

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARCOS ROBERTO SO

**DAS RELAÇÕES COM OS SABERES DAS LUTAS NAS
AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS**

Presidente Prudente - SP
2014

MARCOS ROBERTO SO

**DAS RELAÇÕES COM OS SABERES DAS LUTAS NAS
AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente, como parte dos requisitos obrigatórios à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Mauro Betti.

Presidente Prudente - SP
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

S651d So, Marcos Roberto.
Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física : as perspectivas dos alunos / Marcos Roberto So. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014
197 f.

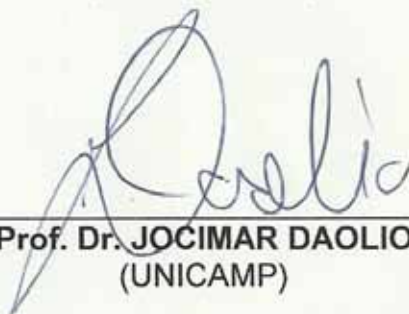
Orientador: Mauro Betti
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação Física escolar. 2. Saberes dos alunos. 3. Lutas. I. Betti, Mauro. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

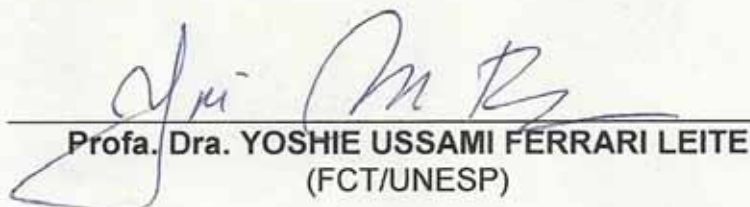
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. MAURO BETTI
(ORIENTADOR)



Prof. Dr. JOCIMAR DAOLIO
(UNICAMP)



Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(FCT/UNESP)



MARCOS ROBERTO SO

PRESIDENTE PRUDENTE(SP), 19 DE SETEMBRO DE 2014.

RESULTADO: APROVADO

DEDICATÓRIA

A minha falecida avó, inspiração de meu viver.

A meus pais, que me ensinaram que conversa não cozinha o arroz.

AGRADECIMENTOS

Se “luta” também pode ser compreendida como o “esforço para superar algo”, afirmo então, que a formação acadêmica na pós-graduação foi uma luta. Muitos podem interpretar negativamente tal afirmação, mas dizer que a pós graduação foi uma luta significa um elogio, no sentido de que os caminhos difíceis são os que mais ensinam. Concluir o mestrado, com certeza foi uma vitória, mas isso não é grande coisa, é preciso relativizar ganhos e perdas, porque no fim o que realmente importa é a próxima luta. Portanto, nessa jornada de combates, tenho a honra de agradecer algumas pessoas que fazem parte da minha existência e fizeram parte do meu corner.

Aos meus amigos, por ofertar uma vida social compensatória à pós graduação, são eles: Kang, Sebá, Nicole, Rafaela, Ingrid, Guga, Igor, João Henrique, Anderson, Alessandro, Aline, André Krug, Paulo;

Ao amigo Edson Filho, pela acomodação em sua residência durante as aulas da pós-graduação;

Aos colegas de pós-graduação: Juliana Jardim, Luciana Venâncio, Nair Azevedo.

À professora e aos alunos participantes da pesquisa, pelo acolhimento e permissão para entrar em suas vidas;

À Natalia Botelho, Stella Sanches, Érika Alfaro e Astor Reis, pela paciência e pela vontade de ajudar na compreensão dos dados da pesquisa;

Ao meu orientador Prof. Dr. Mauro Betti, pela confiança em meu trabalho. Agradeço seu interesse na minha formação e na relação de amizade nestes oito anos de convivência;

À Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite e ao Prof. Dr. Jocimar Daolio, pelas contribuições na Banca Avaliadora deste trabalho;

Ao Grupo de Estudos Socioculturais, Históricos e Pedagógicos da Educação Física, pelo crescimento acadêmico;

À minha mãe Suzi, pelo carinho e preocupação comigo;

Ao meu pai Roberto, por sempre apoiar minhas decisões;

À minha tia e segunda mãe Luci, pelo amor e atenção em me ouvir;

À minha irmã Daniella, pela cumplicidade;

À FAPESP, pela bolsa de mestrado que viabilizou a realização desta pesquisa.

DAS RELAÇÕES COM OS SABERES DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Presidente Prudente. O objetivo desta investigação é compreender como os alunos relacionam-se com os saberes propostos no conteúdo "lutas" em aulas de Educação Física de uma escola pública localizada em cidade do interior do estado de São Paulo, que se orienta pelo currículo oficial de Educação Física. Trata-se de um estudo de caso com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, que busca diligenciar como os alunos manifestam e constroem as relações com os saberes das lutas, com base nos referenciais teóricos de Bernard Charlot. Os procedimentos metodológicos foram: (a) observação de aulas do conteúdo “Judô”; (b) entrevistas semiestruturadas com professor e alunos, antes e após a sequência de aulas. O resultados das entrevistas iniciais apontam que os alunos com vivências anteriores em lutas demonstraram maior interesse em aprender o conteúdo, e os demais associaram a luta ao "machucar" e à violência. Contudo, os alunos inicialmente desinteressados pelas aulas de judô mobilizaram-se durante o processo, graças aos “jogos de luta” desenvolvidos, à conduta paciente e atenciosa da professora nas instruções de aula, bem como à ajuda de colegas de turma que já possuíam vivências de lutas, que se valeram da amizade como meio de convencimento de colegas. De modo geral, a luta representou um conteúdo “novo” nas aulas de Educação Física na opinião discente. O golpe *o-soto-gari* foi o único ensinado pela professora, o que conferiu o *status* de “saber derrubar alguém” e “saber lutar” aos alunos. Contudo, o longo tempo de espera para a prática do golpe foi fator que dificultou a mobilização dos alunos, e gerou um espaço organizado pelos próprios alunos para a prática de movimentos de lutas. - a “periferia do dojo”. Esse ambiente pode ser caracterizado como não-diretivo e que abrigou uma intensa rede de inter-relações discentes, mas também esteve associado à reprodução dos estereótipos das lutas: violência, machismo, luta como esporte espetáculo. Os resultados também indicaram maior mobilização dos meninos, pois grande parte das meninas participou em menor nível, pelos seguintes motivos: (a) medo de machucar; (b) vergonha de expor suas habilidades supostamente inferiores aos meninos, (c) por considerar a luta como elemento da cultura de movimento masculina. Após as aulas, os alunos manifestaram interesse de continuar aprendendo o conteúdo. Conclui-se que para maior adesão à prática das lutas é necessário desmistificar a violência como fator intrínseco a elas, oportunizar condições de segurança e abordar questões de gênero e sexualidade. Isso exige maior quantidade de aulas, ensino de novas técnicas e esclarecimentos aos alunos. Por fim, evidenciou-se que, quando a investigação aprende a relação dos alunos com os saberes, as conclusões retornam aos professores, ao constatar e sugerir diretrizes para a construção de seus conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares do/sobre o conteúdo “lutas”.

Palavras-chave: Educação Física escolar, currículo, lutas, saberes, aluno.

RELATION TO KNOWLEDGE ABOUT MARTIAL ARTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: THE STUDENTS' PERSPECTIVES

ABSTRACT

This dissertation are included to the research line “Practice and Formative processes in Education” in Post-Graduated program of Education in the Faculty of Sciences and Technology of the University of São Paulo State (UNESP), Presidente Prudente campus. The aim of this research is comprehend how pupils relate to knowledge proposed in the “martial arts” content in Physical Education classes at a public school located in a city inside of São Paulo state, where are guided by Physical Education official curriculum(CEF-SP). It is a case study based on 7th grade class of middle school, and researching how pupils manifests and make relations to martial arts knowledge based on Bernard Charlot theory. The methodology procedures were: (a) class’s observation about “Judo” content; (b) semi-structured interviews with teacher and pupils, before and after of judo classes. The first interview was discovered pupils who had practice martial arts previously (out of school) demonstrated more interest to learn this content. However, pupils which did not practice it before tends to relate martial arts with the “violence” and with the verb “to hurt”. Although, pupils not interested to learn judo started to participate because teacher showed patience and attention in instructions of class as well as pupils who had practice martial arts before convinced other pupils without experience in martial arts to practice. In general, the martial art represented a “new” content in Physical Education classes for students. The technique of judo *o-soto-gari* was the unique judo technique taught, which are represented status of “knowledge of to drop someone” or “fight knowledge”. However, the long time to wait to practice the *o-soto-gari* technique was a difficult factor to pupils’ mobilization, which caused the creation, in the back of classroom, a place/space to practice martial arts movement – called “dojo periphery”. This place represented a learning environment without teacher intervention, but also associated to reproduction of martial arts stereotypy, for example: violence, macho culture, the practice of martial arts as a professional sport. The results also indicates more mobilization in boys, and less participation in girls, for this reasons: (a) fear to hurt; (b) ashamed to show corporal abilities to boys; (c) to consider the martial art as a male element of culture of movement. After classes, the students manifested interest to continue learning the content. In summary, for more adoption to martial arts classes in Physical Education is necessary to dissociate violence as intrinsic factor, to offer secure conditions and to approach gender and sexuality. This requires more quantity of classes, new techniques of teaching and elucidation with pupils. Finally, the research evidenced that when the investigation learns the pupils’ relation to knowledge, the conclusions returns to teachers, when it notes and suggests guidelines to building specifically, pedagogical and curricular knowledge about “martial arts” content.

Key words: Physical Education, curriculum, martial arts.

SUMÁRIO

1 DEMARCANDO O TATAME: A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	11
1.1 O problema de pesquisa	15
2 SABERES SENSEI	20
2.1. O Currículo de Educação Física e o professor	27
3 O ALUNO EM CENA	30
3.1 A relação com o saber	34
3.1.1 Exemplos de asserções gerais e abstratas da “teoria da relação com o saber”.....	42
3.2 As figuras do aprender e a Educação Física escolar	44
4 SOBRE AS LUTAS: CONHECENDO O DOJO	53
4.1 O judô como conteúdo no CEF-SP	60
4.1.1 Caderno do Professor.....	62
4.1.2 Caderno do Aluno	64
5 MÉTODO	66
5.1 Critérios de seleção do caso (escolha da turma e da escola).....	69
5.2 Procedimentos	71
5.3 Forma de análise dos dados.....	73
5.4 Procedimentos éticos.....	73
6 RESULTADOS	74
6.1 Primeiro <i>round</i> : familiarização ao ambiente escolar.....	74
6.2 Segundo <i>round</i> : o CEF-SP e os saberes da professora	78
6.2.1 As lutas e os saberes da professora.....	82
6.3 Terceiro Round: Entrevista inicial com alunos do 7º ano Ensino Fundamental.....	87
6.3.1 Lutas: interesse, definição, expectativa, histórico, importância e contribuição na vida.....	97

6.4 Quarto <i>round</i> : descrição das aulas	106
6.4.1 A aula expositiva (Aula 1)	108
6.4.2 Jogos de desequilíbrio (aula 2)	114
6.4.3 Golpe <i>o-soto-gari</i> (aula 3)	117
6.4.4 Avaliação (Aula 4)	123
6.5 Quinto Round: A periferia do <i>dojo</i>	127
6.6 Sexto <i>round</i> – fatores que impediram a mobilização feminina pelas lutas: a masculinização, o medo de machucar, a vergonha e o machismo	137
6.7 Sétimo <i>round</i> – opinião e mobilização nas lutas: legal, diferente e novo	147
6.8 Oitavo <i>round</i> - a aprendizagem das lutas: “ <i>Agora sei derrubar alguém</i> ”	151
6.9 Nono round: “tudo, tudo diferente”	158
6.10 Décimo <i>round</i> : e agora, o que é luta para você?	165
7 IPPON: O FIM DA LUTA	167
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXO 1 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROJETO - DIRETOR	183
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PROFESSOR.....	185
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS E RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	187
ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS E RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO... 	189
ANEXO 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL - ALUNO 7º ANO	191
ANEXO 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL DO ALUNO 7º ANO.....	192
ANEXO 7 - ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR (INICIAL)	195
ANEXO 8 - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL - PROFESSOR	196
ANEXO 9 – ATIVIDADE PROPOSTA PELA PROFESSORA.....	197

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Relação currículo-professor-aluno.....	15
Figura 2: Planta da sala ambiente.....	115
Figura 3: Golpe <i>o-soto-gari</i>	118
Figura 4: Ilustração proposta na questão 6	126
Figura 5: Golpe <i>hon kesa gatame</i>	133
Figura 6: Ilustração <i>Hadaka jime</i> (mata-leão)	133
Figura 7: Foto competição de MMA do golpe <i>Hadaka jime</i> (mata-leão)	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação nível de ensino, ano, semestre e modalidade de luta no CEF-SP	60
Quadro 2: Horário das aulas de Educação Física do 7.º ano "C"	71
Quadro 3: Relação de aulas e conteúdos abordados	77
Quadro 4: Relação de aulas e conteúdos abordados	107

1 DEMARCANDO O TATAME: A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Em contraposição ao ensino tecnicista e esportivista da Educação Física tradicional, diversas proposições teórico-metodológicas inovadoras, de pretensões críticas, transformadoras e emancipatórias foram apresentadas no Brasil desde meados da década de 1980. Particularmente as concepções e métodos ligados ao ensino do esporte na escola foram alvos de duras críticas, tendo sido apresentadas na literatura algumas sugestões de mudanças didático-pedagógicas (por exemplo, BETTI, 2009; BRACHT, 1997; SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994). Tais proposições sugerem a superação do ensino da Educação Física com base em concepções de corpo, movimento e esporte que valorizam aspectos técnicos voltados para a melhoria do desempenho esportivo e/ou desenvolvimento da aptidão física e privilegiam a reprodução de gestos estereotipados do esporte-espetáculo em direção de um ensino que possibilite a apropriação e recriação crítica e autônoma das diversas manifestações da cultura de movimento.

Tais avanços teórico-metodológicos ainda alcançam de modo tímido as práticas pedagógicas reais no ambiente escolar, o que torna ainda candente na Educação Física o tema da relação entre teoria e prática, a despeito das insistentes afirmações da suposta unidade entre elas.

Embora haja atualmente crescente consenso sobre quais são os conteúdos próprios da Educação Física (quais sejam: jogo, esporte, dança, luta e ginástica), há pouco consenso sobre como eles devem organizar-se no currículo. Em meio a esse debate, a disciplina de Educação Física ainda é fortemente percebida pelo seu caráter "recreativo" e avaliada como menos importante que as demais na visão dos alunos (BETTI; LIZ, 2003; DARIDO, 2004; MARQUES, 2008). Ainda impera nas aulas de Educação Física o "*laissez-faire*". Esta expressão, oriunda da língua francesa, significa "deixar-fazer", "deixar-acontecer", "deixar-fluir" e é usada no campo da Educação Física para referir-se às aulas em que não há preocupação do professor em intervir pedagogicamente para incrementar as aprendizagens dos alunos, e nas quais as atividades estão restritas à prática "livre" de poucos esportes coletivos com bola (quando não apenas o futebol). Daí a designação "rola bola" endereçada às aulas e professores que adotam tal conduta.

Kunz (1994, p. 150) já manifestava a necessidade de existência de um "programa mínimo" de conteúdos e métodos relativos a cada série escolar para que

fosse possível acabar com a “bagunça interna” da Educação Física Escolar. Assim, os conteúdos seriam organizados numa hierarquia de complexidade, com objetivos claramente definidos, o que evitaria, por exemplo, que aulas fossem exatamente iguais ministradas tanto para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental como para alunos do 2º ano do Ensino Médio, por exemplo, como acontece com frequência nos dias de hoje.

É sobre esse pano de fundo que, sobretudo desde o início do século XXI, diversos estados e municípios brasileiros têm implementado ou reformulado currículos oficiais de Educação Física com a tentativa de consolidar, sistematizar e orientar o professor sobre os conteúdos próprios da área. Não foi diferente no estado de São Paulo, que em 2008 apresentou uma "Proposta Curricular de Educação Física" para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e o Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008a), hoje designado "Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo" (CEF-SP).

Antes do CEF-SP, a última orientação curricular da Secretaria de Educação para as escolas públicas estaduais de São Paulo datava de 1992, e pelo menos desde a década de 1970, a Educação Física paulista não tem uma orientação didático-pedagógica tão ampla como no atual currículo.

De modo geral, o CEF-SP apresenta temas e conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos ao longo das séries, vinculando-os a habilidades e competências que se espera que os alunos desenvolvam. Para tal, sugere “situações de aprendizagem” em cada tema/conteúdo, o que inclui sugestões de atividades, estratégias, bem como atividades avaliadoras.

Em contraposição à valorização das ciências naturais como referencial norteador às ações pedagógicas da Educação Física, o CEF-SP, procura destacar os processos de significação dos sujeitos sobre o movimentar-se humano. Do ponto de vista conceitual, o CEF-SEP adota um “enfoque cultural”, o que implica:

Partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se. (SÃO PAULO, 2008a, p. 42)

O CEF-SP baseia-se em dois pilares teóricos: Se-movimentar e Cultura de Movimento.

A expressão “Se-movimentar”¹ apresenta-se com a preposição “se” propositalmente anteposta ao verbo, para enfatizar que o sujeito é o objeto central do movimentar-se. Em outros termos, mais do que analisar exclusivamente a biomecânica do corpo e do movimento, é imprescindível considerar a existência de um sujeito que se move e, portanto, é “autor dos próprios movimentos, que estão carregados de suas emoções, desejos e possibilidades” (SÃO PAULO, 2008a, p.43).

Conceitualmente, o Se-movimentar é assim exposto no CEF-SP (SÃO PAULO, 2008a, p.43):

Expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos.

Por sua vez, entende-se por cultura de movimento como o:

Conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros. (SÃO PAULO, 2008a, p.43)

Como a cultura de movimento é produzida e transformada diferentemente “em função de significados e intencionalidade específicos, não é possível defender o desenvolvimento da Educação Física Escolar de modo unilateral, centralizado e igual para todas as escolas” (SÃO PAULO, 2008a, p.43). Portanto, é sugerido que se aborde com “eixos de conteúdo” mais genéricos, que englobem os jogos, esportes, lutas, atividades rítmicas e ginásticas. Estes conteúdos foram sistematizados em bimestres ao longo dos anos do Ensino Fundamental (a partir do 6.º ano) e do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008a).

No que se refere ao trato pedagógico dos conteúdos, as atividades do 6.º ao 9.º ano devem proporcionar aos alunos vivências e experiências das diversas

¹ A expressão “Se-movimentar” foi introduzida no Brasil por Kunz (1994, 2006), a partir de autores alemães e holandeses.

manifestações de cultura de movimento, e a partir delas, atribuir novos sentidos/significados e intencionalidades:

O objetivo não é delimitar ou restringir o Se Movimentar dos alunos. Pelo contrário, busca-se diversificar, sistematizar e aprofundar as experiências do Se Movimentar no âmbito das culturas lúdica, esportiva, gímmica, das lutas e rítmica, tanto no sentido de proporcionar novas experiências de Se Movimentar, permitindo aos alunos estabelecer novas significações, bem como re-significar experiências já vivenciadas. (SÃO PAULO, 2008a, p.45)

O CEF-SP tem sido alvo de alguns estudos, os quais, todavia, caracterizam-se, de um lado, por focar em aspectos muito específicos, e de outro lado, em aspectos muito gerais. No primeiro caso, Tsukamoto et al. (2009), por exemplo, analisaram o “Caderno do Professor²” do CEF-SP referente ao conteúdo de Ginástica Artística presente na 7.º ano do Ensino Fundamental. Já Lippi (2009), em contrapartida, dirige críticas à CEF-SP no contexto da análise das políticas de formação contínua de professores de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, diluindo a CEF-SP em um quadro político-administrativo mais amplo.

A implementação de currículos oficiais para Educação Física representa certamente um grande avanço, entretanto, também existe a dificuldade de pôr em execução um currículo idealizado por docentes universitários. Deve-se considerar alguns elementos para o sucesso dessa empreitada, dentre eles, o desenvolvimento de pesquisas que analisem, no contexto escolar, a relação entre currículo e professor, entre currículo e aluno, entre professor-aluno-currículo.

Em suma, o que se quer dizer com isso é que o aluno está em relação com o currículo, que está em relação com o professor e que está, novamente, em relação com o aluno, como uma vértice³ que se relaciona com as outras duas para compor um triângulo, conforme a Figura 1, a seguir:

² Exemplar do CEF-SP destinado ao professor a cada bimestre. Cada volume apresenta sugestões de aula, conteúdo, avaliação e recuperação.

³ Conforme Dicionário Houaiss (2009): na geometria, ponto onde duas ou mais retas se interceptam; em sentido figurado, o ponto onde dois caminhos se encontram

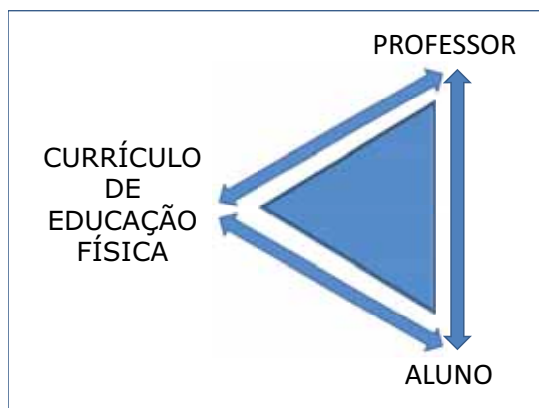


Figura 1: Relação currículo-professor-aluno.

A relação do professor com o currículo, seja por análises e leituras ou em adequações realizadas na ação docente, pode ser considerado um processo de confrontação pessoal entre saberes docentes e orientações curriculares, por consequente, podendo gerar novos saberes. O professor em relação com os alunos deve adaptar e mediar seus conhecimentos específicos do conteúdo, de modo a torná-los compreensíveis aos discentes. Já a relação do currículo com o aluno presume a aprendizagem dos conteúdos propostos. O currículo deve fornecer “o que se pretende ensinar” ao discente e para que isso se suceda efetivamente, faz-se necessário compreender como esses alunos estabelecem relações com o saber.

Assim, é de interesse particular dessa pesquisa analisar as relações professor-aluno-currículo, especialmente como professores e alunos lidam com conteúdos “novos” em um currículo elaborado de modo externo à escola. No caso, a delimitação da atual investigação é explicitada na eleição do conteúdo “lutas”.

1.1 O problema de pesquisa

O CEF-SP propõem eixos de conteúdo, que são: jogo, esporte, atividade rítmica, ginástica e luta. Nota-se que o conteúdo temático “lutas” está incluído no CEF-SP. Vale ressaltar que embora o CEF-SP aponte as lutas, no plural, como conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, apenas a Capoeira é apresentada como obrigatória, pois se trata de uma expressão cultural eminentemente brasileira, merecedora, portanto, de presença na escola. Além da Capoeira, o CEF-SP, apresenta como exemplos de lutas o Karatê, o Judô, a Esgrima e o Boxe. Na medida em que essas modalidades são apresentadas para exemplificar situações de ensino aprendizagem

no CEF-SP abre a possibilidade de contemplar outras lutas, de acordo com interesses e adequações de contextos, professores e alunos singulares.

Entretanto, mesmo com a implementação do CEF-SP, a luta tem sido vítima de restrição por parte de alguns professores de Educação Física, presos que estão, em geral, à hegemonia dos conteúdos esportivos tradicionais, em especial os esportes coletivos com bola. Para Betti (1999), os professores selecionam os conteúdos a ensinar a partir do que sabem demonstrar, dessa forma, sentem-se mais à vontade para abordar modalidades esportivas com bola, como o basquetebol, futebol, voleibol e handebol.

Outro fator que contribui com a exclusão do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física é a ausência de disciplinas específicas no cursos de formação inicial para professores. Quando existentes, na maioria das vezes são ministradas por docentes que foram ou ainda são praticantes de alguma modalidade de luta, sem a necessidade de ser um pesquisador ou estudioso sobre o ensino de lutas na escola.

Além da ausência das lutas na formação inicial de professor, Correia e Franchini (2010) apontaram baixa produção de artigos de lutas em periódicos científicos, e quando presentes, não se mostravam relacionados a temas educacionais.

