquisador oferecerá o suporte necessário. Desta forma, considera-se o projeto com

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.810.302

risco mínimo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Participarão da coleta de dados 25 estudantes de uma turma de 7.º ano, na faixa etária de 12 a 14 anos de idade, de uma escola pública de ensino fundamental II (6º. ao 9º. ano) de uma cidade do interior de São Paulo. Como forma de coletar os dados para a pesquisa serão utilizadas observação das aulas descritas em diário de campo, aplicação de questionário aos alunos e realização de rodas de conversa que serão captadas em áudio. Por se tratar de Mestrado Profissional o produto educacional será um vídeo documentário com todo o processo desta específica experiência de ensino do conteúdo lutas.

O projeto de pesquisa, assim como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento Livre e Esclarecido apresentados, atendem às exigências acadêmicas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentados estão adequados e apresentam ao participante da pesquisa seus objetivos, a possibilidade de participar ou não, podendo este desistir a qualquer momento, estando este de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto e Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido adequados.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1182655.pdf	19/07/2018 16:04:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	19/07/2018 15:58:34	LEANDRO FERNANDES GARCIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido_julho.pdf	19/07/2018 15:57:35	LEANDRO FERNANDES GARCIA	Aceito

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.810.302

Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Escla recido_julho.pdf	19/07/2018 15:57:35	LEANDRO FERNANDES GARCIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjPesquisa_Leandro_julho2018_comit deEtica.pdf	19/07/2018 15:47:17	LEANDRO FERNANDES GARCIA	Aceito
Folha de Rosto	Leandro.PDF	19/07/2018 15:46:02	LEANDRO FERNANDES GARCIA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BAURU, 09 de Agosto de 2018

---

**Assinado por:**  
**Mário Lázaro Camargo**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrilho Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br