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

Em virtude da relevância do tema, como o professor lida com um conteúdo “novo” de um currículo novo? Quais serão as mediações, adaptações e exclusões realizadas no conteúdo “lutas” do CEF-SP? Como os professores lidam com propostas de mudança curricular? Como seus saberes profissionais intervêm nesse processo? Tais inovações têm impactado as aprendizagens dos alunos e o modo como percebem e avaliam a disciplina?

Ademais, o CEF-SP foi implementado em cerca de 3.600 escolas, envolvendo cerca de 9.000 professores de Educação Física e 4 milhões de alunos da rede estadual de ensino. Tal constitui um campo fértil para estudos empíricos que investiguem, no caso específico da Educação Física, algumas das questões/hipóteses presentes na literatura. Dentre várias indagações, podemos perguntar em que medida um currículo comum a todas as escolas, elaborado por assessores externos de modo

centralizado, com pouca participação dos professores e de alunos, poderia obter êxito?

Na tentativa de responder tais dúvidas, alguns estudos sobre a implementação do CEF-SP, como de So (2010) e Jardim e Betti (2012) dedicaram suas análises ao modo como um professor constrói o conhecimento específico e os transforma em aprendizagem.

Em estudo de caso, So (2010) constatou que o conteúdo lutas no CEF-SP foi desenvolvido predominantemente em sala de aula, pois a produção de conhecimento específico do conteúdo construído pelo professor restringiu-se a saberes escritos em livros, material curricular e mídia e, portanto, foi reproduzido predominantemente de maneira linguisticamente enunciada. Já Jardim e Betti (2012), em observação ao tema jogo e esporte, esclarecem que o CEF-SP não se tornou uma “receita de bolo” para o professor, visto que, durante o desenvolvimento das aulas surgiram mediações, adaptações e exclusões das sugestões apresentadas no material curricular. Ademais, foi evidenciada uma dificuldade da docente em articular teoria e prática, portanto, constatou-se a necessidade em estabelecer relações entre as vivências corporais do jogo e os conteúdos teóricos. Dessa forma, sugere-se a aproximação entre as proposições da Educação Física com a concretude e singularidades das práticas educativas.

Em entrevista com professores, So e Betti (2013) concluíram que a construção do conhecimento específico das lutas se dá inicialmente pelo estudo do material curricular, e posteriormente, pela pesquisa de outros materiais de complementação, indicando que as informações e as sugestões curriculares (CEF-SP) não são suficientes para um professor sem vivência com lutas.

Além do não-domínio do conhecimento específico do conteúdo lutas, existe outro fator determinante para a dificuldade dos professores lidarem com o tema. É comum educadores questionarem por que, em um mundo já tão violento, as lutas deveriam ser incluídas como conteúdo escolar. Dessa forma, a luta na escola acaba por configurar-se como um conteúdo restrito.

Todavia, cabe também analisar outro elemento do binômio ensino-aprendizagem. Isto é, o modo como o aluno relaciona-se com o currículo proposto e trabalhado pelo professor. Apesar do CEF-SP apresentar um material de apoio didático que orienta o professor sobre “quando”, “o que” e “como” trabalhar os conteúdos próprios da Educação Física, não foca o aluno como um objeto de análise

mais aprofundada, apenas espera-se que ele “aprenda” certas competências. Não deixa ser contraditório, na medida em que o referencial teórico do CEF-SP tem no conceito de Se-Movimentar (ou seja, o sujeito como autor dos próprios movimentos) um dos seus pilares teóricos.

Sem ignorar que o modo como o professor propõe o ensino de certo conteúdo (estratégias, conteúdos específicos, expectativas de aprendizagem etc.) é, em grande medida, determinante das relações que os alunos estabelecem com o saber, a problematização agora proposta diz respeito à perspectiva do aluno. Nesse sentido, no contexto do CEF-SP, podemos perguntar: quais são os saberes significativos para os alunos? Como mobilizam saberes? Qual o sentido do aluno estudar (aprender) Educação Física na escola? Qual relação com o saber os alunos fazem ao aprender Educação Física? Qual o sentido da Educação Física? O que tem sentido e significado para eles?

E especificamente, cabe indagar sobre o sentido/significado das lutas na ótica dos alunos, particularmente de como se relacionam com este saber. Como os alunos veem a luta? Qual é o sentido de aprender/estudar lutas nas aulas de Educação Física, ou de se recusar a estudá-las? Qual é o sentido de aprender luta fora da escola? Qual a fonte da mobilização que sustenta o estudo das lutas nas aulas de Educação Física? O que significa “ser” um aluno estudando o tema de lutas na Educação Física escolar?

Portanto, é de interesse particular deste trabalho compreender como os alunos relacionam-se com os saberes propostos no conteúdo "lutas" do CEF-SP. Isto é, desvendar como este saber está sendo dinamizado pelos alunos, como se *mobilizam*, dão *sentido* e *desejam* enquanto seres dotados de singularidade e portadores de uma história de vida. Para tal, inspirar-me-ei em Charlot (2000, 2001, 2009) como referencial teórico para fundamentar o modo de relação dos alunos com o saber, e em Shulman (1986) para explicitar as categorias dos conhecimentos pedagógicos envolvidos no trabalho docente.

Trata-se de um estudo de caso com o 7.º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no município de Bauru – interior de São Paulo – com dados de natureza qualitativa coletados por meio de: (a) observação de aulas; (b) entrevista inicial e final com professor; (c) entrevistas iniciais e finais com alunos do 7.º ano. A característica principal do estudo de caso é partir de casos particulares para compreensão de algo mais amplo. Nesse tipo de investigação, prioriza-se a descrição

profunda e detalhada das situações, o que conseqüentemente subsidia uma compreensão mais precisa dos acontecimentos em campo, desse modo, o estudo de caso, para Stake (1998), objetiva a possibilidade de constituir um “insight” ou alcançar um esclarecimento sobre um problema ou teoria.

Dessa forma, o próximo capítulo discutirá os saberes do professor, o trabalho e a autonomia docentes, com base em Shulman (1986). O terceiro capítulo tratará do aluno e suas relações com os saberes, detalhando a teoria da “relação com o saber” de Bernard Charlot (1996, 2000, 2001, 2009). O capítulo 4 abordará uma revisão de literatura do conteúdo “lutas”, com maior enfoque na Educação Física escolar. Já o capítulo 5, trabalhará o delineamento metodológico da investigação realizada. Os resultados da investigação de campo serão apresentados no capítulo 6.

Alguns capítulos e subtítulos foram intitulados com expressões próprias da cultura das lutas que serão devidamente explicadas em nota de rodapé, como por exemplo, as palavras: *sensei*, *round*, *dojo*, etc.

2 SABERES SENSEI⁴

Há na literatura especializada um entendimento amplamente disseminado - baseado em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas - de que mudanças curriculares baseadas em uma perspectiva predominantemente acadêmica e organizadas por pesquisadores universitários tendem a produzir orientações mais gerais e abstratas em relação à prática concreta e complexa da sala de aula, já que seu compromisso prioritário é com a produção de conhecimentos e teorias científicas (GIMENO-SACRISTÁN, PÉREZ-GÓMEZ, 2000; FIORENTINI, SOUZA JR, MELO, 1998). Além disso, desconsideram que os saberes dos professores obedecem outros condicionantes práticos e lógicos de atuação distintos dos conhecimentos universitários (TARDIF, 2002).

Restaria então aos professores escolares a responsabilidade de serem meramente executores e técnicos que implementariam as orientações elaboradas por esses pesquisadores, cabendo-lhes a exclusiva responsabilidade pelos eventuais fracassos (ELLIOTT, 1993). Contreras (2002) denuncia esta relação entre elaboradores de conhecimento (pesquisadores) e professores escolares como uma ordem de dependência, de dicotomia e de hierarquização, ao separar e privilegiar a elaboração do conhecimento - diferenciando-a e dando-lhe maior valor - em relação à sua “aplicação”.

Nessa perspectiva, há pouca preocupação em dar atenção aos conhecimentos tácitos produzidos cotidianamente pelos professores, os quais, ao invés de serem vistos como sujeitos protagonistas do conhecimento, tornam-se meros “objetos de pesquisa” (TARDIF, 2002). Em decorrência, há desvalorização dos saberes dos professores, profundamente vinculados às suas experiências profissionais, na especificidade dos contextos locais onde desenvolvem suas práticas pedagógicas – ou seja, o professor possui um “saber fazer” que lhe é próprio, que não tem recebido a devida atenção.

A despeito disso, conforme Pimenta (2000), os formadores de professores resistem a converter os saberes das ciências da educação em saberes pedagógicos e, assim, prejudicam o atendimento das necessidades e problemas colocados pelas práticas pedagógicas reais.

⁴ Do japonês, significa “professor”.

Toda esta discussão também perpassa a literatura sobre autonomia do professor. São três concepções que supõem formas de entender o trabalho de ensinar: a *racionalidade técnica*, a *prática reflexiva* e o *intelectual crítico* (PIMENTA, GHEDIN, 2002).

O modelo da racionalidade técnica consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. Trata-se de um conjunto de receitas, procedimentos e estratégias previamente estudadas e desenvolvidas pela ciência aplicada, cuja lógica de funcionamento baseia-se no diagnóstico do problema para o tratamento e a solução do mesmo. Obedece a uma ordem de repertório de técnicas para se operar, e isto significa, também, uma ordem de dependência e subordinação dos aplicacionistas para os elaboradores de conhecimento, como apontado anteriormente (CONTRERAS, 2002).

Ainda nessa perspectiva, Lawrence Stenhouse, conforme apropriação de Contreras (2002) sugere o professor como *pesquisador de sua própria prática*. Para o autor, a reflexão rompe a dicotomia entre pesquisa e prática que tanto hierarquiza os modelos de ensino, como, por exemplo, o currículo elaborado por agentes externos, de “cima” para “baixo”, o que costuma ser analisado como problema de cunho político-ideológico. O professor pesquisador de sua própria prática deve centrar o olhar nas questões pedagógicas do currículo, como possível elo articulador entre pesquisa e prática, propondo ao professor encará-lo como uma possibilidade de ser experimentado, questionado, comprovado, “interpretado, adaptado e inclusive, (re)criado por meio do ensino que o professor realiza” ao invés de sua mera aplicação (CONTRERAS, 2002, p.118).

Já Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p. 308) apontam um desconforto com a negação aparentemente simplista do papel da teoria em alguns autores que tratam do professor reflexivo e/ou pesquisador, em especial:

Do pensamento teórico e epistemológico relativo ao que é específico do ensino/aprendizagem – o saber escolar em apropriação/construção – no processo de reflexão sobre a prática pedagógica e, em particular, naqueles relativos à apropriação e construção dos saberes docentes.

Concluem os mesmos autores que a prática, mesmo quando reflexiva, não pode ser vista como instância autossuficiente da produção de saberes profissionais, como alguns autores parecem sugerir.

Embora o modelo *prático reflexivo* seja reconhecido pelos avanços que propiciou nos estudos sobre os modos de ensinar do professor - em especial, ao tornar a “reflexão” como prática tácita, autônoma e libertadora por sobre os agentes externos elaboradores de conhecimentos -, os estudos sobre o intelectual crítico acusam o modelo anterior de culpabilizar o professor em casos de insucesso escolar, caso não consiga concretizar sua estratégia reflexiva. Tratar-se-ia, na verdade, de uma autonomia ilusória, já que esta interiorização, mediante reflexão dos problemas pedagógicos cotidianos na sala de aula, poderia reduzir o olhar do professor para os problemas estruturais da educação. Zeichner (1992), por exemplo, aponta que a prática reflexiva, centra e se reduz aos problemas pedagógicos gerados nas reflexões dos professores em suas práticas com seus alunos, passando ao largo de considerações críticas sobre os aspectos sociais do ensino e do contexto histórico que influenciam no trabalho docente, no caso, a realidade social condutora de ações e pensamentos.

Assim, os intelectuais críticos propõem a emancipação e a transformação social em direção à liberdade, igualdade e democracia. Todavia, para que estes objetivos sejam alcançados, os professores devem intelectualizar o seu trabalho, questionando criticamente a sociedade, escola e o ensino com conhecimentos de aspectos sociais e históricos previamente estudados como pré-requisitos para sua atuação prática. No entanto, apesar de importante, podemos também considerar que apenas o domínio de conhecimentos de aspectos sociais e históricos não é suficiente quando se trata de elaborar e implementar concretamente mudanças curriculares.

Além da literatura referente a autonomia do professor, as pesquisas e os estudos sobre os “saberes docentes” podem permitir uma compreensão aprofundada das dimensões que cercam a profissão de ensinar. Poder-se-ia preencher a lacuna gerada pelo fato de que a identidade profissional docente tem sido marcada pela pouca atenção dos pesquisadores, como denunciou Monteiro (2001) acerca da pouca ênfase nas pesquisas referentes ao modo pelo qual o conhecimento do professor transforma-se em conteúdo de instrução.

O campo de pesquisa sobre saberes docentes perpassou diversas perspectivas e direções. As primeiras pesquisas educacionais foram desenvolvidas nas décadas de 1950 e 1960 e são conhecidas pelo seu enfoque comportamentalista, de cunho experimental, caracterizadas pelo interesse em observar os comportamentos dos professores. No entanto, fracassaram, pois não conseguiram

relacionar o comportamento do professor com o desempenho escolar (ALVES, 2006; MONTEIRO, 2003).

A partir dos anos 1970, o desenvolvimento das pesquisas centraram-se na análise do desempenho do professor, com a ideia de “processo-produto” caracterizada pela relação da ação docente (o ensino) com a aprendizagem do aluno (o produto). Posteriormente, apareceram as pesquisas sobre o “pensamento dos professores”, dedicadas aos processos cognitivos dos professores, baseados em correntes da psicologia cognitiva e das ciências sociais, e que indagavam: “o que sabem os docentes?” (MONTEIRO, 2003).

Ao final dos anos 1980, os profissionais da educação dos Estados Unidos e Canadá sentiram necessidade de reivindicar melhor *status* para a área. Em busca de maior valorização profissional, conceberam o ensino como uma atividade profissional de base concreta. Pretendia-se melhorar o desempenho dos professores e das escolas, o que poderia trazer também progressão no desenvolvimento científico sobre a educação. Nesse sentido, alguns conceitos foram formulados com a pretensão de propiciar um melhor entendimento da profissão docente. Entre estes, a sugestão de que existiria um “conhecimento de base” para o ensino, algo que daria liberdade ao professor e conduziria as práticas de formação (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; MONTEIRO, 2003).

Compreende-se por “conhecimento de base” o conjunto de entendimentos, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para o professor apropriar-se do ensino, podendo ser explicitada pelas questões: o que um professor precisa saber para ser professor? Qual é o repertório mínimo que possibilita novas construções e novos conhecimentos como professor? (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 1986).

Tal perspectiva contribuiu de modo importante para o entendimento atual sobre os conteúdos de ensino e os conteúdos pedagógicos, o que tem levado os docentes e os pesquisadores a proclamarem a existência de um conhecimento pedagógico que caracteriza de modo singular a atividade profissional docente. (ALVES, 2006; MIZUKAMI, 2004; MONTEIRO, 2001, 2003)

Desse modo, Shulman (1986), um dos principais líderes dessa corrente, aparece valorizando o “pensamento e o conhecimento do professor”, ao definir e procurar compreender as características próprias da docência.

O entendimento sobre o que seria “conhecimento de base” proposta por este autor está centrado na investigação da compreensão dos conteúdos ensinados e no

modo como estes se transformam no ensino, ao levantar as seguintes questões: o que os professores sabem sobre os conteúdos de ensino? Como os professores constroem conhecimentos sobre o ensino? Desse modo, distingue três categorias de conhecimentos presentes: conhecimento específico do conteúdo ("*subject knowledge matter*"); conhecimento pedagógico do conteúdo ("*pedagogical knowledge matter*") e conhecimento curricular ("*curricular knowledge*").

O *conhecimento específico do conteúdo* representa o domínio sobre a disciplina referente ao conhecimento da matéria que será ensinada, que deve ser buscada na literatura específica da área, em cursos, programas etc. (SHULMAN, 1986). Conforme Almeida e Biajone (2007) deve ser procurado na história e nas concepções filosóficas sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo do conteúdo, já que o professor deve conhecer e dominar o conteúdo de diversas maneiras, pois lida com as diferenças dos alunos na compreensão dos conceitos. Há necessidade de o professor ter domínio dessa categoria para proporcionar explicações alternativas sobre o conteúdo. No entanto, o conhecimento específico do conteúdo não se limita somente a "saber" a matéria, conforme Monteiro (2003, p. 6), pois trata-se também de "compreender os processos de sua produção, sua representação e sua validação, um domínio de natureza epistemológica". Isso significa entender a organização deste conhecimento e seus "porquês", bem como a percepção dos processos, com olhar de validação epistemológica e da representatividade.

Em íntima relação com o conhecimento específico do conteúdo, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* se caracteriza pelo modo com que o professor transforma uma matéria (conteúdo específico) em aprendizagem aos alunos. Conforme Mizukami (2004, p.4), "a hipótese de Shulman é a de que os professores têm conhecimento de conteúdo especializado de cuja construção são protagonistas: o conhecimento pedagógico do conteúdo". Trata-se da maneira de conduzir, planejar, construir e apresentar o conteúdo de forma compreensível aos alunos; para tanto, o professor inclui como ferramenta o uso de analogias, instruções, demonstrações, metáforas, explicações, discursos, ilustrações, vídeos etc.

Entretanto, conforme advertem Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 110), não há dicotomia ou hierarquização entre conhecimento do conteúdo específico e conhecimento pedagógico; pelo contrário, este último "vai se construir na relação com aquele que aprende". Desse modo, é na mediação do professor entre o conhecimento

previamente construído e o aluno que se situa o conhecimento pedagógico, constituindo-se, portanto, de modo indissociável do conhecimento específico.

Conforme Shulman, segundo apropriação de Ramos (2008, p. 162), o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser considerado como aquele que “distingue o conhecimento do conteúdo de um especialista de uma determinada área e o conhecimento de um professor nesta mesma área”. Ou seja, o professor detém um conhecimento singular, diferenciado pela sua especialização no foco de ensinar. Portanto, o rótulo tradicional que define os melhores professores como aqueles que “sabem tudo” sobre sua área específica não parece ser totalmente válida, pois além do conhecimento específico, seria igualmente importante o professor possuir o conhecimento pedagógico. Sobre esta indissociabilidade, Gariglio (2006, p. 258) em pesquisa de campo sobre as práticas dos docentes de Educação Física, evidenciou que, no caso da Educação Física, os professores dão “importância em compreender e dominar os conteúdos disciplinares”. No entanto, também reconhecem que apenas esse conhecimento não seria suficiente para satisfazer o árduo trabalho de ensinar. Isto reforça a impossibilidade de separação do conhecimento pedagógico do conteúdo do conhecimento específico do conteúdo, já que conteúdo e pedagogia não podem ser desvinculados, pelo contrário, agiriam em interação.

Já o *conhecimento curricular* é definido por Shulman (1986) como o conjunto de programas elaborados para o ensino de temas e códigos específicos conforme um determinado estágio/nível. Ou seja, refere-se a todo conhecimento do professor acerca do currículo, do material instrucional disponível, de modo que, ao dominá-lo, seria possível saber o período certo para trabalhar um determinado conteúdo a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos, o que permitiria ao professor melhor selecionar e organizar os programas, do mesmo modo que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar. Nota-se, então, que o conhecimento curricular é essencial para a seleção e determinação do nível de complexidade e sequência dos conteúdos, bem como da qualidade e quantidade de conteúdos a serem apresentados aos alunos.

Embora Shulman tenha avançado na literatura da área ao investigar os conhecimentos dos professores, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p. 319) alertam para o fato de que os saberes teóricos – oriundos da produção científica – são considerados como “verdadeiros e indubitáveis, diretamente aplicáveis na prática” ao invés de serem questionados, problematizados e explorados. Portanto, entende que

o contexto prático é essencial para dar sentidos e significados aos conhecimentos teóricos, principalmente por servir de ferramenta para a reflexão e cotejamento do saber teórico, renovando-o em direção a um saber mais adequado à singularidade de cada prática:

Entendemos que o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético políticos, culturais, afetivos e emocionais [...]. O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Mas, convém lembrar mais uma vez: só negamos algo se o conhecemos profundamente.

Para os mesmos autores, a noção de "saber em ação" seria condizente com a atuação do professor em uma situação singular, "refletindo em ação", podendo de acordo com as circunstâncias, eleger um modo de atuação distinto daquele idealizado previamente pela pedagogia. Portanto, Shulman (1986) não teria atentado para o elemento da prática que se apresenta sempre singular e determinante nas decisões dos professores. Todavia, teve o mérito, conforme Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p.316), de "chamar atenção para aspectos fundamentais da formação teórica do professor".

Ao acrescentar categorias às inicialmente propostas por Shulman, Tardif (2002), contribui de modo importante no tema dos saberes docentes: o *saber curricular*, proveniente no domínio do currículo; o *saber disciplinar*, que compreende a matéria/conteúdo a ser ensinada; o saber da *formação profissional*, desenvolvido na formação inicial e/ou contínua; o *saber cultural* decorrente da trajetória de vida do professor e do seu pertencimento a uma cultura particular; e o *saber experiencial*, oriundo da prática da profissão.

O que Tardif (2002) acrescenta às categorias do conhecimento de Shulman (1986) é que os conhecimentos também são construídos e determinados "pela" e "na" prática. Por exemplo, o professor, para construir um *conhecimento pedagógico do conteúdo*, deve basear-se, além de sua formação teórica, no contexto prático e singular ao qual pertence, ou seja, nos saberes culturais e experienciais.

No entanto, a valorização dos saberes da experiência por sobre os saberes dominantes (aqueles dos saberes científicos) pode levar a um esvaziamento da

dimensão cognitiva do ensino, pois dessa maneira os saberes dos professores ficam recheados de senso comum e baseados em teorias particulares. Por este caminho, Tardif (2002) exalta que a espontaneidade dos práticos não possui um acesso direto à verdade e ao eficaz. A ameaça desse olhar reside na crença que apenas o exercício da atividade profissional é instância autossuficiente para um ensino de boa qualidade.

Adicionalmente, Tardif (2002, p. 21) admite que os saberes dos professores provêm de diversas fontes e da história de vida. Entretanto, esses saberes não estão em “pé de igualdade” com os demais; pelo contrário, são hierarquizados em função de sua utilidade no ensino: “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Cavalcanti (2001) entende que a maioria dos professores tende a se apropriar dos conhecimentos do cotidiano escolar e desconsiderar aqueles referentes à formação acadêmica, deste modo valorizando e reproduzindo apenas os “saberes da experiência” (saberes concedidos por intermédio da sua própria atuação profissional). Segundo a mesma autora, a apropriação e produção de conhecimentos por parte do professor deve ocorrer de maneira ativa, por meio de pesquisas aprofundadas e estudo da literatura, o que possibilitaria formulação e criação de opiniões, e conseqüentemente uma maior autonomia de ideias.

2.1. O Currículo de Educação Física e o professor

Parece-nos que, de fato, a literatura sobre saberes docentes aponta uma série de questionamentos pertinentes, que devem ser dirigidos aos currículos oficiais como o CEF-SP. Tais currículos não se reduzem ao papel de ferramentas técnico-instrumentais? Reduziriam em demasia a autonomia das escolas e professores? Os valores e saberes profissionais dos professores, bem como os contextos locais não teriam sido desconsiderados? Os professores seriam capazes de compatibilizar as abordagens propostas com seus próprios valores e saberes? Que saberes profissionais dos professores poderão intervir nesse processo? Que saberes são esses? Alguns desses saberes seriam questionados, abandonados, e outros, formulados? Não é o caso da atual pesquisa responder esses questionamentos, mas apontar algumas direções e reflexões.

O que entendemos por “saberes profissionais” dos docentes é a capacidade concreta do professor em mobilizar um conjunto de conteúdos, dinamizando-os nas

inter-relações e atritos (convergências, contradições etc.), no contato com os alunos inseridos em contextos escolares específicos e complexos.

O CEF-SP, sendo um currículo do governo do Estado de São Paulo e por agentes externos à escola, em um primeiro momento já pode ser caracterizado como instância reprodutora da hierarquização e subordinação de conhecimentos entre elaboradores (professores universitários, acadêmicos, pós-graduandos) e “aplicacionistas” (professores das escolas). A dicotomia está posta quando estes saberes acadêmicos dirigem-se ao professor “real”, principalmente por não levarem em conta diversas variáveis presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o que se pergunta é se não seria possível resignificá-lo, e assim não se reduziria em demasia a autonomia dos professores. É preciso que o professor mantenha-se precavido para analisar criticamente o CEF-SP, minimizando o indesejável viés da racionalidade técnica. Portanto, é primordial não significar os currículos oficiais como “receitas de bolo” ou manuais de instrução de produtos eletrônicos, cujos procedimentos os usuários devem seguir estritamente, para alcançar um objetivo fixo e pré-definido. Pelo contrário, é preciso considerar o contexto prático como algo singular e imprevisível, que carece de intervenções específicas para cada situação. Para isso, é necessário ao professor *refletir sobre sua ação*, pesquisar sua própria prática para diminuir a distância presente entre pesquisa e prática, entre currículo oficial e sala de aula. Também é de suma importância, o professor estar engajado e ser militante nos assuntos educacionais, o que implica adotar uma posição *intelectual crítica* e contestadora, que exige conhecimentos de aspectos sociais e históricos, para assim almejar a emancipação, a transformação em direção à democracia e à autonomia.

No caso da Educação Física, não seria o caso de negar totalmente o currículo oficial, pois a história desta disciplina é marcada por práticas ora militaristas, ora tecnicistas e pouco consenso sobre como deveriam ser organizados seus conteúdos próprios, bem como a ausência de materiais didáticos em boa quantidade e qualidade, além da precariedade da formação inicial dos professores. Tudo isso facilita, então, o falso entendimento de autonomia do professor como “*laissez-faire*”, bem como a pobreza e repetição de conteúdos. Os currículos oficiais, como o CEF-SP, teriam a oportunidade de romper com o tradicionalismo da área ao sugerir um currículo baseado em proposições teórico-metodológicas que nunca atingiram efetivamente o chão da escola, mesmo já existentes desde a década de 1980 e 1990.

Ao invés de simplesmente negar o CEF-SP, deve-se confrontá-lo e compreendê-lo em seus processos de produção, investigando sua validação e sua representatividade epistemológica. A apropriação e produção de conhecimentos por parte do professor devem ocorrer de maneira ativa, como uma curiosidade epistemológica, que procure indagar sobre os “porquês” por intermédio de pesquisas aprofundadas e estudo da literatura, formulando e criando opiniões autônomas. Para então, conforme Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p.319), transformá-lo em “saber complexo e articulado ao contexto em que é trabalhado/produzido”.

É necessário encarar o CEF-SP como algo que pode ser experimentado, questionado, problematizado, comprovado, interpretado, adaptado, formulado, (re)criado em confronto e compatibilização com os contextos, valores e saberes dos professores e do contexto escolar, bem como seus *conhecimentos específicos e pedagógicos do conteúdo*, seu *saber experiencial, cultural*, etc. e não simplesmente descartado (negação) ou meramente aplicado (racionalidade técnica).

3 O ALUNO EM CENA

Tem se falado muito dos saberes profissionais docentes, seus modos de atuação, a existência de um conhecimento de base etc., mas é de interesse particular deste trabalho considerar o aluno como agente no processo de ensino e aprendizagem, que também mobiliza e produz saberes por meio de sua própria relação com o saber, especialmente, a respeito “do que” e “como” os alunos aprendem.

Sob esse pano de fundo encontramos alunos sentados passivamente em uma sala de aula, olhando pacientemente para o professor por um longo período de cinco horas, muitas vezes pensando na hora de ir embora, ou esperando a hora do intervalo. Este é um caso típico de como os alunos se comportam no ambiente escolar. Não que os alunos não julguem importante estudar português e matemática, mas a atividade de sentar e tentar “capturar” conteúdos da fala do professor parece ser tediante e desconectado de seus interesses atuais. Mais desperta sono do que curiosidade, mobilidade e vontade de estudar e aprender.

Nas relações entre professor e alunos assim estabelecidas, os professores são considerados detentores e transmissores de saber e os alunos meros depósitos de conteúdos. Esta relação de imposição pouco considera a experiência dos alunos e ocupa-se basicamente de “encher os alunos de conteúdos”. Ao aluno resta o compromisso de receber, guardar, arquivar, memorizar, repetir e mecanizar os conhecimentos e os saberes sem contextualização e compreensão do significado de determinado conteúdo.

Freire⁵ (1975, p.67) nomeia esta prática que torna o aluno um receptor passivo de informações e narrações depositadas pelo professor, de “concepção bancária da educação”, a qual consiste na transferência ou “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Neste caso, os saberes são entendidos como arquivos que recusam a mobilização ativa do sujeito:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na

⁵ Mesmo sendo Bernard Charlot, autor que fundamenta a teoria da relação com o saber, o que justifica a inclusão de Paulo Freire no atual capítulo também é a valorização do sentido na apropriação de saberes, de modo a não reduzir o sujeito a um grupo social. Assim como Charlot, Freire traz o aluno como protagonista das cenas educacionais.

reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1975, p.66).

O perigo do professor narrador, detentor único do saber em detrimento à construção do conhecimento junto ao aluno, é que os sujeitos devem se adaptar aos conteúdos recebidos ao invés de apropriar criticamente deles. O que implica a satisfação dos interesses de quem “deposita” - via de regra, os opressores.

A educação bancária sugere uma dicotomia humana inexistente entre apenas estar “no” mundo e não “com” o mundo e “com” os outros, como se a consciência fosse “algo especializado [...] e não homens como ‘corpos conscientes’” (FREIRE, 1975 p.71). Tira-se a consciência do sujeito-mundo, que por estar totalmente imerso no sofrimento desta influência dominadora, dificilmente percebe força desumanizadora da educação bancária.

Nesse pano de fundo, Freire (1975) propõe a “educação problematizadora” como superação à “educação bancária”, a qual sugere a superação da contradição entre professor e aluno, do ensino e da aprendizagem, destacando o aluno como ser possuidor de um “saber de experiência feito” que não pode ser negado.

Nessa perspectiva, o professor enquanto educa também é educado e não é mais único sujeito detentor de saber, conforme Freire (1975, p.78): “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Mais do que isso, a dialogicidade torna aluno e professor investigadores críticos e não mais recipientes dóceis de conteúdos. Isto implica a “emersão das consciências”, na liberdade dos pensamentos, no “dar” sentido a coisas que estão na “inserção crítica da realidade” (FREIRE, 1975, p.80).

É bastante claro em Freire (2006, p.23) que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”, pois “não há docência sem discência”, um é dependente e condicionante da existência do outro. Isso implica a transformação do ensino narrador de uma única via para uma relação de ensino-aprendizagem de dois sentidos, de trocas, de complementação, de diálogo.

Enquanto seres que se relacionam no mundo, a educação problematizadora sugere que os alunos se reconheçam como seres “no” mundo e “com” o mundo. Principalmente ao se sentirem desafiados a desvendar os problemas postos no mundo e na relação com o outro, de modo a superar o conhecimento pré-determinado,

a realidade estática petrificada, imóvel e absoluta propostos pela educação tradicional e bancária. Conforme Freire (1975, p.82):

Na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação em processo.

Em contraposição à prática problematizadora, uma aula conteudista de conhecimentos fixos, pré-determinados e imutáveis, além de não despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, trabalha uma falsa consciência do mundo que nega a historicidade do ser humano enquanto ser inacabado e inconcluso, em processo constante de aprendizagem.

O aprender deve ser despertado no aluno como uma curiosidade crescente, tornando-o cada vez mais criador. Esta curiosidade deve se manifestar de maneira indagadora, como inclinação, mobilização, alerta, como busca permanente e inquieta, como “motor pacientemente impaciente diante do mundo” inacabado e de possibilidades (FREIRE, 2006, p.32). “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve [...] ‘a curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2006, p.24). Ou seja, tornando-se curioso epistemologicamente o aluno assume o papel de sujeito produtor de inteligência do mundo, sujeito do conhecimento, um ser ativo em constante mobilidade.

Por outro lado, Freire (2006) sugere a leitura do contexto dos alunos, considerando-os como seres pertencentes a uma história de vida pessoal, de uma identidade singular que foi adquirida antes e durante a escola. Estes conhecimentos e saberes incorporados pelos alunos são chamados pelo autor de “saber de experiência feitos”. Conforme sugere o trecho a seguir:

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independente da escola. (FREIRE, 2003, p.98)

Portanto, a partir do “saber escutar” é possível ter uma leitura de mundo do aluno, de sua historicidade, de sua vida. O interesse não é tornar o aluno autodidata ou concordar totalmente com seus saberes, se faz mais importante considerar tais

saberes como ponto de partida na produção do conhecimento escolar, tanto para iniciar quanto para ir mais além.

Neste papel de ouvir, o professor considera o mundo do aluno, reconhece sua história, assume a humildade crítica e se propõe a percorrer um novo caminho. Em outras palavras, a leitura de mundo dos alunos facilitaria o papel do professor, isto é, permitiria uma aproximação entre professor e aluno. Sobretudo, possibilitaria instigar, desafiar e despertar a curiosidade de aprender dos alunos.

Por sua vez, essa função de conhecer o outro, só se sucede no professor disposto, no sujeito curioso em aprender a melhor ensinar, na compreensão da singularidade de seus alunos. Isso significa que quem ensina e quem aprende desenvolvem uma relação mútua democrática e horizontal enquanto sujeitos epistemológicos, conforme Freire (2006, p.85):

Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade [...] o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais.

Sendo assim, cabe aos professores procurar aproximar o contexto teórico ao contexto concreto do aluno, procurando tornar o conhecimento científico mais próximo ao contexto real, que tenha maior sentido no mundo do aluno, que desperte a epistemologia curiosa de aprender. Como esclarece Freire (2006, p.30):

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Não se trata de transferir a responsabilidade para o aluno em caso de fracasso escolar, de não aprendizagem, mas como despertar esta ambição de aprender, de ser curioso, de desejar apropriar-se do conhecimento?

Fica claro que considerar os alunos, por meio de suas falas, expressões, gostos e, principalmente, como estabelecem relações de sentido com o que a escola se propõe a ensinar, constitui “uma ruptura epistemológica fundamental”, uma vez que o ponto de partida não é mais o *ensinar*, mas sim o *aprender* (CHARLOT, 2009).

Sendo assim, nossa lente investigativa também buscará entender como os alunos aprendem a partir de suas relações com o saber. Para tal, elegemos como referencial teórico as obras de Bernard Charlot, filósofo e pesquisador educacional, criador de um quadro teórico-metodológico em que os conhecimentos apresentados pela escola são compreendidos na relação com os sujeitos aprendentes.

3.1 A relação com o saber

A reprovação de um aluno em uma determinada série, a não-aquisição de certos conhecimentos e competências são casos que podem ser nomeados pelo termo “fracasso escolar”. Entende-se por fracasso escolar qualquer insucesso envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Charlot (2000) aponta que o “fracasso escolar” é complexo, amplo e impossível de ser palpado e analisado, portanto nos sugere entender que talvez não haja o fracasso escolar, mas que existem alunos em situação de fracasso⁶.

Não por acaso, estudos sociológicos na década de 1970, como os de Pierre Bourdieu tentam desvendar as causas do fracasso escolar por meio da teoria sociológica da reprodução. Essa investigação condena a escola como um local que contribui para a reprodução das desigualdades sociais, já que seu olhar investigativo correlaciona o sucesso escolar com alunos de classes dominantes e o fracasso com alunos das classes desfavorecidas.

Sob o ponto de vista estatístico não há o que contestar: filhos de pais das classes dominantes predominam com maior sucesso escolar. Entretanto, Charlot (2000) critica a teoria de reprodução⁷, por acreditar que é mecânica e reducionista ao excluir e ignorar as questões dos próprios sujeitos enquanto seres singulares que

⁶ Conforme dicionário Houaiss (2009): “não ter êxito; falhar, frustrar-se, malograr-se”. Para Charlot, o insucesso escolar, o não-êxito escolar.

⁷ A palavra reprodução remete a ideia de *não ter escolha*, assim como quando nascemos (fruto de uma reprodução biológica) não tivemos a opção de manifestar interesse ou não de nascer, simplesmente nascemos. A teoria da reprodução na escola, assim como a palavra, condena o sujeito como resultado de uma reprodução, e ele não teria, então, a opção de sucesso ou fracasso escolar.

interpretam, dão sentido, agem *no* e *sobre* o mundo por meio das suas relações com os outros. Como é o caso de alunos de baixa renda que têm êxito na escola, bem como, inversamente, alunos de classes sociais favorecidas, que mesmo assim, fracassam (CHARLOT, 2001). A principal queixa do autor, refere-se à possibilidade dos próprios sujeitos contribuírem nas próprias mudanças de destinos sociais, o que não basta ser somente “filho/herdeiro de...”, é indispensável que se estude, que se adquira uma atividade intelectual.

Esse olhar reproducionista efetua uma leitura “negativa” da realidade social, neste aspecto Charlot (2000) esclarece-nos que a análise da relação com o saber implica uma leitura “positiva”, pois procura considerar a experiência dos alunos e suas interpretações do mundo. Inversamente, a leitura negativa interpreta o mundo pelas *faltas*, por exemplo, um aluno que fracassa em um aprendizado é justificado por suas deficiências, carências. Já a leitura positiva propõe compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa, procura entender “o que está ocorrendo”, presta atenção ao que as pessoas também fazem e conseguem, e não só suas falhas e carências.

É nesse pano de fundo que Charlot (2000) se interessa a ampliar seu campo de investigação, pois, assim como os estudos de Bordieu, até dado momento as pesquisas da sociologia da educação buscam confirmar e validar se as teorias sociológicas se reproduzem na escola.

Todavia, Charlot (2000) transita da ideia de coerção social como foco investigativo para uma possível “sociologia do sujeito”. Isto é, prefere considerar as questões subjetivas do indivíduo enquanto ser social dotado de história pessoal nascido em um mundo pré-existente/estruturado, sobretudo submetido à obrigação de aprender para ocupar um lugar no mundo.

A maneira que Charlot enxerga a teoria da relação com o saber se dá imprescindivelmente da noção sobre homem. Nascer é ingressar no mundo em que se é obrigado a aprender (apropriar-se do mundo) para tornar-se homem/humano singular e socializado (em uma comunidade, partilhar valores) “em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido” (Charlot, 2000, p.53).

Nascido inacabado e inconcluso, o homem encontra o patrimônio construído pela espécie humana, conhecendo-o à medida que se apropria das coisas pré-existentes no mundo com ajuda de outros seres humanos. Ser homem implica lidar com a noção de ser incompleto e, portanto, sempre desejar e apropriar-se cada vez

mais das coisas do mundo. Essa busca constante de construção de si mesmo desenvolve-se no tempo e necessita de mediadores (livros, pessoas, adultos, amigos, professores, etc.) responsáveis por aproximar mundo e sujeito. A mediação a que referimos é assim exposta por Charlot (2001, p. 27):

É a criança que se educa, é o adulto que a educa: cada uma dessas afirmações é verdadeira se as duas forem enunciadas; falsa se apenas uma for enunciada;

Apropriar-se do mundo implica construir parte dele, outro mundo, de modo que o sujeito nunca se apropriará da totalidade, visto que a construção do patrimônio humano do mundo se dá sob diversas formas, sobretudo, em diferentes tempos cronológicos e lugares. Além disso, o que o sujeito vive e aprende se relaciona com os acontecimentos de sua história de vida. Portanto, “a construção de si, do outro e do mundo é um universo não-natural, é o da lei humana e do símbolo” (CHARLOT 2001, p. 25).

Nesse sentido, o movimento de “eu me construo e sou construído pelos outros” também pode ser chamado de educação. O autor considera que a educação é o movimento indissociável de humanização (tornar-se homem), de subjetivação-singularização (tornar-se um exemplar de homem) e de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (CHARLOT, 2000; 2001).

Mas afinal o que é aprender? Aprender é o processo de apropriação do mundo e construção do sujeito humano. No ponto de vista da relação *epistêmica* com o saber, aprender é apropriar-se de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos (livros), locais (escola) e pessoas (docentes). Por exemplo: ler um romance e aprender mais da língua portuguesa, escrever uma fórmula matemática, etc.

Aprender também pode ser dominar uma atividade; por exemplo, aprender a nadar, a lutar, a desmontar e montar um computador. São saberes que estão inscritos no corpo e sua apropriação não se dá por meio de livros, mas no próprio ato de vivenciar, sentir, experimentar, estar imerso na situação. Nesse caso, um bebê só aprende a andar andando, e não consultando livros sobre uma teoria do andar. Assim como um sujeito não aprende a lutar ao assistir filmes de artes marciais, sem ao mesmo tempo pôr-se em movimento de vivenciar e praticar.

Aprender pode ser também aprender a ser paciente, elegante, sedutor, mentiroso, manipulador, extrovertido. São modos de condutas intersubjetivas que garantem certo controle de seu desenvolvimento pessoal.

Dessa maneira, para Charlot (2000, 2009) a relação com o saber apresenta-se em três *figuras de aprender*: por meio do *saber-objeto*, isto é, um conteúdo enunciado como a matemática, gramática, circulação do sangue etc.; *dominando um objeto ou uma atividade* como nadar, andar, desmontar um motor etc.; e de *formas relacionais*: seduzir, fazer amizades, cumprimentar, mentir etc.

Jovens de camadas populares, considerados indispostos, fracassados e resistentes aos saberes escolares podem ter conhecimentos complexos e aprofundados fora da escola. Por exemplo, há alunos com dificuldade em disciplinas que envolvam linguagem verbal e escrita, mas paradoxalmente são expressivos e falantes em interações grupais e na produção de textos de *rap*, o que preliminarmente nos indica que as relações com o aprender acontecem e são mobilizadas em situações distintas (CHARLOT, 2001).

Freire (2003, p. 103) apresenta um exemplo que se assemelha com o discutido, acerca do distanciamento de contextos entre saberes e aprenderes:

O professor Adão Cardoso, biólogo da UNICAMP, me relatou que foi convidado por um jovem índio do interior da Amazônia a aprender a usar arpão na pescaria. Respondendo à indagação provocadora do cientista que lhe perguntara por que atirava o arpão não no peixe, mas entre o peixe e a lateral do barco, respondeu: “Não. Atirei no peixe. Você não viu certo porque às vezes os olhos mentem.” O índio explicava à sua maneira, ao nível da “ciência” que sua prática permitia, o fenômeno da refração.

Esses exemplos comprovam o quanto o “aprender” manifesta-se em diversas figuras, em diferentes modos, “não são os mesmos ‘aprender’ nem as mesmas posturas que permitem ser um bom aluno e ser um líder em um bairro de subúrbio” (CHARLOT, 2001, p. 22). O sujeito que aprende, no espectro infinito de saberes, só se apropria de uma parte das múltiplas e distintas manifestações presentes no patrimônio humano, como é caso de ler um romance, mentir para alguém, dirigir um carro etc. E esta aquisição é seletiva, o sujeito não interioriza passivamente o mundo oferecido, mas sim as que julga mais importante, de mais valor, de maior interesse a partir de sua história pessoal, de suas expectativas, de suas relações com os outros.

Portanto, o que também justifica a interiorização de alguns saberes em contraposição a outros é a sua *relação de identidade com o saber*.

Contudo, a relação com o saber também é uma relação social. O sujeito vive em um mundo desigual, de diversas relações sociais, de diferentes culturas, e conseqüentemente, ocupa um espaço, isto é, uma posição social e escolar que o induz a certos caminhos e relações com os saberes existentes em um mundo pré-estruturado: “Se existe desigualdade social perante a escola é porque há uma desigualdade social diante do saber” (CHARLOT, 2009, p. 151). Nesse sentido, o autor considera que a escola não é “apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com os saberes, mas é também um lugar que induz relações com os saberes” (CHARLOT, 2001, p18).

A relação social com o saber não é uma determinação, mas apenas, uma probabilidade, uma indução. Por exemplo, por mais que um menino nascido em solo brasileiro, morador de uma comunidade pobre conhecida por formar craques de futebol, e com uma forte relação identitária e social com o saber jogar futebol, isso não o determina a ser um jogador ou um habilidoso nesse esporte, mas certamente, o induzirá a ter certas relações com os saberes do futebol.

Relacionar-se com o saberes significa aprendê-los em um processo de interiorização de algo externo ao sujeito, algo que existia antes do aprender. Em outras palavras, o sujeito quando nasce encontra um mundo pré-estruturado acumulado de patrimônio humano, portanto, algo já existente, de tal sorte que sua apropriação se dá por meio do aprender na interiorização de “coisas” externas. Dessa forma, no campo do que pode ser aprendido, o sujeito só se apropria daquilo que desperta certo interesse, que faça sentido, isto é, aprender ou ensinar algo que possui valia é mais simples, espontâneo, não-difícil e de maior eficácia. Portanto, há uma relação dialética entre sentido e eficácia da aprendizagem, ou seja, para ocorrer eficácia no processo de aprendizagem é essencial o *sentido* como fonte de mobilização na relação entre sujeito e aprender, conforme Charlot (2001, p.26):

Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito [...] ninguém pode aprender no lugar da criança, mas que a criança só aprenderá se houver solicitações externas.

Reconhecendo que Charlot entende o aluno como protagonista na “cena” da relação do saber, é preciso compreender como se dá esse processo de relação com o aprender. Para aprender, para ser educado, é essencial depender-se de si mesmo, contudo, por intermédio/ajuda do outro. Aceitar ser educado parte de uma vontade, uma ambição própria de aprender. Como afirma Charlot (2000, p.54): “Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar”. O que se quer dizer com isso é que é indispensável a *mobilização* do sujeito: mobilizar-se por um *desejo* intrínseco, pôr-se em *movimento*, agrupar forças para ser educado. Isso só ocorre se o sujeito atribuir um *sentido* mergulhado em sua singularidade, em sua história, em sua identidade. Por sua vez, ter *sentido* é considerar algo significante, de valor, de *desejo*: “Não há sentido senão do desejo” (BEILLEROT et al., 1966 apud CHARLOT, 2000, p. 57).

Por exemplo, Charlot (2009) apresenta estudos sobre gênero na escola, os quais indicam que o gênero feminino tem maior sucesso escolar comparado com o masculino, mesmo a escola sendo um local a qual se impregna valores (ocultos e implícitos) masculinos. Justifica que esse quadro de desigualdade produz efeitos de *mobilização* nas meninas, ao se sentirem provocadas a estudar, ao *desejarem* sobrepor-se aos meninos.

Mobilizar remete a movimento, a ação, ao esforço. É engajar-se em uma atividade originada de móveis. O móbil⁸ é o desejo de atingir uma meta, portanto, é o estopim, a causa. Por exemplo, o treinamento de judô é um conjunto de ações que me levam a aprender golpes, imobilizações, quedas, etc. Logo, uma das metas do treinamento do judô é aprender lutar judô. Contudo, o móbil do treinamento de judô para o sujeito pode ser, por exemplo, impressionar o sexo oposto, afirmar-se perante os amigos. Nesse caso, esses móveis são motores, são estopins, causas e mobilizações para buscar a meta de aprender a lutar judô:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor (CHARLOT, 2000, p. 55).

⁸ Conforme o Dicionário Houaiss (2009), a definição de móbil é “aquilo que faz alguém realizar uma determinada ação; motivo, móvel, causa. Etimologia: lat. *mobilis*, e 'que se move, que se pode mover'.

A respeito do *sentido*, em primeiro momento, Charlot (2000) apoia-se em Francis Jacques, para entender que “sentido” está associado com “significância”, “signo”, de modo que, algo só tem significado se tiver “um sentido [...], se disser algo sobre o mundo [...] e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores [...] Tem significação o que tem sentido, do qual diz algo do mundo e que se pode trocar com os outros” (CHARLOT, 2000).

Em um segundo momento, o autor apropria-se da teoria da atividade de Leontiev (1975)⁹, que afirma que o sentido da atividade está na *relação entre sua meta e seu móbil*. Retomando ao exemplo anterior, qual sentido aprender o judô (meta)? Ao treinar - conjunto de ações que levam ao resultado -, o fato de ter aprendido a lutar judô (meta) satisfaz a mim o desejo de impressionar o sexo oposto (móbil). Ora, já que o sentido é a relação entre meta e móbil, portanto, o sentido da atividade de treinar judô é “lutar judô para impressionar o sexo oposto”.

Ora, se uma das *metas* do treinamento de judô é ensinar a lutar, há quem pergunte: para que lutar? Por sua vez, se o *móbil* de treinar judô é impressionar o sexo oposto, há quem indague: o que deve ser aprendido para impressionar o sexo oposto? Nota-se que o questionamento da meta é respondido pelo móbil, e o questionamento do móbil é respondido pela meta. Isso indica que “nem a meta sozinha, nem o móbil sozinho me permitem entender o *sentido* do ato, que se aclara somente se eu puser em relação essa meta e esse móbil” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Imaginemos um sujeito que tem como meta matar uma pessoa. Ora, mas qual é o sentido deste ato? Nunca entenderíamos o sentido do assassinato se não o relacionarmos com seu móbil. Supondo que o móbil de matar possa ser decorrente de uma vingança, de um “acerto de contas”, de reação a um estresse ou frustração, etc., porém, quaisquer que sejam os móveis, este, em relação com a meta, é o que dará *sentido* à ação do assassinato. Matar alguém (meta) não explica o sentido da ação, desejar vingar (móbil) também não, mas “matar alguém por vingança” esclarece o sentido do ato criminoso.

Desse modo, a mobilização, o sentido e o desejo são elementos-chave para a teoria da relação com o saber. Charlot (2000) também critica a filosofia clássica para caracterizar um sujeito em busca do saber. Para a filosofia clássica, a essência do

⁹ LEONTIEV, A. *Activité, conscience, personnalité, tradução francesa*, Moscou, Édition du Progrès, 1975.

homem está na Razão, na mente, no entendimento, e este, por vezes, entra em combate com as paixões, emoções e o corpo. Contudo, o sujeito do saber, isto é, o sujeito epistêmico, procura por sua própria ação/mobilização argumentar, verificar, experimentar, demonstrar, provar e validar um saber. Novamente, Charlot (2000, p. 61) reforça a ação do sujeito como responsável na construção do saber: “Não há saber senão para um sujeito “engajado” em uma certa relação com saber”. Implica ação do sujeito, de sua atividade, de relação com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros e com mundo.

Contudo, não são todos alunos que demonstram um ativismo ou engajamento do sujeito epistêmico, curioso e mobilizado em apropriar, experimentar e validar um saber. Charlot (2001) questiona a existência de alunos que tem desejo de aprender e outros que não manifestam o mesmo desejo. Jargões como: “ele não está motivado”, “esse aí é preguiçoso”, tentam justificar a indisposição do aluno diante dos saberes. A contribuição da relação com o saber é pensar que o “não estar motivado”, “o ser preguiçoso”, é fruto de uma certa relação com a aprendizagem proposta. Não pode ser considerado como “defeito de fabricação” do aluno, o que leva a culpabilizá-lo. O que está em crise não é só o sujeito em si, mas a relação deste sujeito com o que se tenta ensinar (saber). Em outras palavras, não é só o movimento do aprendente ou só a característica do saber a ser aprendido que define a aprendizagem, é a *conexão* entre sujeito e saber, entre saber e sujeito.

Logo, sendo o saber resultado de interação sujeito e mundo, só tem sentido e valor por referência às relações que o indivíduo supõe e produz com o mundo, todo saber acontece por meio de uma relação com o saber; por isso, sem relação do sujeito com o saber não há saber [grifo meu]. Charlot (2000, p.62) afirma que o “saber é relação (...) é o produto de relações epistemológicas entre os homens presentes em uma história coletiva”, que se inscreve temporalmente como acúmulo de patrimônio humano. Aprender requer tempo, “é ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo [...] se desenvolve em três dimensões [...] o presente, o passado e o futuro” (CHARLOT, 2000, p. 79).

Em suma, a relação do sujeito com o saber, “é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo* [...] a relação com o saber implica uma atividade do sujeito” (CHARLOT, 2000, p.78)

Compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas, também, compreender algo que nem todo o mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro) (CHARLOT, 2000, p.72).

Dessa forma, uma aula interessante é aquela que consiga estabelecer uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro, que levam o aluno a se *mobilizar*, dar *sentido* e *desejar* apropriar-se do saber, e, portanto, *aprender*.

3.1.1 Exemplos de asserções gerais e abstratas da “teoria da relação com o saber”

Mesmo estudando a relação com o saber em suas bases, também se faz necessário compreender como esse pressuposto teórico inspira investigações acerca do tema. No item anterior, com intuito de exemplificar, trouxemos alguns trabalhos (como de SCHNEIDER; BUENO, 2005; e de CHARLOT, 2009) que têm explorado o campo teórico em questão. Outra obra utilizada diz respeito à Charlot (2001), da qual estende as investigações sobre a *relação com o saber* a âmbito internacional em países como: Brasil, França, República Tcheca e Tunísia.

A respeito de estudos mais específicos, Silva (2008) investigou a relação com o saber na matemática. O estudo procura compreender a mobilização e o sentido de estudar a matemática na escola ou fora dela. A autora também propõe que se façam estudos em outras disciplinas: Português, Geografia, Educação Física, por exemplo.

É nesse cenário que se optou por trazer um estudo realizado por Charlot (1996) a título de melhor visualização da teoria da relação com o saber. A investigação se desenvolveu com alunos de Ensino Fundamental na França. Comparou-se alunos de uma escola de periferia com bons alunos de outra escola periférica, porém, de uma clientela mais favorecida, respectivamente, nos bairros de Saint-Dennis e Massy. O objetivo foi investigar a singularidade das histórias escolares e a correlação entre fracasso escolar e origem social. O estudo se concentra no significado que a escola tem para os alunos: o que faz mais sentido para o aluno? Como a escola, a família, os colegas contribuem na mobilização de aprender? Os resultados sobre mobilização na escola se dividem em três frentes: *escolaridade como história*; *a profissão e o saber*; e *a demanda familiar*.

Sobre a *escolaridade como história*, os alunos julgam que o primário (ensino fundamental I) é o ciclo pelo qual se sentiam mais interessados e mobilizados a aprender, conseqüentemente o desinteresse pela escola se inicia na 5.^a série. O principal motivo para o insucesso escolar neste período é o “não-estudar”. Acusam o ambiente da classe de não ser favorável aos estudos e culpabilizam as amigadas como incentivadoras à diversão ou a marginalidade fora da escola. Há também uma correlação significativa entre “gostar do professor” e “gostar da matéria”.

Em relação à *profissão e ao saber*, pouco mais da metade dos alunos acredita que somente a frequência na escola e a obediência das normas são suficientes para uma boa profissão no futuro. Apenas uma pequena parcela, coincidentemente os alunos de boas classes (alunos de Massy), associam a escola como local de aquisição de saberes. Portanto, para a maioria a escola não é espaço de saber, mas via de acesso à profissão – como uma “relação mágica” entre escola e profissão, sem referência ao saber.

Por fim, a *demanda familiar* parece funcionar como motivo principal de mobilização, já que as famílias costumam dar muita importância ao sucesso escolar. Considerando a existência de diversas práticas familiares, algumas impositivas, outras controladoras, as que ajudam, as que não ajudam, etc., a atitude mais eficaz é aquela de “passar confiança” à criança/jovem e ter orgulho dos resultados do aluno.

De modo geral, os alunos de Saint-Denis citam aprendizagens ligadas às atividades cotidianas, pois o que possui sentido na relação desses alunos com o saber é proveniente da vida cotidiana. Eles também enxergam a escola como um ambiente estritamente profissional ao invés de enxergá-las como um local cultural e cognitivo. Já em Massy, a relação com o saber é centrado no aprendizado e na apropriação de conteúdos de saber.

Os jovens participantes da pesquisa pertencem às mesmas condições de existência, vivem nas mesmas relações sociais e, entretanto, não têm todos a mesma relação com o saber. Dessa forma, o autor encerra o texto com a seguinte frase: “as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 1996, p.62).

3.2 As figuras do aprender e a Educação Física escolar

Dedico esse item para relacionar as figuras do aprender (saber-domínio, saber-objeto e saber-relacional) com o que se tem produzido na Educação Física escolar. Para tal, relacionarei as figuras do aprender em Charlot (2000) com Bracht (1996) e Betti (1994), e, a seguir, com Schneider e Bueno (2005) e Charlot (2009).

Como já explicitado no item interior, aprender algo se dá em diferentes figuras. Aprender a tocar piano, aprender a ler um romance ou aprender a ser simpático exigem distintas ações, habilidades e competências. Diante esta gama de possibilidades de aprendizagem, Charlot (2000) classifica o aprender em três figuras: saber-objeto, saber-relacional e saber domínio.

O saber-objeto são saberes de fácil enunciação e transmissão linguística, geralmente materializados em livros, revistas, monumentos, programas de televisão, Alguns exemplos: ler um romance, uma fórmula matemática, um discurso, etc.

Uma segunda figura do aprender é denominada por Charlot de formas/dispositivos relacionais, que representa o domínio de habilidades sociais como: cumprimentar, mentir, ser simpático, ser amoroso, etc.

E, por fim, o saber-domínio, como já sugere o próprio nome, refere-se aos aprenderes que envolvem domínio de alguma atividade, tal como desmontar um motor, aprender a nadar; ou seja, o saber-domínio lida com saberes inscritos no corpo. Entretanto, para compreender mais a fundo o saber-domínio é imprescindível considerar o que Charlot entende por corpo.

Charlot (2000, p.69), inspirado em Merleau-Ponty (1999)¹⁰, parte da premissa que o corpo é lugar de apropriação do mundo, o corpo que abriga um conjunto de significações vivenciadas. Neste caso, o “eu” no saber-domínio está “imerso em uma dada situação”, o que significa a existência de um “Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos”; e não somente um “eu reflexivo” expresso por meio de enunciados linguísticos. O saber-domínio possui uma característica peculiar, “a imbricação do Eu na situação” (CHARLOT, 2000, p.69).

O saber-domínio e os dispositivos relacionais remetem, igualmente, à vivência de algo; respectivamente, de uma atividade e de uma relação. Não são saberes de fácil transmissão e enunciação linguística como os saberes-objetos, são saberes em

¹⁰ MERLEAU-PONTY, M, *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

que se é necessário experimentá-los para aprendê-los. Por exemplo, nada substitui a aprendizagem do nadar, senão a própria experiência de nadar, ou ainda, só aprende a seduzir quem vivencia o ato de sedução. É como afirmar que o processo de aprendizagem desses saberes perpassa do “não-domínio” para o “domínio”, ao passo que, nos saberes-objetos, a aprendizagem se desloca entre a “não-posse” para a “posse” (CHARLOT, 2000)

Ora, mas se o nadar e o seduzir são aprendizagens que se dão por domínio de algo e por conseguinte, não se expressam como saber-objeto (passível de enunciação linguística), como justificar a existência de materiais de enunciação linguística (livros, apostilas) que abordam por exemplo, a natação e a sedução? Charlot (2000) afirma que é possível uma enunciação de saberes que envolvam domínio, todavia seria necessário um “distanciamento reflexivo” por conta da dificuldade ou impossibilidade de elaboração linguística.

Nesse sentido, se “nadar é procurar dominar uma atividade”, “aprender a ‘natação’ é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que constituem um saber-objeto” (CHARLOT, 2000, p.69). Entretanto, vale ressaltar que o produto da enunciação do saber-domínio nunca será “autônomo sob a forma de um saber-objeto”, já que sempre remeterá a uma atividade; analogicamente, conforme o exemplo anterior, a natação imbrica a atividade de nadar, assim como a informática remete ao manuseio do computador, etc. (CHARLOT, 2000)

Partindo dessa relação entre saberes-objetos e saberes-domínio, cito a atividade de andar como exemplo. O andar consiste em uma habilidade motora de locomoção, aparentemente fácil para quem possui mais de dois anos de idade. Contudo, seria possível ensiná-la verbalmente para alguém que não possui tal habilidade motora? Seria possível escrever um livro com o conteúdo “aprenda a andar”? E caso fosse possível, o leitor compreenderia? Para todas essas perguntas, responderia que não, e é isso que Charlot (2000, p.69) quer dizer com o seguinte trecho: “o aprendizado desses enunciados não é o equivalente ao aprendizado da própria atividade [...] uma enunciação exaustiva é difícil e, às vezes, impossível”.

Essa diferença entre saber-objeto e saber-domínio exposto por Charlot (2000), já foi protagonizado na década de 1990, mas em outros termos e palavras. Vamos exemplificar com Bracht (1996) e Betti (1994, 2009).

Bracht (1996) aponta que os saberes tradicionais da escola possuem caráter teórico-conceitual (matemática, português, ciências, etc.), enquanto a Educação

Física se apresenta em duplo caráter: um saber fazer e um saber sobre esse fazer. Esta dualidade também é apontada como uma encruzilhada em “racionalizar algo que ao ser racionalizado se descaracteriza” (BRACHT, 1996, p.26). Isto é, existiriam vivências no movimentar-se que não seriam possíveis de serem enunciadas linguisticamente; ou nas palavras de Bracht (1996, p.26): “resistiria às palavras [...] fugiria ao controle, à previsão (da ciência), seriam de certa forma únicas, singulares”.

Já Betti (1994), valendo-se de Lawson (1990)¹¹, denuncia que a Educação Física baseia-se na crença positivista de que a pesquisa científica por si só resolveria os problemas pedagógicos da área. Ainda para Lawson, uma boa pesquisa não é automaticamente aplicável, já que existiria um distanciamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento de trabalho.

Posteriormente, Betti (1994, p.27) lembra Benveniste (1989)¹², para quem “a língua é o sistema interpretante de todos os outros sistemas, linguísticos e não linguísticos” (cor, som, imagem, movimento, corpo). Ora, se de acordo com Benveniste, a semiologia da língua prevalece sobre os sistemas não-linguísticos, Betti (1994) questiona se seria possível uma Educação Física sem a língua.

Como as pesquisas educacionais em Educação Física acabam por produzir conhecimentos verbais e escritos sobre o movimento, por conseguinte, Betti (1994, p.27) apresenta a seguinte questão: “como ter acesso às vivências dos indivíduos?”, já que, conforme Gustorf (1970)¹³ em Betti (1994, p.27), a língua expressa parcialmente a verdade, pois “as palavras são apenas intermediários” do real.

Em suma, o problema de pesquisa definido no trabalho de Betti (1994) reside na dicotomia entre teoria e prática na Educação Física, especificamente entre linguagem e movimento. Ora, se Lawson aponta a existência de dois tipos de conhecimento - o acadêmico e o operacional/trabalho -, então se põe em dúvida a necessidade de uma teoria da Educação Física, já que a área se concretiza ao nível do conhecimento operacional e não verbal. Ou seja, a Educação Física seria um saber não-linguístico, e, por tal motivo, refém da interpretação do sistema da língua. Portanto, para Betti (1994, p. 28) “as teorias da Educação Física estariam condenadas a *falar* sobre o corpo e o movimento sem jamais atingi-los”.

¹¹ LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. *Quest*, 42: 161-183, 1990.

¹² BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral*. Campinas, Pontes, 1989.

¹³ GUSDORF, G. *A fala*. Porto, Despertar, 1970.

A partir disso, Betti (1994) explorou a literatura parcial da Linguística e da Semiótica, para então contrapor autores como Benveniste (1989) e Saussure (1997)¹⁴, para os quais o signo ideal restringe-se ao signo linguístico. O autor, então, prefere o conceito de signo de Peirce (1975), já que o compreende como mais amplo, pois inclui signos não verbais, tais como gestos, movimentos, olhares, etc.

Betti (1994) conclui que não é possível uma Educação Física sem a linguagem verbal, isto é, limitada a um conhecimento operacional do movimento, já que a função da língua não é restrita apenas à informação estritamente linguística, é também motor para desencadear ações e influenciar o comportamento dos alunos. Neste pano de fundo, o autor destaca que a tonalidade das palavras e o modo de expressão podem despertar uma “função poética” que conduz o aluno a compreender algo. Por exemplo, palavras como “explosão”, “suavidade”, “já!” (comando para iniciar uma atividade) são citados pelo autor para reforçar como um signo¹⁵ (nesse caso, verbal) pode despertar outros sentidos (por exemplo, reação muscular-nervosa).

Exemplifico. Certa vez, como participante das aulas de boxe tailandês, o professor avisou-me que às sextas-feiras havia aulas direcionadas ao combate (luta formal do esporte-espetáculo/alto nível) e para prestar tal informação, ele assim se expressou: “*sexta-feira é dia de sair na mão*”, com uma naturalidade na fala e um sorriso no rosto. Ora, se a mesma expressão “*sair na mão*” fosse falada em outro contexto poderia facilmente remeter a “briga”. Entretanto, “sair na mão” do professor significou uma ambiguidade entre briga (informação literal) e descontração (gestos, tom de fala, função poética), o que é contraditoriamente característica de um combate: emulação de uma briga, mas também mediado por regras. Mesmo sendo frequentador assíduo de combates em outras artes marciais, a expressão dita pelo professor causou-me certa tensão e expectativa, o que, já na sexta-feira em que lá estive, fez-me adotar uma estratégia de combate mais cautelosa.

O exemplo anterior mostra claramente como a língua pode influenciar o comportamento de um aluno, e, nesse caso, poderia influenciar de maneira negativa, especialmente se tal expressão fosse dita a um aluno iniciante ou para quem já possui uma desconfiança sobre os valores das lutas.

¹⁴ SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. São Paulo, Cultrix, 1977.

¹⁵ A compreensão de signo por Betti (1994) é oriunda de Peirce (1975, p.94): “algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa algo para alguém”. Não é intenção do presente trabalho, como foco específico, abordar a Semiótica.

Ainda no plano da dicotomia entre teoria e prática, Betti (1994, 2009) valendo-se de Demel (1978)¹⁶, afirma que os objetivos específicos da Educação Física deveriam ser orientados indiretamente e não diretamente ao corpo, pois parte-se do entendimento que só a personalidade é objeto da educação (DEMEL, 1978 apud BETTI, 1994). Dessa forma, Betti (1994) sugere que se deva direcionar os objetivos da Educação Física por meio da ação sobre a personalidade.

Então, o objetivo da Educação Física é relacionar organicamente o saber-movimentar e o saber-sobre esse movimentar-se (BETTI, 1994). Ou seja, o papel da Educação Física “é ajudar a mediação deste saber orgânico para a consciência, através da linguagem e dos signos. Mais ainda, é um saber que leva o sujeito à *autonomia* [grifo do autor] crítica no âmbito da cultura corporal de movimento” para, então, “formar o cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento” (BETTI, 1994, p.38).

Contudo, conforme Bracht (1996), desenvolveu-se um “pré-conceito” com a perspectiva da “cultura corporal de movimento”, que a acusa de transformar a Educação Física em um discurso teórico sobre o movimento e, conseqüentemente, desconsidera o movimento como núcleo central da Educação Física.

Mediante tal acusação, tanto Bracht (1996) quanto Betti (1994) adotam uma postura relativizada que considera a Educação Física como área que lida, simultaneamente, com a corporeidade e o simbolismo da linguagem e do pensamento:

[...] uma educação crítica no âmbito da Educação Física teria igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer, “incorporação” não via discurso, e sim via “práticas corporais” de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo [...] não se trata de subsumi-la à sensibilidade, mas sim, de não pretender absolutizá-la. O desafio parece-me ser: nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, e, sim, movimentopensamento (BRACHT, 1996, p. 27).

Não estou propondo que a Educação Física escolar transforme-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas uma ação pedagógica com ela. É evidente que não estou abrindo a mão da capacidade de abstração e teorização da linguagem escrita e falada, o que seria desconsiderar o simbolismo que caracteriza o homem. Mas a ação pedagógica à que se propõe a Educação Física estará

¹⁶ DEMEL, M. Integração da educação física na educação. *Boletim da federação internacional de Educação Física*, 49 (3) 56-57, 1978.

sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se.
(BETTI, 1994, p. 41)

Portanto, vê-se que Bracht (1996) e Betti (1994), à semelhança de Charlot (2000), avançaram na compreensão da existência de um saber fazer imbricado em um Eu epistêmico. Ademais, Charlot (2000) e Betti (1994) convergem com a concepção de que as funções psíquicas individuais são decorrentes das influências sociais - ambos autores utilizam a palavra “apropriação” ou “internalização” ao se referirem à aprendizagem e apropriam-se de Leontiev para destacar que a aprendizagem depende da atribuição de “sentido” pelo sujeito. Especificamente para Charlot (2000), o sentido se dá na relação entre móbil e meta; e em outras palavras, para Betti (1994), na relação entre motivo e fim, processo também denominado de “motivo gerador de sentido”.

Embora Charlot (2000) não tenha desenvolvido a noção das figuras do aprender pensando na Educação Física, indicou uma possível relação entre saberes de apropriação (saber-objeto) e de saberes que envolvem domínio (saber-domínio e saber relacional). Entretanto, deixou para estudos futuros o modo como ambas efetivamente se relacionam. O autor adotou um olhar descritivo sobre essas figuras do aprender, dedicando-se mais a apontar uma dificuldade ou a impossibilidade de enunciar um saber de domínio. Já Bracht (1996) e Betti (1994), autores específicos da Educação Física, procuraram debruçar-se sobre tal ambiguidade e abrir novos horizontes.

Em outra frente de estudos, dois trabalhos, Schneider e Bueno (2005) e Charlot (2009), buscaram fazer uma releitura da Educação Física a partir da teoria da relação com o saber, especialmente no que diz respeito às figuras do aprender.

O artigo de Schneider e Bueno (2005) é uma releitura de outra investigação, o “Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo”. Essa releitura levou em conta questionários que foram respondidos por 50 alunos, tentando verificar a relação dos alunos com os saberes da disciplina de Educação Física. Já o trabalho de Charlot (2009) apresenta-se em modo de ensaio teórico e é capítulo integrante do livro “Educação Física, Esporte e Sociedade: Temas emergentes”.

O que chama atenção é que ambos trabalhos categorizam a Educação Física como um saber-domínio:

[...] os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a um saber objeto. (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p.39).

A Educação Física, pela própria natureza de seu conteúdo, deve atuar naquilo que lhe é peculiar [saber-domínio] [...] O grande problema reside no fato de que nem professores em ação nem os estudiosos da área parecem ter consciência da importância desses saberes (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p.42).

(A Educação Física) não é igual às demais porque ela lida com uma forma de aprender outra que não a apropriação de saberes-enunciados. (CHARLOT, 2009, p. 241).

Schneider e Bueno (2005, p.42) admitem que a Educação Física também lida com saberes relacionais: “a sistematização de conhecimento, então se realiza tanto pelo domínio de uma atividade, como pelo domínio dos dispositivos [...] relacionais”. Entretanto, tal afirmação aparece de modo tímido e com baixa frequência ao longo do texto, como se as formas relacionais fossem secundárias nas aulas de Educação Física.

Já Charlot (2009) afirma que o fato da Educação Física lidar com uma outra forma de aprender que não a apropriação de saberes enunciados gera desvalorização diante das outras disciplinas que tendem a restringir o saber ao enunciado através da linguagem escrita. O autor sugere que não se tente anular ou esconder essa diferença, e sim destacá-la e esclarecê-la, já que, o saber-enunciado, presente em todas outras disciplinas, é apenas uma das formas de patrimônio cultural humano.

Schneider e Bueno (2005) constataram que alunos têm dificuldades em transformar o que aprenderam na Educação Física em linguagem escrita. Os autores concluíram que quanto mais uma atividade está inserida no corpo, maior será a dificuldade de enunciação linguística. Portanto, sugerem que não se espere que os alunos “*falem de*”, mas que “*façam com*” (saber de domínio).

Mais do que caracterizar a Educação Física como saber relacional e de domínio, ambos os trabalhos (SCHNEIDER; BUENO, 2005; CHARLOT, 2009) findaram por negar a importância dos saberes-objetos, o que não deixa de ser contraditório, já que o produto de enunciação de um saber-domínio torna-se um saber-objeto (CHARLOT, 2000).

Todavia, é necessário ressaltar que ambos autores partiram de falsas premissas sobre o entendimento de Educação Física e, dado a isso, igualmente, a

falsas conclusões. A premissa destacada por esses autores¹⁷ compreende a Educação Física como disciplina que lida predominantemente com o saber-domínio, por vezes, o saber relacional, e jamais considera-se o saber-objeto. Sendo assim, conclui-se que não é papel da Educação Física preocupar-se com o saber sobre o movimento, mas exclusivamente no ensino e aprendizagem do movimento em si.

Eliminar a existência de um saber-objeto e saber-relacional na Educação Física consiste em uma atitude precipitada. Sem dúvida, a Educação Física deve priorizar a vivência de movimentos, especialmente no modo dos “saberes de domínio”; todavia não se pode negar que tais práticas, quando objeto de reflexão, podem também ser expressas em saberes enunciados.

Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa de Schneider e Bueno (2005) responderam que aprendiam predominantemente o conteúdo “esporte” (em específico, vôlei, handebol e futebol) e regras de jogos quando questionados sobre “o que você aprende nas aulas de Educação Física?” A partir desses resultados, suponho que esses alunos vivenciaram uma Educação Física tradicional, cuja características são: repetição e pobreza de conteúdos e métodos, e aulas não-diretivas. Portanto, se minha suposição for correta, já não era de se esperar que tais alunos pudessem enunciar linguisticamente suas aprendizagens, visto que uma Educação Física progressista, que busca a apropriação crítica da cultura de movimento não foi o objeto pedagógico do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto. Como podiam “falar de” se apenas “faziam” uma Educação Física tradicional?

Então, quando Schneider e Bueno (2005) afirmam que “nem os estudiosos da área parecem ter consciência da importância desses saberes [domínio]” (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p.42), parecem esquecer que o contexto de ensino destes alunos é tradicional: atividades com fim em si mesmo, saber-fazer corporal não mediado para a consciência, etc., e, portanto, seria exigir muito que esses alunos *falasse* de, isto é, que se expressassem por meio de saberes-objeto.

Com base na discussão empreendida neste item, prefiro considerar como premissa para a análise de dados as figuras do aprender em Charlot (2000), somada à concepção de Educação Física escolar que visa a apropriação crítica da cultura

¹⁷ Parece-nos que Charlot (2009) parte de uma falsa premissa sobre a Educação Física, subsequente à sua leitura do trabalho de Schneider e Bueno (2005). Por diversas vezes o autor se vale de Schneider e Bueno (2005) para categorizar a Educação Física como um saber-domínio.

corporal de movimento (por exemplo: BRACHT, 1996, 1997; SOARES et al, 1992, BETTI, 1994, 2009; KUNZ, 1994), o que implica afirmar que a Educação Física busca, ou deveria buscar, para alcançar suas finalidades educacionais, a inter-relação de todas as figuras do aprender: saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.

4 SOBRE AS LUTAS: CONHECENDO O DOJO¹⁸

As lutas sempre fizeram presentes na história da humanidade, seja ligadas às técnicas de ataque e defesa, seja como modo de sobrevivência, ou como “sabedoria de vida”. Podem aparecer dedicadas ao treinamento militar, à defesa pessoal e também ao exercício físico, e muitas vezes inter-relacionadas a vertentes culturais, religiosas e filosóficas. (PARANÁ, 2006; SÃO PAULO, 2008a).

Contudo, sobre a origem da luta, segundo Espartero (1999, apud NAKAMOTO, 2005, p. 24), “não é possível atribuir a nenhum povo ou civilização a invenção da luta, pois se encontram vestígios de que elas foram praticadas por diversas sociedades ao longo do tempo”. Isso significa que a luta, em sua origem, não está vinculada especificamente a algum povo, a uma data, e muito menos dotada de um significado comum; ou seja, diferentes lutas relacionam-se a diferentes representações sociais. Por exemplo, as pinturas do Egito indicavam que a luta tinha caráter de competição por meio do combate, enquanto que a luta para uma tribo indígena pode ser considerada como um ritual, ou uma maneira de defesa contra as adversidades da natureza (NAKAMOTO, 2005).

Mais próximo de nossa realidade, no Brasil, a prática de capoeira pelos negros escravizados tinha o significado social de resistência aos seus opressores, enquanto do outro lado do mundo, em Okinawa, a prática de karatê (que significa “mãos vazias”) surgiu em virtude de um embate político que determinou a proibição do uso de armas (SÃO PAULO, 2008a, 2008b).

Também as origens históricas e geográficas das diferentes modalidades de lutas lhes determinam certas características. As lutas originárias do oriente receberam forte influência do militarismo, caracterizando-se como autoproteção, e ao mesmo tempo ainda guardam traços de filosofia e religiosidade do seu contexto original, como o confucionismo, budismo, taoísmo, e xintoísmo. Já as lutas de origem ocidental estão mais próximas do esporte, como o Boxe, o Kickboxing e o Savate.

No entanto, a significação das lutas não está somente associada ao seu surgimento, mas também às transformações decorrentes do tempo, da cultura, dos valores sociais e do sistema econômico do tempo e espaço históricos em que estão inseridas. O que se quer dizer com isso é que as lutas experimentam processos de

¹⁸ Do japonês, refere-se ao local onde se treinam artes marciais, "tatame".

ressignificação; atualmente, por exemplo, assistimos a um processo de esportivização das mesmas. Em consequência, deixa-se de lado vários costumes e valores da tradição cultural própria da luta. Temos entre nós o caso da capoeira: o surgimento da "capoeira regional" é decorrente de uma transformação da "capoeira angola", com inspiração em golpes de outras artes marciais, a fim de torná-la uma prática mais competitiva, mais veloz, mais dinâmica em quesitos de ataque e defesa (VIEIRA,1998).

Daí a importância de compreender o significado das lutas por meio de uma abordagem antropológica e sociológica. Certamente, procurar compreender as lutas sob essa perspectiva nos revela os significados públicos do fenômeno "luta". Cazetto (2010) chama atenção para os diversos símbolos presentes nas lutas e artes marciais. O autor considera que é ingenuidade lidar com o fenômeno da luta apenas no sentido restrito de "combate", como que se todo processo ritualístico e tradicional da prática se reduzisse ao verbo "lutar". Afirma que, para muitos, pensar em lutas significa pensar em campeonatos, em ringue, em competição. Somam-se a isso as tradições esportivizadas do âmbito da Educação Física.

Ademais, prossegue Cazetto (2010), quando tratamos da contemporaneidade, as academias de ginástica apropriam-se de movimentos das luta e atribuem um novo universo de significados a essas práticas: realizar exercícios com alto gasto energético. Ainda para o autor, as lutas também podem ter sentido de tratamento emocional, já que socialmente são vistas como promotoras de habilidades psicológicas e emocionais (autoconfiança, concentração, paciência etc.), o que faz, por exemplo, com que pais matriculem seus filhos em academias de lutas para um suposto controle de agressividade, quebra de timidez etc.

Os significados possíveis para a palavra "luta" nos ajudam a compreender a complexidade do tema. "Luta" pode referir-se às subjugações entre sujeitos decorrentes de conflitos interpessoais, que compreendem uma visão ampla e multifacetada; por exemplo, as lutas podem ser entre classes sociais, pela vida, etc. (CORREIA; FRANCHINI, 2010). Ou também pode ser entendida como um combate, um confronto, um jogo com lógica de oposição em que há espaço físico limitado e presença de árbitros/intermediadores que auxiliam a manter as regras pré-estabelecidas de uma modalidade específica de luta. Dependendo da modalidade, pode-se utilizar socos, chutes, quedas, imobilizações, desequilíbrios, luxações,

exclusão de território etc. (OLIVIER, 2000; BRASIL, 1998; NAKAMOTO, 2005). Nesse sentido, para o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjugados, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e deslealdade. Podem ser citados exemplos de luta: as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro, até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (BRASIL, 1998, p. 70).

Para Nakamoto (2005), a luta é uma prática corporal na qual se objetiva atingir um ou mais alvos, os quais são os próprios praticantes. Além disso, o autor apresenta uma diferenciação tática da luta em relação a outras modalidades, pois nela se permite aos adversários atacarem ao mesmo tempo, sem a necessidade de seguir a ordem “um ataca, o outro defende”, como nos esportes coletivos com bola (basquetebol, futebol etc.), ou em jogos como o xadrez, em que não acontece o ataque simultâneo - pelo contrário, cada um ataca ou defende a sua vez.

Outro aspecto é que muitas vezes confundem-se os termos “lutas” e “artes marciais”. Todavia, conforme Correia e Franchini (2010), o segundo termo refere-se a um “conjunto de práticas corporais” derivadas da guerra, já que “marcial” invoca o deus romano da guerra, Marte. Se “arte” é a capacidade humana de criação, no caso das artes marciais ela pode ser representada pela expressividade, imaginação, ludicidade. Também não é apenas uma simples prática movida pela lógica de oposição, mas muitas vezes é um “modo de vida”. Drigo et al. (2005) enfatizam a principal diferença entre luta e arte marcial do ponto de vista dos praticantes desta última: é que as artes marciais teriam uma orientação proveniente de uma “filosofia” de vida, a presença de uma hierarquização e o processo de aprendizagem baseia-se na relação mestre-aprendiz.

No entanto, considera-se que a arte marcial também traz em si a luta, na forma de elementos de combate liderados pela lógica de oposição, por meio da qual os indivíduos que lutam são alvos intrínsecos, bem como também envolve como principal ato e ação o verbo “lutar”. Embora esteja correto o entendimento de que a arte marcial é luta, entretanto o inverso nem sempre acontece. Uma luta pode não estar associada à guerra, nem ser um tipo de arte baseado em uma filosofia de vida; portanto, ela não poderia ser considerada como arte marcial.

Teríamos, então, dois termos para tratarmos de uma prática corporal regida pelo combate, pelo verbo “lutar”. Com finalidade didática e acadêmica, preferimos adotar a compreensão de Lage, Gonçalves Junior e Nagamine (2008), que fazem uso preferencial da expressão “*luta*” para representar a luta e a arte marcial, por ser mais usual no âmbito da Educação Física escolar. No entanto, não é nosso propósito, com esta opção, reduzir o significado das artes marciais.

Embora haja relativo consenso na literatura sobre os conteúdos próprios da Educação Física (jogo, esporte, ginástica, atividade rítmica/dança e luta), eles não estão consolidados nos currículos escolares, gerando, em nosso entendimento, práticas caracterizadas como “*laissez-faire*” nas aulas. Assim, o já referido distanciamento entre as proposições teórico-metodológicas existentes na Educação Física e as rotinas escolares agrava-se, na medida em que cabe apenas ao professor o compromisso de restringir ou ampliar as manifestações da cultura de movimento do aluno (SO; BETTI, 2009).

É também sabido que, com a disseminação das lutas nas sociedades, mediante sua crescente esportivização e midiaticização, elas ficaram conhecidas muito mais pelo seu aspecto técnico e tático do que pelos seus princípios filosóficos.

Nesse contexto, a luta na escola acaba por configurar-se como um conteúdo restrito, e quando apresentada é focada nas representações que os professores dela possuem por intermédio dos meios de comunicação, das produções cinematográficas e dos espetáculos televisivos que enfatizam as lutas como esporte.– Desse modo, deixa-se de lado a perspectiva original das artes marciais baseada em valores filosóficos, sem finalidades competitivas e que envolve, conforme Lage, Gonçalves Junior e Nagamine (2007, p.40), “valores como dignidade, honra, trabalho, pacifismo, formação de caráter, persistência, humildade”, que orientam “o modo de viver” do praticante.

Assim, a luta tem sido vítima de restrição por parte dos professores de Educação Física, presos que estão, em geral, à hegemonia dos conteúdos esportivos tradicionais, e sentem-se mais à vontade para abordar modalidades esportivas coletivas com bola, como o basquetebol, futebol, voleibol e handebol.

A situação é ainda mais grave se considerarmos o estudo de Correia e Franchini (2010), que constatou a pobreza da produção científica na área de lutas, apontada pelo baixo número de artigos científicos em periódicos. E quando essas

poucas produções estavam presentes, mostravam-se predominantemente relacionadas ao viés da biodinâmica do movimento humano.

Nota-se a interdependência desses fatos: por um lado, há carência na formação inicial de professores acerca das lutas e, por outro, a deficiência da produção científica. Isso merece a analogia de uma via de “mão dupla”, que implica a necessidade de trocas entre dois pólos, intercâmbio este que determina a existência de ambos. E que, no caso da luta, tem sentido negativo: de um lado, poucos pesquisadores e poucas pesquisas e, em consequência, pouco impacto na formação inicial e continuada dos docentes, e, adiante, pouca presença na Educação Física escolar.

Para Nascimento e Almeida (2007), a presença das lutas nas escolas é pequena, e, quando existe, é ministrada por terceiros e desvinculada da disciplina de Educação Física, em atividades extracurriculares ou por meio de grupos de treinamento. O autor cita duas justificativas apresentadas por professores de Educação Física para esta restrição da prática de lutas na escola. A primeira é a falta de vivência dos docentes sobre o tema, tanto na formação acadêmica e em suas histórias de vida. A segunda é que a violência seria intrínseca às lutas, e sua prática estimularia a agressividade dos alunos. De fato, a agressividade, indisciplina e violência é apontada por pesquisadores e educadores como um dos grandes problemas da Escola atual (por exemplo, AQUINO, 1996; MARRIEL et al. 2006; SPOSITO, 2001).

Nascimento e Almeida (2007) contrapõem-se a essas alegações dos professores, argumentando que não é necessário saber lutar para ensinar lutas, já que não é intenção da escola formar atletas/lutadores, mas sim transmitir valores, conceitos e atitudes. Já com relação à violência, o autor recorre às ideias de Olivier (2000), as quais passamos a expor.

É comum educadores questionarem por quê, em um mundo já tão violento, incluir as Lutas como conteúdo escolar. Olivier (2000), ao propor uma metodologia de ensino para transitar das “brigas” aos “jogos de luta com regras”, argumenta que a violência é um modo de expressão e comunicação dos alunos em reação a certas interações sociais, em relação ao meio, ao estresse, à frustração, e que, portanto, não pode ser totalmente eliminada. Mais importante, então, seria permitir aos alunos refletirem temas sobre a violência/agressividade, bem como o perigo que ela pode

representar para si próprio e para o outro, a partir de questões: “que violências sofro? Qual violência suporto? Que violência é socialmente permitida?”.

Nessa direção, a prática de lutas na escola poderá proporcionar um tempo/ambiente adequado para transformar as “brigas” em “jogos de luta”, nos quais se espera que haja regras e situações seguras (OLIVIER, 2000). Desse modo, os jogos de luta podem permitir uma simulação da violência (“brincar de”), que, dado o contexto pedagógico e as próprias regras das lutas impede o praticante de ser violento, no sentido de causar danos físicos ao adversário (OLIVIER, 2000).

Um soco é um golpe com um dos braços que envolve um movimento articular de cotovelo, ombro e quadril, sendo assim, do ponto vista biomecânico, um soco pertence, igualmente, à luta ou à briga. Entretanto, há uma diferença de um soco em uma briga e em uma luta: a intencionalidade. Na briga, possivelmente desencadeada por um estresse/frustração de duas ou mais pessoas, um soco é carregado de emoções negativas. Já em uma luta, tal golpe possui outras finalidades/intencionalidades, como atingir um alvo, pontuar, medir distância, desestabilizar estratégia do adversário etc.

O que Olivier (2000) indiretamente sugere é uma ressignificação das lutas, isto é, mostrar outras possibilidades e olhares para os alunos, neste caso específico, o autor sugere transformar “brigas em jogos de lutas”, ou seja, relativizar as distintas intencionalidades entre brigas e jogos de lutas.

Contudo, é necessário alertar para um possível “funcionalismo” na proposta de Olivier (2000), na medida em que a presença da luta na escola é justificada com a promessa de diminuir a violência nas relações entre os alunos. Entretanto, tal expectativa de causa e efeito não é comprovada empiricamente.

Mesmo não sendo a relação entre violência e luta o problema de pesquisa central de seus respectivos estudos, Cordeiro Júnior (2000), Lage, Gonçalves Junior, Nagamine (2008), Nascimento e Almeida (2008) apontam, como resultado complementar, que os alunos não se tornaram violentos após a prática de luta, pelo contrário, mostraram-se mais pacíficos, comprometidos com o professor, demonstrando respeito para consigo próprio e com o outro.

Especificamente, Lage (2009) desenvolveu pesquisa caracterizada como “intervenção participante”, na qual trabalhou com jogos e brincadeiras de luta com crianças de periferia da cidade de São Carlos-SP. Na interpretação do autor, os resultados foram positivos: os alunos dialogaram conjuntamente, a fim de compartilhar

experiências de movimentos aprendidos; desenvolveram situações de proximidade e afetividade entre si e com o educador (postura dialógica); resolveram e lidaram com conflitos; mostraram persistência e determinação nas atividades, o que foi relacionando a não esmorecer diante das adversidades colocadas pela vida.

Já Nascimento e Almeida (2008) sugerem uma organização no trato pedagógico do conteúdo de lutas na Educação Física escolar. Em sua revisão de literatura, mostram-nos que as tentativas de sistematizar as lutas perpassam a especificação de uma modalidade de luta (judô, capoeira, etc.). Ao posicionar-se contra essa prática nos anos iniciais do ensino fundamental, os autores propõem que sejam trabalhados o desenvolvimento de habilidades motoras básicas de exigência comum às lutas (agarrar, reter, desequilibrar, imobilizar, esquivar-se, resistir, livrar-se) em modelo de pré-lutas (lutas não-formais no ponto de vista técnico-tático). Somente nos anos finais do Ensino Fundamental deve-se proporcionar o estudo e vivências de modalidades de lutas mais específicas (como o Karatê, Kung fu, Boxe), acrescentando aos alunos os conhecimentos nas dimensões históricas, sociais, culturais e filosóficas intrínsecas às lutas. Percebe-se que tal entendimento guarda relação com a proposição "desenvolvimentista", que acredita na existência de um desenvolvimento motor "normal" e etapista (TANI et al., 1988).

No entanto, esta não é a perspectiva do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (CEF-SP), pois nela as lutas aparecem como um dos "eixos de conteúdo" da disciplina desde o 7.º ano. Conforme explicita o documento (SÃO PAULO, 2008a, 2009a), a desvalorização ou o descarte das lutas nas aulas de Educação Física, acabam por prejudicar a própria formação dos alunos. A necessidade de valorizar as lutas é justificada pela motivação de abordar um elemento cultural presente na vida cotidiana dos alunos e na história do Brasil. Essa presença das lutas na vida dos alunos é decorrente do contato com esta manifestação da cultura corporal de movimento na escola, na academia, na rua, nos livros, e, principalmente, nas mídias (revistas, TV, jornais, gibis, videogames). Partindo desse pressuposto, a presença de experiências significativas das lutas na escola mostra-se importante na superação de representações equivocadas, como as de que a luta é exclusivamente oriental, é "violenta" e regida por más intencionalidades. Em consequência, evitar-se-ia a apropriação de atitudes de discriminação e de preconceito sobre a luta. (SÃO PAULO, 2008a, 2008b, 2009a)

A respeito da formação inicial do professor, o CEF-SP aponta que a inclusão das lutas como conhecimento na Educação Física escolar é recente, e que os professores encontram muitas dificuldades de tratar este conteúdo. Há ainda o fato de que nem sempre as lutas estão presentes nos cursos de formação de professores como disciplinas obrigatórias, e desse modo, se fortalece o distanciamento do professor de Educação Física com o universo das lutas e das artes marciais.

No caso do CEF-SP, o conteúdo “Luta” está presente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e sugere a inclusão das seguintes modalidades de luta:

NÍVEL DE ENSINO	ANO	SEMESTRE	MODALIDADE
Fundamental	7°	Quarto	Judô
Fundamental	8°	Primeiro	Karatê
Fundamental	9°	Primeiro	Capoeira
Médio	3°	Primeiro	Boxe
Médio	3°	Terceiro	Esgrima

Quadro 1: Relação nível de ensino, ano, semestre e modalidade de luta no CEF-SP

Com exceção da Capoeira, todas as modalidades de luta são apresentadas como sugestão no CEF-SP, com a observação de que o projeto político-pedagógico da Escola poderá optar por outras modalidades.

Aqui se apresenta mais uma delimitação da pesquisa: a escolha da modalidade de luta. Selecionamos o 7.º ano do Ensino Fundamental com a modalidade judô para observação das aulas, utilizando como o critério o fato de ser a primeira luta que vivenciarão ao longo da trajetória escolar.

4.1 O judô como conteúdo no CEF-SP

O CEF-SP, é uma proposta de implementação de um currículo comum às escolas, que se apresenta efetivamente no dia-a-dia escolar a partir de um conjunto de documentos dirigidos para professores e alunos - respectivamente, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno.

De modo geral, o Caderno do Professor traz situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor para “o que”, “quando” e “como” abordar determinados conteúdos e perseguir a aprendizagem de certas habilidades e competências.

Estruturalmente, cada exemplar do caderno está organizado em bimestres e propõe sugestões de gestão de aula, avaliação e recuperação.

Já o Caderno do Aluno, segundo São Paulo (2009b), propõe atividades para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, assim como, tarefas para os alunos realizarem em casa. O referido documento não é considerado um material didático tradicional, uma vez que não se preocupa em expor conceitualmente conteúdos; pelo contrário, o Caderno anuncia ao aluno: “os conteúdos que você vai aprender serão ensinados pelo(a) professor(a) em sala de aula com o apoio dos livros que ele(a) indicar” (SÃO PAULO, 2009b, p. 1).

Embora o CEF-SP dialogue com professores e alunos por meio de tais cadernos, Amusquivar (2010) acusa uma desarticulação conceitual entre os materiais docentes e discentes. A autora justifica que o Caderno do Professor adota uma perspectiva a favor das proposições teórico-metodológicas inovadoras da década de 1980 e 1990, isto é, proposições que sustentam teorias e métodos em direção à cultura de movimento. Já o Caderno do Aluno se dedica na abordagem de elementos relacionados à saúde e qualidade de vida; além disso, apresenta-se de modo conteudista, o que por conseguinte não provoca discussões sobre seus temas. Tal constatação pode ser claramente notada nas tarefas sugeridas pelo material, dada a presença excessiva de exercícios de múltipla escolha, questões pontuais de determinado conteúdo ou tema (como regras, pontuação, dados históricos, etc).

Essa desarticulação entre concepções de Educação Física no Caderno do Professor e Aluno não se sucedeu de maneira ingênua ou por desatenção de seus elaboradores, já que os autores do Caderno do Professor não são os mesmos dos Caderno do Aluno¹⁹.

Diante de diferentes grupos de autores para a elaboração dos cadernos do professor e do aluno, e dado a isso, complementada com a ausência de diálogo entre todos os autores, Amusquivar (2010, p.50) afirma que “o material discente não se

¹⁹ Na primeira edição do CEF-SP em 2008 (ainda chamada de Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo) havia apenas o Caderno do Professor, cujos autores foram: Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira. Já em 2009 duas autoras passaram a integrar o grupo inicial de autores: Carla de Meira Leite e Renata Elsa Stark, tanto no “Caderno do Professor” como no “Caderno do Aluno”. Vale destacar que o Caderno do Professor em 2009 era o mesmo de 2008, exceto com pequenas modificações, tais como correções ortográficas, reorganização cronológica dos conteúdos, etc. A integração daquelas autoras está relacionada à sua participação na elaboração do Caderno do Aluno. Posteriormente, os nomes de Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto e Mauro Betti foram excluídos como autores do “Caderno do Aluno”.

utiliza integralmente dos conceitos que estão no material docente, pois existe outra tendência influenciando a Proposta Curricular” e, neste caso, prossegue a autora, uma tendência vinculada à Educação Física voltada ao desenvolvimento de hábitos saudáveis, de qualidade de vida e de pouca reflexão sobre questões socioculturais dos elementos da cultura de movimento.

Sendo assim, ciente da divergência entre Caderno do Professor e Caderno do Aluno, passo a expô-los, especificamente no conteúdo Judô, nos itens subsequentes.

4.1.1 Caderno do Professor

Em todas as modalidades de luta propostas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o CEF-SP sugere percursos de aprendizagem semelhantes, que se iniciam pelas informações/conhecimentos que os alunos possuam sobre a modalidade, suas semelhanças e diferenças com outras lutas, a vivência e análise de gestos/golpes característicos, e aspectos históricos. Há frequentes recomendações para garantir a integridade física dos alunos, bem como a afirmação de que não é necessário o professor “saber lutar”.

No quarto bimestre do 7º ano do Ensino Fundamental, o CEF-SP (SÃO PAULO, 2009a) sugere a tematização do judô, e apresenta ao professor um texto introdutório, no qual a modalidade é considerada uma arte marcial de origem oriental oriunda do Japão, cujo surgimento se deve a Jigoro Kano em 1882 a partir dos movimentos do *ju-jitsu* (conhecido no ocidente como *jiu-jitsu*). O *ju-jitsu* é uma arte marcial desarmada praticada por samurais japoneses, e que envolve agarramentos, lançamentos, imobilizações, projeções, chutes e golpes de mãos em pontos vitais do corpo sustentados pela “lei de ação e reação” - a força aplicada em um golpe é proporcional ao contragolpe – o que permite um lutador não tão forte fisicamente superar e vencer um adversário mais forte. Diferentemente da maioria das artes marciais de cunho militar e combativo, o judô se diferencia por ter surgido com caráter educacional e competitivo, tornando-se popular no Oriente e no Ocidente. Entende-se que o judô envolve valores e orientações filosóficas que extrapolam o local específico de aprendizagem, ao almejar o equilíbrio para a vida cotidiana, não atrelando a luta exclusivamente ao combate.

Posteriormente, o CEF-SP contextualiza a “questão da violência” na luta, ao apontar que um dos argumentos para a exclusão das lutas como conteúdo da

Educação Física é sua suposta violência intrínseca. Baseando-se em Olivier (2000), sugere-se que se desenvolvam aspectos positivos do confronto, nos quais se criaria condições fixas e seguras para liberação da agressividade e no reconhecimento da importância do outro na luta.

As lutas permitiriam o confronto com o outro, o que pode ser positivo, já que o respeito às regras de um combate condena o uso da violência. Outro argumento favorável ao trato das lutas nas aulas de Educação Física caminha no sentido de que posturas e comportamentos violentos podem manifestar-se em outros momentos das aulas, em qualquer conteúdo da Cultura de Movimento.

O CEF-SP pretende, com o tema proposto no 7º ano, desenvolver as seguintes competências/habilidades: identificar e compreender os movimentos e gestos de equilíbrio e desequilíbrio em diferentes posições; reconhecer a importância de se equilibrar e de desequilibrar o oponente nas lutas; estabelecer estratégias para manter-se em equilíbrio durante certo tempo e esquivar-se das investidas de ataque do oponente; perceber e identificar as características individuais na realização dos gestos e movimentos de confronto das lutas; atribuir significado para as lutas que envolvem confronto e oposição; valorizar e respeitar as condutas nas lutas.

A seguir, o CEF-SP propõe o trato do tema em duas situações de aprendizagem (Situação de aprendizagem 3 e 4). A situação de aprendizagem 3 apresenta-se em três etapas:

- Na primeira etapa, os alunos são solicitados a identificar e relatar nome das lutas que conhecem, escrevendo-o em uma folha ou cartaz. Em seguida, devem identificar as que são caracterizadas por contatos corpo a corpo.

- Na segunda, sugere-se que se ministre a brincadeira “briga de galo” (agachados e/ou em pé): agachados, marca ponto aquele que desequilibrar o colega induzindo que ele encoste qualquer parte do corpo no chão. Dessa forma, o aluno compreende e reconhece a importância e as noções de equilíbrio e desequilíbrio do oponente nas lutas.

- Na terceira, são sugeridas atividades de invasão e equilíbrio. Em dois grupos em uma área delimitada dividida em duas, um dos grupos deve capturar objetos (bolas, pedaço de madeira, etc.) que estarão em apenas um dos lados. Cabe ao outro grupo defender/proteger os objetos. A atividade poderá ser feita equilibrando-se em um dos pés. Caso toque o solo com outro pé causará a devolução de um dos objetos.

Espera-se nesta etapa que os alunos estabeleçam estratégias para manter-se em equilíbrio durante certo tempo e esquivar-se das investidas de ataque do oponente

A situação de aprendizagem 4 se apresenta em duas etapas:

- Na etapa 1, os alunos em duplas de costas para o outro devem deslocar seu oponente para fora de uma área previamente definida. O objetivo desta etapa é o trabalho do equilíbrio e da lógica de ação e reação.

- Na etapa 2, inicialmente sugere-se a abordagem de diversos rolamentos. Após isso, em duplas, um dos colegas deve abraçar uma bola no solo, cujo objetivo é defendê-la enquanto o outro colega procura capturá-la para sua posse enquanto os demais alunos poderão dar palpites. Espera-se que os alunos utilizem estratégias de agarramentos, retenções, desequilíbrios, imobilizações, esquivas e resistência. Após a atividade, os alunos devem relatar as facilidades, dificuldades e estratégias utilizadas

Por fim, a “Atividade Avaliadora” sugere que o professor selecione com antecedência imagens de lutas que caracterizam confronto entre lutadores para que os alunos identifiquem e analisem os movimentos das lutas selecionadas e registrem em folha de papel.

Assim, outra questão pertinente ao escopo desta pesquisa é indagar se as sugestões e indicações do “Caderno do Professor” seriam suficientes para apoiar os professores que não possuem histórico anterior no ensino e/ou prática do judô.

4.1.2 Caderno do Aluno

O Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2009b) inicia com uma parte introdutória de definição do Judô e significado de seus ideogramas, bem como alguns marcos históricos desta luta na sua inserção no Brasil. Posteriormente, com objetivo de diagnosticar o que os alunos sabem sobre o Judô, o Caderno do Aluno realiza cinco questões de múltipla escolha sobre: movimentos, vestimenta, identificação de nível técnico, pontuação da luta e espaço físico do Judô.

A seguir, é sugerido uma “Pesquisa Individual”, na qual o aluno deve pesquisar sobre as características de dois tipos de lutas (se usa arma ou objeto; se é arte marcial ou luta; vestimenta etc.), cujos resultados devem ser inscritos em um quadro. O objetivo desta atividade é a identificação e diferenciação de diversas lutas.

Após pesquisar sobre as duas lutas, o aluno deve procurar imagens sobre a luta pesquisada e colar nos espaços reservados para isso no final do Caderno do Aluno, onde há quatro cartelas, dois nomeados como “A” e outros dois com “B”. Nas cartelas “A” deve-se preencher as características das duas lutas pesquisadas. Nas cartelas “B” deve-se colar as imagens das lutas pesquisadas respectivamente. Esse procedimento é uma sugestão de jogo a ser trabalhado na próxima aula. O jogo consiste em reunir todas as cartelas de todos os alunos associando as cartelas “A” com as “B”, após misturá-las com as informações e imagens viradas para baixo.

Posteriormente, no item “Lição de Casa”, a atividade está dividida em duas partes. A primeira, os alunos devem completar um quadro com as respostas para as características do Judô, especialmente sobre a questão esportiva, do momento do combate competitivo, como: tempo de luta, graduação (faixas), área do tatame, pontuação, critérios para definição do vencedor.

Entre estas duas partes, há um pequeno texto caracterizando o Judô como luta de confronto e oposição e como um esporte de filosofia de vida que exige autocontrole nos seus movimentos. Logo em seguida, o Caderno do Aluno identifica e define alguns movimentos do judô. São separados em cinco: retenção, agarramentos, desequilíbrios, imobilização e esquivas por rolamentos.

No segundo exercício, o Caderno do Aluno apresenta cinco brincadeiras/atividades de lutas que devem ser relacionadas com os cinco movimentos citados no texto anterior.

Como complementação, há um tópico chamado “Para saber mais”, que informa algumas condutas de um atleta de judô: como manter o quimono (*judogi*) limpo, saudar o *dojo*, graduação do atleta/praticante, cor de faixas etc.

Após a “Lição de Casa”, o material propõe ao aluno um “Desafio” chamado de “Palavras Parceiras”, uma variação de palavras cruzadas. A resolução do desafio se encontra no final do caderno.

Por fim, para um avaliação do conteúdo de Judô, há o item “você aprendeu?” com cinco questões, sendo três de múltipla escolha e duas discursivas. As perguntas de múltipla escolha referem-se à origem, à pontuação de um combate e sobre as faixas/graduação de Judô, enquanto, as perguntas discursivas indagam sobre exemplos de “brincadeiras de esquiva” e sobre condutas de um atleta de judô.

5 MÉTODO

É de fácil percepção que muitas investigações no campo da educação perpassam por uma carência de identidade, isto é, os estudos dos fenômenos educativos se desenvolvem ora por teorias inspiradas na ciência social, ora pela linguagem da psicologia, ora nos estudos estatísticos da economia etc. Obviamente, o objetivo desse texto não é desvalorizar ou valorar os estudos educacionais que seguem a inspiração de outras áreas de conhecimento (estudos *sobre* a educação), mesmo porque se fazem necessárias para o complexo entendimento de educação. Entretanto, pela falta da clara definição de uma ciência educativa propriamente dita, vale questionar e se desdobrar na questão, já indagada por Stenhouse (1993, p. 35-36): “poderíamos ter uma ciência educativa? [...] por uma teoria que se relacione diretamente com a prática educativa? Não uma Sociologia nem uma Psicologia, mas uma pedagogia”.

Considerando que investigação é indagação sistemática e autocrítica submetida a crítica pública e a comprovações empíricas (STENHOUSE, 1993), é notável que diversas investigações em educação abrigam hipóteses e problemas de pesquisas inclinadas e inspiradas em teorias circulares e auto-explicáveis. Ou seja, por vezes, não é necessário analisar as conclusões de um trabalho, visto que são previsíveis antes mesmo da coleta de dados, quando já não são respondidos na literatura, isto é, certamente apresentam resultados inspirados na própria circularidade teórica. Nesses casos não há “indagação sistemática e autocrítica”, pois as supostas indagações já estão previamente respondidas.

No entanto, indagações originais e criativas são móveis ao progresso do conhecimento, pois podem representar alterações de valores e condutas da comunidade científica que levem, por exemplo, à superação de uma teoria hegemônica. Nesse sentido, Azanha (1992) afirma que os pesquisadores não estão preparados para as novidades (teóricas ou empíricas), seja por resistência à inovação, seja por inocência científica. O autor traz como exemplo o conflito entre a teoria de Galileu e a Inquisição, uma novidade que confrontava a comunidade social religiosa, sendo portanto, um confronto às crenças estabelecidas.

Nesse pano de fundo, a crença só existe ou se desenvolve para a superação e resolução de uma dúvida. Peirce (1972) afirma que o estado de dúvida é incômodo,

desagradável, e desorienta nossas ações. A dúvida pode levar imediatamente a um esforço para atingir um estado de crença – e a isto o autor denomina “investigação”.

Azanha (1992) afirma que as investigações educacionais têm sido excessivamente simplificadas ao classificar esquemas, em correlacionar estatisticamente sem ao menos conhecer efetivamente as relações práticas na escola. Cria-se uma situação artificial sobre a cultura escolar e nega o fenômeno como realmente se apresenta: “Nessa contabilidade, o aluno – na sua realidade social e psicológica - desaparece [...]. No fundo, o professor, o aluno, o livro e outros componentes do ambiente escolar são falsos objetos” (AZANHA, 1992, p.71).

O mesmo autor sugere um amplo conjunto de investigações nas manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar, que, além de descrever as práticas, também identificaria os processos de formação, transformação e permanência, de modo que se possa traçar um mapeamento cultural da escola.

Nesse sentido, é preciso entender a investigação *em* educação como um estudo dentro do projeto educativo, dentro da escola, dentro da sala de aula (STENHOUSE, 1993), o que implica um olhar, ouvir, escrever e descrever sensibilizados do pesquisador para os casos escolares. Entretanto, não cabe apenas ao pesquisador externo (pertencente à área acadêmica) realizar estas investigações; pelo contrário, o professor é um observador participante em potencial nas aulas e nas escolas, o único que se encontra a cargo de seu contexto, que pode formular hipóteses inovadoras, verdadeiras dúvidas, e não “falsos objetos”.

Segundo Stenhouse (1993, 1998) e Elliott (1990, 1993), a investigação só pode ser qualificada de “educacional” quando oferece hipóteses possíveis de comprovação na aula por parte do professor, e/ou oferece descrições ricas em detalhes para proporcionar um contexto comparativo com outros casos, para ilustrar casos particulares que devem ser contrastados com a experiência. Em ambas as possibilidades, Stenhouse defende os estudos descritivos e interpretativos de casos, que não se eximem da explicitação de juízos valorativos, na medida em que o empreendimento educativo é necessariamente um empreendimento ético: “A questão não é a do qualitativo frente ao quantitativo, mas de amostras frente a casos e resultados frente a juízos” (STENHOUSE, 1993, p. 59). Assim, a despeito da falsa oposição entre estudos quantitativos e qualitativos, também denunciada por André (1995), nossa opção é realizar um *estudo de caso* de natureza qualitativa.

Conforme Alves-Mazzotti (1999), a principal característica das pesquisas qualitativas é que seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa, quer dizer, partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Daí decorrem as três características essenciais dos estudos qualitativos:

- Visão holística: a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão da inter-relações que emergem de um dado contexto.

- Abordagem indutiva: o pesquisador parte de observações mais livres, e as dimensões e categorias de interesse emergem progressivamente durante os processos de coleta de análise de dados.

- Investigação naturalística: a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo; não há manipulação de variáveis.

Ainda segundo Alves-Mazzotti (1999), as implicações dessas características para a pesquisa são: o próprio pesquisador é o principal “instrumento” de investigação; há a necessidade de contato direto e prolongado com o campo (de modo permitir a adequada captação dos significados dos comportamentos observados), e a natureza predominante dos dados é qualitativa.

Por dados qualitativos entende-se:

Descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos (PATTON *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 132).

Por estudo de caso entende-se a “investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Stake (1998) categoriza o estudo de caso em três modalidades: (a) intrínseco; (b) instrumental e; (c) coletivo.

Na primeira modalidade, o entendimento do significado da palavra “intrínseco” já fornece “meio caminho andado” para a compreensão desse tipo de estudo de caso. Para Houaiss (2009), “intrínseco” pode ser algo que possui “significação por si

próprio, independentemente da relação com outras coisas". Muitas vezes o caso intrínseco "aparece pela frente", de modo que, sentimos provocados a estudá-lo (DUARTE, 2008), como se existisse "um interesse intrínseco nele" (ESTEBAN, 2010, p. 182), que está acima da criação ou constatação de uma teoria.

Já o estudo de caso instrumental parte de uma problemática já definida e objetiva compreendê-la para criar ou refinar uma teoria. Stake (2000)²⁰, em apropriação de Alves-Mazzotti (2006), menciona que o interesse no caso instrumental justifica-se por facilitar a compreensão de algo mais amplo, ao fornecer *insights* sobre um assunto, ou para contestar uma generalização amplamente aceita. Dessa forma Esteban (2010) afirma que o caso selecionado está em segundo plano, já que primeiro decide-se "o que" (problemática) pesquisar e depois "onde" (escolha do caso), portanto, a finalidade do estudo de caso instrumental não é a compreensão do caso em si (como é o estudo de caso intrínseco), mas sim o esclarecimento e/ou constatação de uma teoria.

Por fim, o estudo coletivo de casos é um conjunto de estudos instrumentais, ou seja, um conjunto de casos. Segundo Stake (1998, p.89)²¹ apropriado por Duarte (2008, p.120), o estudo coletivo de casos "levará a um melhor entendimento, até a uma melhor teorização, acerca de uma ainda maior coleção de casos".

A atual investigação propõe analisar como os alunos se relacionam com os saberes das lutas a partir da seleção de uma turma em uma escola, portanto, podemos caracterizá-la como "estudo de caso instrumental", o que significa, analisar um caso particular (turma da escola) para esclarecer uma problemática ou teoria (relação dos alunos com as lutas), sendo assim, um "instrumento para conseguir outros fins indagatórios" (ESTEBAN, 2010, p.182).

5.1 Critérios de seleção do caso (escolha da turma e da escola)

De acordo com o objetivo de investigar como os alunos se relacionam com os saberes propostos no conteúdo "lutas", a escolha do caso foi regida pelo fato de que o 7º ano do Ensino Fundamental é o primeiro ano em que se aborda o eixo de conteúdo "Lutas" (no caso, a sugestão do CEF-SP é o Judô). Desse modo, os alunos

²⁰ STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

²¹ STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage, 1998

da turma escolhida ainda não haveriam tido contato com o conteúdo “luta” na escola, permitindo-me confrontar as suas relações com os saberes de lutas antes e depois da intervenção do professor.

Outro critério estabelecido levou em consideração a história de vida do professor(a), que não contemplou participação como praticante/atleta de qualquer modalidade de luta, o que garantiu uma situação compatível com o perfil da maioria dos professores de Educação Física, em termos de conhecimento do conteúdo específico. O atendimento a tais critérios se fez necessário de modo a garantir o foco nos objetivos e questões específicos da pesquisa.

A seleção da escola para o desenvolvimento da pesquisa não foi uma tarefa fácil. Como primeiro passo, fiz um levantamento de escolas estaduais no município de Bauru-SP que ofereciam Ensino Fundamental.

Em um segundo momento, verifiquei se os professores dessas escolas planejavam suas aulas a partir das orientações do CEF-SP, o que diminuiu a quantidade de professores disponíveis, uma vez que houve docentes que não seguiam as sugestões curriculares oficiais.

Como terceiro critério, questionei se a quantidade de aulas de judô estavam de acordo com o sugerido no CEF-SP, isto é, se os professores desenvolviam de 6 a 8 aulas. Caso afirmativo, havia ainda uma outra exigência, conforme já exposto: a história de vida do professor não devia contemplar a participação como praticante/atleta de qualquer modalidade de luta, fator que compatibiliza com o perfil da maioria dos professores de Educação Física.

Após algumas tentativas frustradas de escolha do professor, encontrei uma escola que atendia os critérios mencionados. A escola é localizada na periferia do município de Bauru-SP e conta com Ensino Fundamental e Médio. Possui um espaço amplo e boa estrutura para aulas de Educação Física; no entanto, a quadra coberta da escola estava em reforma²².

A escola possuía quatro professores de Educação Física, com os seguintes nomes fictícios: Letícia (professora observada), Lorena, Marieta e Astolfo. Letícia e

²² Conforme o termo de consentimento assinado pelo diretor da escola selecionada, as informações coletadas neste estudo devem ser estritamente confidenciais. Tratando-se de aproximadamente 50 escolas estaduais no município de Bauru-SP, uma descrição detalhada sobre a escola pode comprometer seu sigilo.

Lorena possuíam maior tempo de cargo em comparação aos demais e ministravam aulas no período diurno e vespertino. Marieta trabalhava apenas no período diurno e Astolfo era professor substituto.

Meu contato inicial na escola foi mediado pela professora Letícia, que me expôs brevemente seu modo de trabalho, e afirmou que a escola abordava o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física. Ademais, manifestou sua concordância em participar da pesquisa e indicou-me três turmas do 7º ano para a pesquisa de campo. Escolhi a turma “C”, que possuía horários compatíveis com os meus.

O 7º ano C é uma turma formada por 37 alunos, pelo menos na lista de chamada, pois diversos não frequentavam as aulas, seja por terem saído da escola, e outros por motivos pessoais. Questionada sobre a quantidade de alunos, a professora me informou que haviam apenas 31 alunos frequentes, já que seis foram transferidos para outras escolas. A turma do 7º C era composta por 16 meninas e 15 meninos, conforme os seguintes pseudônimos²³ dos alunos, definidos pelo pesquisador: Atena, Paulo, Stalone, Chuck Norris, Hulk, Elektra, Morfeu, Ana, Anderson, Talita, Lucas, Carl Johnson, Bruce Lee, Ranger Verde, Julia, Elisabete, Liliana, Kelly, Santana, Cabelinho, Dirce, Maria, Roberta, Bárbara, Lion, Diego, Thaís, Leila, Gabriela, Bruno e Ivólанда.

Os dias e horários das aulas de Educação Física aconteciam conforme o quadro a seguir:

	Início	Término
Segunda-Feira	16h40min	17h30min
Quarta-Feira	14h40min	15h30min

Quadro 2 – Horário das aulas de Educação Física do 7.º ano "C"

5.2 Procedimentos

- Entrevista inicial com professora do 7º ano do Ensino Fundamental registrado em gravador de voz. Foi realizada, em outubro de 2012, uma entrevista semiestruturada

²³ A escolha e a definição dos pseudônimos para cada sujeito está explicitada na página 97.

sobre os seguintes aspectos: formação acadêmica, opinião sobre o conteúdo "lutas" no CEF-SP, presença e importância do conteúdos "lutas" nas suas aulas.

- Familiarização com o cotidiano da Escola e das aulas do 7º ano do Ensino Fundamental. Foram observadas nove aulas antes do conteúdo de Judô (12/09/2012 a 22/10/2012). O objetivo deste período de familiarização foi aproximar o pesquisador com a escola, evitando ou minimizando quaisquer constrangimentos ou alteração de conduta dos sujeitos envolvidos durante o período principal de observação, bem como conhecer melhor os alunos para melhor descrição no diário de campo.

- Entrevista inicial semiestruturada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental registrado em gravador de voz (18/10/2012). Foram selecionados 12 alunos²⁴ de maneira aleatória, por sorteio. As perguntas trataram dos seguintes aspectos: gosto e motivação pelas aulas de Educação Física; o que aprende e gostaria de aprender nas aulas de Educação Física; histórico de práticas de lutas; expectativas e opinião em relação ao conteúdo "lutas" nas aulas de Educação Física.

- Observação das aulas com registro em diário de campo. Foram observadas quatro aulas do conteúdo "Judô" (24/10/2012 a 07/12/2012).

- Entrevista final semiestruturada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental registrado em gravador de voz (08/12/2012). Após o período de aulas de judô foram entrevistados 17 alunos, sendo os mesmos doze iniciais, mais cinco escolhidos intencionalmente, pois apresentaram algumas singularidades durante a observação das aulas, o que levou a entender que seriam bons informantes. As perguntas trataram dos seguintes aspectos: opinião em relação às aulas do conteúdo de lutas; o que aprendeu das aulas de lutas; motivação e interesse no conteúdo de lutas.

- Entrevista final com a professora do 7º ano do Ensino Fundamental registrado em gravador de voz. Foi realizada uma entrevista semiestruturada e as perguntas trataram dos seguintes aspectos: redução do número de aulas sugerido pelo CEF-SP para o conteúdo judô; justificativas de condutas em sala de aula; detalhamento de mediações e adaptações ocorridas em aula; avaliação.

²⁴ A amostra de 12 alunos entrevistados respeitou a percepção do pesquisador, que, imerso no campo de pesquisa, em um momento inicial considerou tal quantidade de informantes suficiente e possível de serem entrevistados no prazo disponível.

5.3 Forma de análise dos dados

Os dados serão apresentados de modo descritivo, e interpretados a partir da “triangulação” das diferentes fontes (conhecimento do conteúdo/tema, planejamento das aulas, observação das aulas e entrevistas) e pelo diálogo/confronto com as questões teóricas postas pela literatura.

5.4 Procedimentos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp/Presidente Prudente²⁵. Os modelos dos termos de autorização e dos termos de consentimento livre e esclarecido, assinados, respectivamente pela diretora da instituição escolar e pela professora e pais/responsáveis dos alunos encontram-se anexo.

²⁵ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp campus de Presidente Prudente, processo (CAEE) n. 5540512.7.0000.5402

6 RESULTADOS

Os resultados foram organizados em dez itens, denominados “rounds”. O modo de organização da análise segue ordem cronológica conforme o desenrolar da pesquisa. Em diversos momentos, a observação em campo diverge dos depoimentos de professores e alunos, o que não é surpreendente, já que o saber não possui o mesmo sentido para docentes e discentes. É interessante ressaltar que esses discursos se chocam, por vezes se completam, mas definitivamente, proporcionam uma visão mais relativizada e ampla sobre como professores e alunos relacionam-se com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física.

6.1 Primeiro *round*: familiarização ao ambiente escolar

O período de familiarização ao ambiente escolar mostrou-se de extrema importância para a observação das aulas do conteúdo judô – objeto dessa pesquisa. A estratégia utilizada foi observar um conjunto de aulas que antecederam as aulas do conteúdo judô. Foram observadas nove aulas no período de 12/09/2012 a 22/10/12.

Nessa observação inicial procurei evitar fazer registros escritos diante dos alunos, embora algumas anotações foram necessárias, como os nomes de alunos e situações pontuais que chamaram a atenção do pesquisador. Com esta conduta convergimos com Vianna (2007), para quem o pesquisador não é considerado como sujeito “natural” do cotidiano:

Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação. (VIANNA, p.10, 2007).

Muitos foram os alunos que perguntaram sobre as anotações feitas por mim, outros tentavam “espiar” os escritos; no entanto, tudo foi esclarecido. Disse que se tratava de uma pesquisa na qual os acontecimentos eram registrados em diário de campo. Outro cuidado foi não escrever quando um desses alunos tentava olhar os escritos, mesmo porque não era essa a intenção nesse período de familiarização. Tratava-se de um momento preliminar de “quebrar o gelo” na relação professor-aluno-pesquisador, de habituar-se ao contexto e tornar-se, tanto quanto possível, familiar ao grupo e obter a confiança dos sujeitos, pois, conforme Vianna (2007, p. 30):

É extremamente problemático para o observador, especialmente na fase inicial do processo, compreender, de forma completa, a linguagem, os costumes e até mesmo os hábitos das pessoas sob observação, especialmente em função da especificidade do grupo.

Aos poucos os alunos acostumaram-se com minha presença na sala de aula e na arquibancada, e os questionamentos sobre a pesquisa foram diminuindo. Todavia, sentia que minha presença na classe era simultaneamente percebida e despercebida. Despercebida, pois não notei qualquer atitude artificial ou de encenação de algum aluno, embora saibamos que a presença do pesquisador sempre gera algum tipo de alteração, restando-lhe buscar minimizá-la. Por outro lado, minha presença era percebida pois me tratavam como mais um “professor”, tratamento que me foi nomeado pela professora na apresentação.

Já integrado à turma, os alunos me ofereceram doces e balas, mostraram desenhos feitos na aula de artes e comentaram sobre jogos de futebol. Um aluno havia me perguntado sobre qual clube de futebol eu torcia:

Aluno: *Que time você torce?*

Pesquisador: *Ponte Preta*

Aluno: *Credo, professor. Eu torço pro Corinthians.*

E então, alguns meninos comentaram os placares da Ponte Preta²⁶ no campeonato brasileiro. Em dia posterior à vitória do Brasil sobre o Japão, um aluno questionou-me ironicamente – por conta da minha descendência oriental - sobre o placar de 4 a 0 a favor dos brasileiros. Em diversas aulas, alguns alunos, quando me viam, gritavam: “*íááá*”²⁷- grito característico de algumas lutas quando se aplica um golpe - ou então me chamavam de Jackie Chan ou Bruce Lee²⁸. Outros se aproximavam e me perguntavam sobre minha descendência e o local de meu nascimento. Na aula 5, no trato do conteúdo voleibol, um aluno de descendência oriental, ostentando uma possível habilidade, virou o rosto para mim rapidamente antes do saque e disse: “*Japonês tem manha, tá ligado?!*”, como se estivesse

²⁶ Associação Atlética Ponte Preta: clube de futebol localizado na cidade de Campinas, interior de São Paulo.

²⁷ Grito muito utilizado em diversas lutas, possui função de exteriorização da energia corporal.

²⁸ Bruce Lee e Jackie Chan são artistas marciais do Kung-Fu. De nacionalidade chinesa, foram atores de filmes de ação nos Estados Unidos e na China.

exaltando a semelhança de nossas aparências físicas, como se a etnia oriental fosse uma vantagem no voleibol.

Minha entrada no campo foi facilitada por essa curiosidade dos alunos em se aproximar da cultura oriental e por um time de futebol que não conheciam muito bem. Nas linhas anteriores, não especifiquei o nome dos alunos, pois estava em processo de conhecê-los, o que permite enfatizar a importância do período de familiarização ao ambiente escolar - reconhecer os alunos para melhor posterior descrição no diário de campo.

Nessas nove aulas, a professora desenvolveu o voleibol. Na primeira aula, ministrou uma aula expositiva introdutória em sala de aula sobre a modalidade, na qual abordou o rodízio e fez breves explicações sobre as regras do jogo. Os alunos não pareciam estar atentos às explicações da professora, muitos deles apenas esperavam o término da aula, podendo ser notado na expressão corporal.

Todas as demais aulas foram realizadas em quadra, em geral com a mesma dinâmica: a professora contava o número de alunos presentes, definia quantos times seriam feitos e os alunos encarregavam-se da seleção das equipes. O jogo de voleibol ocorria no ambiente da quadra com o número máximo de 12 alunos, enquanto os demais ora aguardavam o término do jogo para o revezamento de equipes, ora adotavam uma conduta mais ativa, jogando “três cortes”²⁹ nas beiradas da quadra. A seguir o Quadro 3 apresenta a estrutura das aulas:

Aula/Data	Conteúdo abordado
Aula 1 – 12/09/2012	Aula expositiva introdutória sobre voleibol (rodízio e regras)
Aula 2 – 17/09/2012	Aula livre
19/09/2012	Não houve aula – passeio dos alunos
Aula 3 - 24/09/2012	Jogo: Rede Humana
26/09/2012	Não houve aula – professora presente como técnica da escola em competição de Handebol
Aula 4 – 01/10/2012	Prática do jogo voleibol; "três cortes" na beirada da quadra.
Aula 5 – 03/10/2012	Prática do jogo voleibol (ênfase no rodízio); três cortes na beirada da quadra.

²⁹ Com uma bola, os jogadores trocam passes característicos do voleibol. Cada toque ou passe na bola é contado até atingir 3 (três). No terceiro, o jogador com a posse de bola tenta acertar um dos outros participantes. Geralmente, o fundamento cortada é o mais eficiente para acertar os demais jogadores, por aplicar mais velocidade na bola. Quem levar a bolada é considerado “queimado” e sai da brincadeira. Vence quem não for queimado.

Aula 6 – 08/10/2012	Prática do jogo voleibol; três cortes na beirada da quadra.
09/10/2012	Entrevista inicial – professor
Aula 7 – 10/10/2012	Prática do jogo voleibol; três cortes na beirada da quadra.
15/10/2012	Não houve aula – Dia dos professores
Aula 8 - 17/10/2012	Prática do jogo voleibol (ênfase no fundamento “cortada”); três cortes na beirada da quadra.
18/10/2012 – Entrevistas iniciais	-----
Aula 9 – 22/10/2012	Aula Livre

Quadro 3 – Relação de aulas e conteúdos abordados

Há alguns casos ocorridos nas aulas que devem ser destacados, os quais passamos a expor:

- **Salto alto de Elektra (aula 3).** A professora julgou como inadequado para a aula de Educação Física o salto alto utilizado por Elektra e solicitou que na próxima aula viesse de tênis, desse modo, ficou proibida de realizar as atividades da aula. Além de não poder participar, a aluna deveria elaborar um relatório do que foi desenvolvido na aula para ser entregue ao seu final. Elektra não demonstrou preocupação ou arrependimento; pelo contrário, argumentou que não podia fazer aulas de Educação Física, uma vez que se tratava de orientação médica referente a um problema nas costas. Sendo assim, a professora percebeu uma contradição: explicou que pessoas com problemas nas costas não poderiam calçar sapatos de salto alto e então, solicitou atestado médico para a aluna. A princípio não identifiquei qualquer problema na coluna da aluna, aparentemente não parecia ter escoliose, ou lordose.

- **Luta ou briga? (aula 3).** Nas linhas de fundo da quadra de voleibol, a professora formou duas colunas de alunos, em lados opostos, para a realização do fundamento “saque”. O primeiro aluno da coluna sacava e depois buscava a bola. Bruce Lee e Ranger Verde, localizados no final da fila, trocaram golpes. Ranger Verde com sua perna direita desferiu um chute na coxa esquerda de Bruce Lee, este último antecipou o golpe e segurou a perna do colega com a mão esquerda, desequilibrando-o e revidando com socos no seu tronco. Ranger Verde percebeu que o repertório de habilidades em lutas de Bruce Lee eram superiores e, que se houvesse vencedor nessa "miniluta" não seria ele, e então parou. Não houve mais atritos entre os dois. A professora não presenciou esse momento. De fato, não foi uma briga, eles estavam

“brincando/jogando” de luta, já que não houve estresse, ou demonstração de sentimento frustração; pelo contrário, logo após o confronto, observei que os alunos sorriram timidamente e mantiveram os olhares voltados para baixo, como se respeitassem um ao outro. No entanto, cabe agora indagar: o que queriam dizer/expressar ao lutar durante a aula de vôlei?

- "**Dedos**" (todas as aulas). Na separação dos alunos em times, a professora pedia para que dois, três ou quatro alunos – dependendo da quantidade de presentes - escolhessem as equipes a “dedo”. Na maioria das aulas, os alunos mais habilidosos eram indicados pela professora para disputarem a “dedo”. Este modo de separação de times inicia-se com o jogo “par ou ímpar”, atribuindo-se ao vencedor o início das escolhas. A característica principal deste modo de compor os times é que, em geral, quem escolhe utiliza o critério de afetividade, amizade, sexo e, principalmente, privilegia a escolha dos mais habilidosos. Porventura, os últimos a serem selecionados podem sentir-se constrangidos ou excluídos.

Após melhor conhecer professora e alunos, realizaram-se as entrevistas iniciais, visto que já havia melhor compreensão das linguagem e costumes dos sujeitos envolvidos.

6.2 Segundo round: o CEF-SP e os saberes da professora

A professora foi entrevistada no dia 09/10/2012. É formada em Licenciatura Plena em Educação Física em 2003, em universidade pública do Estado de São Paulo. Também possui graduação em pedagogia e pós-graduação *latu sensu* em Educação Física Escolar. Trabalha na rede estadual de ensino de São Paulo desde 2006 e, antes do cargo atual acumula dois anos de docência em município de outro estado.

A professora considera o CEF-SP um material facilitador de sua prática docente, o que a desobriga de criar um currículo próprio (temas e conteúdos) para a disciplina. Utiliza-o como apoio no planejamento de aulas, adaptando as atividades propostas que julga não serem adequadas:

“Eu pessoalmente, gostei de ter o currículo porque facilitou a vida, antes a gente tinha que sentar e montar uma lista de conteúdos até o fim do terceiro, [...] com o currículo ficou mais fácil, planejar aula, até porque agora basicamente eu tenho que adaptar o

que não dá pra fazer, mas o que dá pra fazer, eu vou fazer como tá no currículo mesmo”.

A professora nos informou que antes do CEF-SP, seu planejamento de aulas era feito em conjunto com outra colega de trabalho. Esse planejamento buscava definir uma sequência de conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental e Médio, e era inspirado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Partindo da premissa que a disciplina de Educação Física não tem tradição de apoiar-se em materiais didáticos/paradidáticos, a responsabilidade de escolha dos conteúdos próprios da disciplina varia de acordo com o entendimento de cada professor. Isso ficou evidente quando a docente revelou que tinha dificuldades em planejar um currículo de Educação Física para a escola, especialmente na seleção de conteúdos e quanto a sua adequabilidade em relação aos alunos transferidos de outras escolas. Portanto, para a professora, o CEF-SP oferece uma padronização mínima que facilita o ensino e a aprendizagem tanto dos alunos que sempre estudaram na escola como os remanejados.

Entretanto, a professora fez críticas à implementação do CEF-SP, acusando-o de ter sido executado de "cima para baixo", sem uma atenção especial aos docentes. Afirmou que os professores não tiveram um período preparatório de capacitação para o trato curricular. Então, já desamparados, grande parte dos professores adotaram as seguintes práticas: uns recusando o CEF-SP e outros utilizando o Caderno do Aluno como material de punição aos alunos, obrigando-os a responder as questões em sala de aula ao invés de ir à quadra.

Também nos esclareceu que alguns elementos da cultura de movimento causaram estranhamento nos professores, ou seja, determinados conteúdos eram desconhecidos pelos docentes; sendo assim, suas aulas decorriam de maneira expositiva:

"E aí do nada, teve que mudar tudo, mudar a forma de trabalhar, sem os professores estarem preparados para isso [...] Mas a grande maioria joga a apostila de Educação Física fora, não usa de maneira nenhuma. Se usa, usa de maneira de castigo: 'Ah, hoje vai ter que ficar na sala'. Ou aqueles que são legais, dão de tarefa, mas na prática você joga bola, mas você dá de tarefa para fazer em casa e corrige [...]. Se o aluno faz a matéria lá, por exemplo, futebol americano, o flag, no segundo colegial, os alunos fazem a apostila em casa, mas na prática eles não fazem. O que adianta? Eu fazer caderninho, responder questõezinhas, nada, vai mudar alguma coisa na vida deles? Eles vão saber mais sobre isso? De jeito nenhum, então eu acho primeiro, eles deviam [...] ter colocado a gente na sala de aula de novo e ter ensinado trabalhar com isso.

Corroborando com as categorias de conhecimento de Shulman (1986), esses professores não se identificaram com os “conhecimentos específicos do conteúdo” sugeridos pelo CEF-SP, o que, por conseguinte, comprometeu o “conhecimento pedagógico deste conteúdo”. Contudo, a professora relatou que foram os professores mais antigos que tiveram mais dificuldades na implementação, visto que a formação inicial desses docentes estaria ultrapassada. Em contraposição, julgou que sua formação inicial e continuada é mais recente e, portanto, permite-lhe uma base de conhecimento mais próximo do CEF-SP.

Para os professores resistentes à implementação do CEF-SP, dominar o conhecimento específico do conteúdo representa saber executar o movimento, demonstrá-lo para os alunos. Betti (1999) já dizia que professores de Educação Física privilegiam o ensino de conteúdos de maior familiarização pessoal, ou seja, conteúdos em que o professor possui o domínio do saber-fazer. Como poucos são os professores que praticaram e estudaram a luta, a dança ou a ginástica, esse é um dos motivos pelos quais tais elementos ainda permanecem distantes do chão da escola.

Nesse sentido, a implementação do CEF-SP foi considerada “mal feita”, segundo a professora, principalmente, pelo pouco tempo e esforço dispendido pela rede estadual de São Paulo em uma transição curricular.

Para ela, alunos que se aproximam dos anos finais do Ensino Médio sofreram as consequências de uma mudança curricular brusca, visto que a organização e sistematização de conteúdos evidenciam contradições entre passado e presente. Por exemplo, conforme o CEF-SP, espera-se que no terceiro ano do Ensino Médio o aluno já tenha aprendido Judô, Karatê, Capoeira, Esgrima e Boxe. Partindo dessa premissa, como seria a relação de ensino-aprendizagem entre docente e discente no caso de alunos que não vivenciaram os conteúdos do CEF-SP anteriormente?

De outro lado, como o professor lidará com um conteúdo inédito para ele, sem a devida preparação e domínio da base de conhecimento? Segundo as palavras da entrevistada, o professor não contou com devida capacitação, portanto, sugeriria que a implementação ocorresse em um período de tempo maior e não conforme o tempo de mandato político de um governador: *“muda o secretário de educação, tem que fazer tudo de uma única vez, muda para todo mundo da rede, fica lindo e maravilhoso.”*

Dessa forma, a professora gostaria que a implementação fosse gradativa, ano a ano, iniciando as transições no 6º ano e assim por diante, e não como sucedeu na realidade. O CEF-SP foi implementado de uma só vez para todo Ensino Fundamental

II e Ensino Médio do Estado de São Paulo, o que levou a professora a manifestar sua insatisfação em relação à transição brusca:

“Eu acho que tinha que ser feito assim ó, um ano na 5ª série, só para 5ª série, o outro continua igual. No outro ano, 5ª e 6ª ... 5ª, 6ª e 7ª, tinha que ser gradativo, porque teve aluno que chegou no terceiro colegial, pegou um currículo totalmente diferente no terceiro colegial, sem ter tido nada de bagagem para trás”.

Ficou clara que a implementação do CEF-SP ocorreu de maneira repentina e não ofereceu subsídios necessários aos professores, como cursos de capacitação, encontro com professores da rede. A princípio, para compreender a fundamentação teórica do currículo, o professor, por esforço próprio, deveria estudar os documentos curriculares, o que ocasionou diversas interpretações sobre o que seria “Semovimentar” e “Cultura de Movimento”. Todavia, também há uma incompatibilização entre os conhecimentos específicos e pedagógicos do professor com os sugeridos pelo CEF-SP. Neste caso, alguns elementos da cultura de movimento eram inéditos para a maioria dos docentes, que, tendo em vista este conflito, poderiam: (a) buscar formação continuada, o que geraria custo financeiro; (b) adotar uma postura autodidata, isto é, aprender sozinho por meio das leituras oferecidas pelo material curricular, ou (c) ignorar tal mudança curricular.

Ademais, pela forma como a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lidou com esta implementação, apenas reforçou o papel técnico-aplicacionista do professor; já que o docente, repentinamente, deparou-se com um novo currículo e com o desafio de transpô-lo didaticamente, porém, sem um período de capacitação profissional ou de formação continuada. Esperava-se que o professor interpretasse as “situações de aprendizagem” do currículo e no dia seguinte as desenvolvesse na escola.

Nesse sentido, para muitos professores, ignorar o CEF-SP foi o caminho mais fácil, haja visto que muitos gestores (diretores) não exigem que o CEF-SP seja contemplado nas aulas. Como é o caso da professora entrevistada que afirma não ter obrigatoriedade ou imposição de formular suas aulas pelo currículo:

“Nenhuma, nenhuma, nenhuma, nenhuma [imposição]. Eu não sei nas outras escolas, mas aqui nenhuma [...]. Mas se eu quiser ir lá, jogar bola, puxar minha corda, não vai ninguém perguntar se trabalhei com isso, se atingi os objetivos, ou que só joguei a bola, não faz diferença isso, de jeito nenhum”.

6.2.1 As lutas e os saberes da professora

A professora afirmou desenvolver o conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física, conforme as modalidades sugeridas no CEF-SP. Entretanto, reconheceu que, antes do currículo ser implementado, o modo como tratava o conteúdo lutas era diferente. Antes, a professora reduzia o conteúdo a alguns jogos e brincadeiras que objetivavam trabalhar algumas capacidades ou habilidades físicas presentes nas lutas, como o "*equilíbrio, o empurrar, segurar, força*", o que não levava muito tempo, e nos esclareceu que dispndia cerca de duas semanas com esta matéria.

Questionada sobre seus saberes específicos sobre as lutas, a professora negou ter estudado este conteúdo em sua formação inicial e continuada. Justificou que, durante a faculdade, algumas disciplinas referentes à prática dos elementos da cultura de movimento, como as lutas, eram optativas, cabendo ao futuro professor escolher as que mais lhe interessavam.

Não parecendo dar muita importância ao fato, a professora informou ter feito um "*workshop*" de karatê com duração de uma semana. Contudo, esclareceu-nos que este curso de curta duração não a preparou para ensinar lutas na escola.

Seu pouco conhecimento específico em lutas refletiu-se na pequena quantidade de aulas ministradas deste conteúdo, que se reduzia a jogos e brincadeiras que envolviam o desenvolvimento de capacidades físicas das lutas. Fica claro que o fato de a professora não ter estudado lutas em sua formação acarretou um trato pedagógico mais superficial. De fato, há pouco tempo que os currículos de formação inicial de professores de Educação Física têm incluído disciplinas específicas de lutas.

Sem uma base de conhecimento para lutas, a professora afirmou que utiliza as informações e sugestões apresentadas pelo CEF-SP como amparo na formulação de suas aulas. Mencionou que o currículo é "*auto-explicativo*", o que nos leva a crer que o material é parcialmente interpretado como uma ferramenta técnico-instrumental: "*Então se você segue a sequência lá certinho, não tem como ter erro*". Isto é, obedece a uma ordem de repertório de técnicas para se operar (CONTRERAS, 2002).

Tal interpretação leva a considerar o CEF-SP como um conjunto sequencial de procedimentos que põe em risco a autonomia do professor e desconsidera os contextos locais de cada turma e escola. Isso significa submeter-se à lógica hierárquica e dicotomizada entre professores/pesquisadores universitários

(elaboradores de currículos, teorias, livros, etc.) e professores escolares (aplicacionistas). Ademais, tal também implica uma concepção técnico-instrumental de currículo e uma postura técnico-aplicacionista, que nega os saberes próprios do trabalho docente, e assume para os professores um papel de aplicadores de saberes elaborados por outrem.

Entretanto, a professora também assegurou que faz adaptações de certas sugestões do CEF-SP, adequando-os conforme as características dos alunos, da escola e com seus próprios saberes docentes, o que nos mostra a existência de uma compatibilização e confrontação dos conteúdos propostos com os saberes profissionais docentes. O saber da experiência do professor coteja o conhecimento curricular, o que determina como será o trato pedagógico de determinado conteúdo: *"aí quando dá alguma diferença, a gente adapta, mas aí é prática, né [...]. Mas a gente faz, assim, que pela prática do professor você sabe o que vai dar certo e o que não vai"*.

Trata-se de saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano, criadores de alicerces da prática, tornando-se "a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais" (TARDIF, 2002, p.21). E é o que se espera no trabalho do professor que, ao invés de negar uma proposição curricular ou apenas aplicá-la, deve contestá-la, recriá-la, adaptá-la tendo em vista os diferentes contextos, valores e saberes próprios.

Como já é sugerido o ensino de lutas no CEF-SP, a professora entendeu ser importante ensiná-los, mas reconheceu que muitos professores não abordam o tema pela suposta violência intrínseca às lutas, o que poderia despertar no aluno supostas tendências violentas. Por mais comum que seja este argumento, a professora posicionou-se a favor do ensino das lutas, uma vez que se trata de uma oportunidade de desmistificar a associação com a violência, de diferenciar "luta" e "briga":

"É importante assim, mas depende de como você coloca, porque assim, tem muita gente que tem receio de trabalhar a luta porque a luta [...] vou trabalhar a luta, vou instigar a violência e a ideia que se você trabalha a luta direito é ... você desmistifica isso [...] você não vai tá promovendo a violência, pelo contrário, você vai tirar aquela visão que luta é briguento, até porque a luta como filosofia você tira a briga."

Tal argumentação da professora converge com a sugestão de Olivier (2000), de transferir ou dar novos significados às brigas que ocorrem no pátio, transformando-os em jogos de lutas com enfoque pedagógico, o que permitiria aos alunos a reflexão

crítica sobre temas associados à violência e sociedade. A intencionalidade da professora de desmistificar a relação entre luta e violência baseia-se em experiências anteriores com o ensino da luta, conforme seu depoimento:

"No primeiro colegial tem boxe, quer dizer no terceiro [...] é super legal trabalhar o boxe e não dá briga: - ai, mas vai dar briga. E não dá briga, eu acho assim que pelo contrário, você acaba tirando essa ideia deles [...]. Mesmo fazendo as práticas, algumas a gente pegou colchonete, bexiga, mas assim foi super legal, vou te falar: deu problema? Não, não deu e ninguém ficou mais violento por isso. E por outro lado, as pessoas perceberam assim, dá para perceber que a luta ela bem trabalhada, ela vai diminuir a violência e não o contrário".

De acordo com a professora, a luta como meio de diminuição da violência é resultante da prática da atividade em si; quer dizer, a luta ressignificaria alguns pré-conceitos impregnados, como a afirmação de que ela tem função de ataque-defesa contra um bandido, um inimigo etc. À medida que se pratica lutas, os objetivos iniciais, como a autodefesa, transformam-se em objetivos próprios e internos da luta: *"Porque, às vezes, você até fala: - vou fazer lutas porque se alguém vier brigar comigo, eu sei me defender. Quanto mais você faz as lutas, você vê que o objetivo não é esse, e aí você muda sua postura quanto a isso".*

Indagada se a principal importância da luta estaria na inibição da violência, a professora negou esta única funcionalidade, e acredita que a luta é uma prática que envolve capacidades físicas específicas como a: *"questão do limite, da resistência, do equilíbrio".* Também a igualou com outras atividades físicas, como mais uma opção de modalidade para a manutenção da *"forma física"*. No entanto, a professora enalteceu o propósito terapêutico da luta como uma prática de controle de ansiedade e estresse:

"É uma maneira de descontar, porque você pega tudo de ruim que tá em você e quando você soca aquele saco de areia, você descarrega tudo aquilo de energia ruim que está dentro de você, então é uma maneira de eliminar o estresse também, por que não?"

Tal ponto de vista da professora assemelha-se à justificativa de Olivier (2000), para quem o trato de lutas na escola possui um caráter funcionalista, isto é, desempenha um papel positivo em relação à pacificação e superação da violência. Assim, para a professora, o que justifica a implementação do conteúdo na escola não

é uma concepção da luta como manifestação da cultura de movimento, mas principalmente como compensação às tensões emocionais do dia-a-dia.

O discurso de que a luta possui uma função pacificadora e de controle emocional é algo amplamente veiculado nas mídias e nas falas de professores e praticantes. Contudo, tal afirmação encobre os casos de indisciplinas, como aqueles praticantes que utilizam os ensinamentos da luta para brigar na rua. Por exemplo, as torcidas organizadas de futebol já oferecem aulas de lutas para seus membros. Portanto, dizer que a luta elimina a “energia ruim” em direção ao controle emocional é uma afirmação insuficiente, pois além de existir casos de pessoas que praticam lutas para “brigar”, tal discurso não possui uma sustentação teórica pelo método científico, dessa forma, pode representar um argumento de senso comum.

Questionada sobre a contribuição do conteúdo das lutas na vida do aluno, a professora colocou o tema em nível de igualdade com outros conteúdos da Educação Física. Para ela, todos os conteúdos ajudam na formação do aluno para sua vida adulta, especialmente como método para manter uma vida saudável.

Entendo que este ponto de vista da professora, de colocar a luta em “pé” de igualdade com outros conteúdos é um grande avanço em termos de legitimação e consolidação dos conteúdos próprios da Educação Física, atendendo então ao apelo das diversas proposições teórico-metodológicas propostas nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, que já sugeriam uma Educação Física com a finalidade de apropriação crítica dos elementos da cultura corporal de movimento.

Ademais, a professora também acredita que o conteúdo luta pode proporcionar algo peculiar em comparação aos demais elementos da cultura de movimento. A luta teria finalidade “*disciplinadora*”, pois praticar a luta de maneira regular e sistemática para melhorar as habilidades motoras na modalidade exige “disciplina”, no sentido de persistência.

Todavia, não é possível afirmar que a luta possui um caráter disciplinador ou de função terapêutica. Isso depende muito do método adotado por cada professor e instituição. Nesse sentido, vale a pena ler as palavras de Parlebas em Betti (2009, p. 63): “*A prática do judô ou do rugby pode formar tanto patifes como homens perfeitos preocupados como o ‘fair-play’*”. Por exemplo, existem academias de luta nas quais o foco principal é a competição, e por isso, diversos rituais da luta (saudação, hierarquização) são dispensados. Também existem academias de

ginástica/musculação que oferecem aulas de luta, mas os alunos, na maioria das vezes, as procura com intuito de modelação estética do corpo.

Além disso, este discurso que associa luta com disciplina, com controle de ansiedade, possui uma relação de causa-efeito não comprovada³⁰, como se a simples prática da luta ou do esporte, independente de métodos pedagógicos, promovesse automaticamente tais benefícios.

Disciplina, persistência, garra, paciência estão igualmente presentes em outras modalidades esportivas; no entanto, tais elementos são exclusivamente valorizadas nas modalidades de lutas pela professora. Segundo a docente, quem joga futebol ou handebol conseguirá ao menos participar do jogo: *"quem jogou uma vez, joga bem"*, já a luta depende de um ambiente formal com uma determinada regularidade para se atingir os níveis hierárquicos internos, como a graduação dividida em faixas. Portanto, a professora entende que a disciplina presente no sistema hierárquico das lutas é elemento que garante desenvolvimento ao praticante, em outras palavras, é como se a ação de treinar com regras rígidas assegurasse o êxito. Já para outras modalidades, especialmente os esportes coletivos com bola, haveria necessidade de um talento inato:

"Diferente do futebol, que você não vai virar profissional porque teve disciplina e treinou sempre, você não vai melhorar seu nível. A luta te dá essa bagagem se você treinar certinho, treinar, e que vem pela frente, você vai conseguir melhorar seu nível, nesse ponto a luta é diferente, é igual balé [...] agora futebol tem nada ver, eu ser regular, se eu treinar três vezes por semana não vai me fazer diferente daquele que joga uma vez por semana".

Com a implementação do CEF-SP, indaguei se a professora vem modificando seu modo de ministrar aulas de lutas desde então. No depoimento da professora, percebe-se como o conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, o modo de conduzir, planejar e construir o conteúdo de maneira que os alunos compreendam, foi sofrendo alterações com a experiência docente:

"Acho que você vai melhorando a maneira de trabalhar, [no conteúdo esgrima], igual no primeiro ano, eu fiz igual o que estava na apostila, no segundo ano levei para academia, para ver uma luta, achei mais legal ver ao vivo do que em vídeos, no

³⁰ Assim como vários discursos chavões na mídia: "esporte é saúde"; "esporte tira os jovens das drogas". Não há estudos que comprovem isto de modo cabal.

terceiro ano já levei para assistir campeonato de MMA, que teve aqui [na cidade], a gente vai melhorando, né?"

Dessa forma, suas estratégias para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo objetivam afetar os alunos em pouco tempo, já que o CEF-SP está sobrecarregado de conteúdos, e não há muito tempo para desenvolver as sugestões do material. Por isso, a professora propõe "*fazer com que os alunos aprendam mais em menos tempo*" e "*fazer de um jeito mais otimizado*" para que se sintam provocados a praticar fora da escola e/ou apreciar criticamente algum elemento da cultura de movimento em suas diversas manifestações, como um espetáculo televisivo de luta, por exemplo.

6.3 Terceiro Round: Entrevista inicial com alunos do 7º ano Ensino Fundamental

As entrevistas foram realizadas no dia 18/10/2012, logo após o período de familiarização com o cotidiano da escola, e antecedente à observação das aulas do conteúdo "Judô". O objetivo principal dessa entrevista foi demarcar as relações dos alunos com os saberes da Educação Física e das lutas, especificamente, sobre suas expectativas e opiniões prévias à prática do judô nas aulas, isto é, se dão/darão sentido, desejam/desejarão e se mobilizam/mobilizarão a aprender.

Dessa forma, entrevistamos 12 dos 31 alunos, de maneira individual, da turma do 7º ano do Ensino Fundamental selecionados de maneira aleatória por meio de sorteio. Os alunos entrevistados foram: Atena, Paulo, Stalone, Chuck Norris, Hulk, Elektra, Morfeu, Ana, Anderson, Talita, Lucas, Carl Johnson. O roteiro de entrevista³¹ incluiu os seguintes aspectos: gosto e mobilização pelas aulas de Educação Física; o que aprende(u) e/ou gostaria de aprender nas aulas de Educação Física; a importância e contribuição da Educação Física e das lutas em suas vidas; histórico de prática de lutas; qual a expectativa pelas aulas de lutas; definição de lutas.

Todos os alunos entrevistados afirmaram gostar das aulas de Educação Física. O motivo mais frequente dessa apreciação positiva foi justificado pela aprendizagem e identificação com conteúdos próprios da disciplina (alunos: Atena, Paulo, Stalone, Chuck Norris, Morfeu, Ana, Lucas), a matéria oferecida em aula foi considerada por eles, por si só, um elemento de valor, de desejo. Os conteúdos citados foram: futebol, voleibol, basquete, esporte, jogo.

³¹ Encontra-se no anexo 9.

No entanto, outro argumento bastante presente nas justificativas dos alunos (Stalone, Hulk, Anderson, Talita, Carl Johnson) está associado à aversão de conteúdos e disciplinas que são ensinadas na sala de aula tradicional. Esses alunos não gostam das aulas denominadas “teóricas”, sobretudo porque apresentam espaço físico reduzido, possibilitam poucas oportunidades de experienciar corporalmente os conteúdos e restringem parte das relações sociais:

“[gosto da Educação Física] porque eu não fico muito dentro da sala de aula [...] (a sala de aula) é muito fechado, você não pode fazer nada, fica sentado [...] Na Educação Física, a gente se solta” (Talita).

Por essa liberdade proporcionada pelo espaço da quadra, Anderson julgou que as aulas de Educação Física são mais “interativas” que as outras disciplinas, como se as relações interpessoais pelo movimento valorizassem e tornassem consciente a necessidade do outro, como nos explica: “[Na Educação Física] *you* brinca com os outros [...] na Matemática *you* brinca só, assim *you* tem que aprender sozinho”.

Evidentemente, essas argumentações sobre o ambiente físico e a suposta potencialização das relações sociais presentes nas aulas de Educação Física só ocorrem nas aulas desenvolvidas na quadra, na possibilidade de experimentação por meio de movimentos, na vivência corporal do movimentar-se. As aulas de Educação Física de caráter conceitual e expositivo não despertam as mesmas sensações. Isto pode ser visto nas seguintes falas:

*“Eu gosto porque eu aprendo sobre vôlei, as regras básicas de vôlei, mas também tem a aula prática que é melhor que a teórica [...] senão *you* vai falar que ler é melhor que fazer o exercício, senão, não chamaria Educação Física [...] a Educação Física dá para interagir com ela, não precisa ficar presa só no livro” (Stalone).*

“A gente não fica sentado a aula inteira assim, escrevendo no caderno. A gente pratica as coisas, né? A gente joga futebol, vôlei, basquete [...] Ah, e eu acho bem legal, porque daí a gente, não precisa ficar sentado a aula inteira sem fazer nada. E é bem chatinho ficar lá escrevendo no caderno” (Hulk).

Corroborando com o exposto, o estudo etnográfico de Oliveira (2010) relata o grande desejo dos alunos participarem da aula de Educação Física em quadra. Conforme o trabalho do autor, os alunos só consideravam a Educação Física como aula se elas ocorressem no espaço físico da quadra.

Esse desejo de estar fora da sala de aula convencional converge com a necessidade de fugir de uma rigidez escolar que pouco sentido faz para o aluno. As

aulas desenvolvidas dentro de sala “privilegiam o raciocínio, a atenção e a disciplina corporal, de preferência alunos quietos, calados e sentados em seus lugares” (OLIVEIRA, 2010, p. 130), restando ao aluno o compromisso de receber, guardar, arquivar, memorizar, repetir e mecanizar os conhecimentos e os saberes sem uma contextualização e compreensão do significado de determinado conteúdo. Nessa prática, o homem é um ser que apenas está “no” mundo e não “com” o mundo, isto é, expressa uma dicotomia entre homem-mundo. Para Freire (1975, p.71) o modelo tradicional de ensino ignora o sujeito como “corpo consciente”, e o torna mero espectador, ao invés de (re)criador do mundo, ademais, reduz a consciência do homem a “algo especializado”, “mecanicamente compartimentado e passivamente aberto ao mundo”.

Sobre isso, o aluno Stalone esboçou as diferenças entre as aulas de Educação Física no pátio/quadra e as disciplinas de sala de aula: *“dá para interagir com ela, não precisa ficar presa só no livro [...] Educação Física é diferente, não é só teórico só. É prático e teórico [...] porque além de você trabalhar o teórico, você trabalho no físico. Então você não fica lá só olhando.”* Nesse entendimento, a disciplina de Educação Física possui um momento de vivência e experimentação corporal dos conteúdos, como se a quadra fosse um laboratório.

Não menos importante, Elektra e Morfeu afirmaram gostar da Educação Física em associação a pressupostos fisiológicos, a partir de discursos de que o exercício *“faz bem para saúde (Morfeu)”*, *“fortalece músculos (Elektra)”* e que auxilia o desenvolvimento de *“alguns movimentos no corpo (Elektra)”*.

As opiniões dos alunos sobre as aulas de Educação Física fragmentaram-se entre aqueles que estão satisfeitos e os que estão insatisfeitos. Os alunos satisfeitos constituem metade dos entrevistados (Atena, Chuck Norris, Hulk, Morfeu, Talita, Carl Johnson), e a palavra “legal” foi a mais proferida para descrever suas satisfações em relação à disciplina.

As justificativas para o contentamento são múltiplas e distintas; no entanto, o que se pode adiantar é que elas estão conectadas com o prazer e diversão. A princípio, parece que a Educação Física gera uma sensação agradável, ligada a uma satisfação de uma vontade, de um desejo:

“[Acho] legais [...] não tem que mudar nada [...] acho que tá bom do jeito que tá, porque assim eu me solto mais, porque ano passado eu tinha uma professora e eu não me soltava muito com ela [...] essa aula é mais, mais livre” (Talita).

"Dá pra gente se divertir muito e aprende alguma coisa né?!" (Carl Johnson).

"Porque a gente pratica coisa mais legal, mais [...] mais atividade diferente [...] que a gente nunca tinha feito". (Hulk).

"É bem legal, porque ao invés de só aprender as matérias e tudo, você também aprende o lazer que você tem na vida" (Chuck Norris).

Nota-se que o fato da Educação Física lidar também com um saber-fazer corporal, ou nos termos de Charlot (2000), um saber-domínio, um saber-corporal em um ambiente de maior liberdade e de menor rigidez, é que dá sentido à Educação Física para os alunos.

Já o restante dos alunos (Paulo, Stalone, Elektra, Anderson, Lucas) não se sente totalmente satisfeito com aulas, mesmo afirmando que gostam da disciplina. Paulo afirmou que há "*aulas boas e aulas ruins*", sendo as aulas de futebol e voleibol as que lhe agradam. Entretanto, o que o aluno entende como "aula boa" são os conteúdos que lhe interessam, e "ruim" os que não lhe agradam.

Stalone e Anderson mostraram-se incomodados com a indisciplina de seus colegas de turma nas aulas de Educação Física, e por esse motivo gostariam que os "indisciplinados" ouvissem mais as instruções da professora.

O que nos chama atenção é a insatisfação da aluna Elektra, que reivindicou mais aulas na quadra em detrimento às expositivas; para ela, as aulas denominadas "práticas" são insuficientes: "*eu acho que a professora podia ir mais na prática porque antes a gente tava sempre na sala*".

Com implementação dos currículos oficiais e da adoção de proposições teórico-metodológicas inovadoras da Educação Física, alguns professores têm desenvolvido muitas aulas na sala de aula tradicional, e não na quadra. Nestes casos, os professores trabalham questões "conceituais", como regras, história, etc.

Em especial quando se trata de conteúdos que os professores não dominam nos termos do conhecimento específico do conteúdo, os professores tendem a desenvolver o conteúdo no interior da sala de aula tradicional, como já constatado em So (2010) em estudo sobre construção do conhecimento específico e pedagógico no conteúdo lutas. Quando um conhecimento é pouco conhecido ou desconhecido (como a luta), para diversos professores a apropriação do conhecimento específico do conteúdo se dá por meios de saberes-enunciados linguísticos (livros, CEF-SP, internet, etc.) e, portanto, tendem a ensiná-los do mesmo modo - por meio de

enunciados verbalizados em aulas expositivas. Ademais, as aulas expositivas supostamente possibilitam maior "controle" do professor sobre a turma.

Nesse sentido, Lucas gostaria de maior aprofundamento nos conteúdos desenvolvidos: *"Para saber mais as coisas de vôlei [...] então no próximo semestre vai passar mais vôlei, a continuação [...] tem que aprender mais sobre manchete, essas coisas. Aprender coisa nova"*.

É certo que, com a implementação do CEF-SP, muitos professores têm reclamado da quantidade excessiva de conteúdos sugeridos para o Ensino Fundamental II e Médio, o que também acarreta um número de aulas relativamente pequeno para cada um deles. Além disso, os diversos elementos da cultura de movimento não se apresentam como continuação do conteúdo anterior; por exemplo, o conteúdo "luta" no CEF-SP apresenta-se sugerido em cinco modalidades: judô, karatê, capoeira, esgrima e boxe. Por mais que todas sejam lutas e de certa forma sigam uma mesma lógica, cada uma tem sua especificidade, o que dificulta o professor na construção do conhecimento específico e pedagógico das diversas modalidades.

Quando indagados sobre "o que aprendem/aprenderam nas aulas de Educação Física", os alunos indicaram predominantemente o nome de modalidades esportivas coletivas, sendo vôlei, futebol e basquetebol os mais citados. Ancorado a isso, a "aprendizagem das regras de jogos" também foi bastante mencionada, o que nos incita crer que esta aprendizagem pode estar tanto no jogo em si como nas aulas expositivas. Não menos importante, a palavra "teoria" foi levantada pelos alunos Stalone e Anderson quando se referiam às aulas em sala de aula.

Para além da citação dos nomes de modalidades esportivas, Chuck Norris foi o único que afirmou ter aprendido sobre alimentação e sobre alguns termos da Educação Física, como "agilidade" e "capacidades físicas". Todos os outros alunos citaram apenas o vôlei, futebol e basquetebol como conteúdos aprendidos, o que nos induz à crença de que os esportes tradicionais coletivos representam o núcleo central da Educação Física para esta turma. Mesmo que Chuck Norris e Stalone se lembrem de outros conteúdos, não parecem ter sido significativos para os demais alunos. É de se considerar como hipótese a afirmação de Oliveira (2010) de que alunos só consideram como aula de Educação Física aquelas que decorrem da ida à quadra, e isso poderia justificar que elementos desenvolvidos em sala de aula tradicional sejam esquecidos.

A partir disso, não está claro se o trato com a diversificação dos elementos da cultura de movimento, conforme afirmado pela professora na entrevista inicial, permaneceu apenas ao nível de discurso, ou se suas aulas não conseguiram afetar os alunos de modo importante a ponto de delas lembrarem.

Ora, mas qual é a importância da Educação Física para a vida dos alunos? As respostas dos alunos foram separadas em quatro eixos: (a) Educação Física como preparação do "ser atleta"; (b) Educação Física como promoção de saúde; (c) Educação Física como lazer; (d) Educação Física como carreira profissional.

O discurso predominante dos entrevistados associou a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física com a formação ou preparação de futuros atletas (Hulk, Elektra, Anderson, Lucas, Carl Johnson). Neste entendimento, a Educação Física é reduzida a uma disciplina que lida com o ensino de habilidades motoras para o aperfeiçoamento do gesto esportivo, conforme pode ser visto nos seguintes depoimentos:

"Se eu quiser ser jogadora de basquete, de vôlei, que eu acho que vai ser muito difícil isso acontecer, eu já vou ter aprendido na escola" (Elektra)

"Se eu for jogador de algum esporte, aí eu já vou saber" (Anderson).

"Se eu me dedicar no vôlei [...] no futuro eu posso ser um jogador" (Lucas).

É interessante ressaltar como a importância da Educação Física ainda está associada com a formação de atletas para o esporte de alto rendimento. Nesta concepção, a escola é vista como base piramidal subordinada aos objetivos do esporte de alto rendimento – o ápice da pirâmide. Contudo, tornou-se um problema pedagógico ao confrontar princípios de inclusão, diversidade e alteridade (BETTI, 2009).

Uma segunda vertente relaciona a importância da Educação Física a um olhar voltado para a saúde, ou seja, alguns alunos (Atena, Paulo, Morfeu, Ana) compreendem que os conteúdos aprendidos servem como método para uma vida saudável:

"Porque é bom para saúde fazer exercícios (Atena)".

"Daí você corre, daí você vai melhor [...] você melhora na saúde, e também você fica mais saudável, fica mais disposto" (Morfeu).

"Porque é boa para a saúde" (Ana).

Interessante ressaltar que há dificuldade dos alunos justificarem a relação entre Educação Física e saúde, eles não deixaram claro como o exercício pode melhorar na saúde, seja como prevenção e tratamento de doenças crônicas, seja como melhora no estilo e qualidade de vida. Na fala desses alunos, está evidente a existência de uma "via automática", sem muito critérios, que associa Educação Física à saúde, tratando-se de um discurso de senso comum e frequentemente veiculados pela mídia.

Em terceiro momento, algumas opiniões (Stalone, Chuck Norris e Carl Johnson) referiram a importância da Educação Física como prática relacionada ao lazer. Em momentos de tempo livre, a prática de exercícios físicos e esportes seria uma opção de diversão e entretenimento. Os conhecimentos da Educação Física poderiam contribuir para as práticas, deixando-as mais interessantes, como a aprendizagem de regras de um determinado esporte, ou mesmo a execução de determinados movimentos, como nos explicaram os alunos:

"Você pode brincar e já saber as regras do jogo" (Stalone).

"Seria mais pro lazer, porque tem gente que só fica trancado no quarto, fica no computador, ou só trabalhando só sentando, não tem nenhum tempo de lazer" (Chuck Norris).

Não menos importante, as entrevistas de alguns alunos (Stalone, Hulk e Elektra) identificaram que as aulas da disciplina podem ser importantes para quem deseja ou planeja seguir a profissão de professor de Educação Física, como se o saber-fazer fosse uma base de conhecimento que poderia auxiliar o futuro professor. Vale ressaltar que tal ponto de vista apresenta uma certa dificuldade de relacionar um sentido ou uma finalidade à Educação Física, mesmo porque "seguir a profissão de professor de Educação Física" é uma hipótese condicional deixada ao futuro, ou seja, não é uma certeza:

"É importante, porque quando você for fazer tipo um vestibular para ser professor de Educação Física, você já vai saber mais ou menos, não vai entrar lá sem saber nada" (Stalone)

"Quando eu crescer, eu posso praticar mesmo ou ser professora de Educação Física, ensinar outras pessoas". (Elektra).

"Ah, eu até cheguei a querer (ser professor) [...] como eu posso dizer? Ah, tipo assim, fazer que nem você faz! É... ir nas escolas, entrevistar os alunos." (Hulk)

Também houve casos de alunos que não souberam justificar a importância de se estudar Educação Física. Por exemplo, Talita reconheceu o valor da disciplina, contudo, assumiu não saber como ocorre essa contribuição em sua vida: "*por que lá na frente, eu acho [...] que vai me ajudar, sei lá*" (Talita).

Charlot (1996), em pesquisa desenvolvida em escolas francesas, constatou que alunos de boas turmas estabelecem uma relação "clara" com o saber em si, entendendo a escola como local de aquisição de saberes, sendo a relação com o saber a própria justificativa da importância de estudar. Todavia, para a maioria dos alunos, a escola é apenas via de acesso à profissão e pouca importância tem o saber. Para estes alunos, não se trata de estudar, mas de apenas "ir à escola" e obedecer as regras escolares para ser um bom profissional, como se existisse uma relação "mágica" e automática entre presente e futuro, entre escola e profissão.

Entre os 12 alunos entrevistados, oito deles (Paulo, Stalone, Chuck Norris, Morfeu, Ana, Anderson, Talita, Lucas), sentiam-se mobilizados a participar das aulas de Educação Física por: (a) gostar dos conteúdos próprios da Educação Física; (b) considerar a Educação Física com disciplina de tempo e espaço menos rígido; (c) condicionamento físico. Dois alunos (Hulk, Carl Johnson) adotaram uma postura de neutralidade - ora sentem-se mobilizados, ora não - e outros dois (Atena, Elektra) afirmaram não se sentirem mobilizados.

A principal fonte de mobilização de cinco alunos (Chuck Norris, Morfeu, Ana, Talita, Lucas) está relacionada aos conteúdos próprios da Educação Física. Isto é, a condição de gostar de esporte, de atividade física, do voleibol, do exercício físico, etc., são argumentos autossuficientes para justificar a vontade e mobilização pelas aulas de Educação Física. Analogicamente, é como dizer que o desejo e a mobilização pelas aulas de matemática são seus conteúdos em si, por exemplo, adição, equação de segundo grau, teorema de Pitágoras, etc.

Uma segunda categoria, embora menos prevaiente que o simples gosto pelos conteúdos próprios da Educação Física, enaltece os sentimentos de liberdade e relaxamento proporcionados nas aulas. O aluno Paulo nos esclareceu que se sente sobrecarregado pela quantidade de disciplinas do currículo, e mostra-se mobilizado pelas aulas de Educação Física por ser justamente diferente das demais, especialmente ao proporcionar um alívio dessa tensão e um momento de distração. Já o aluno Stalone comemorou a possibilidade de interação com os amigos, isto é, advertiu que na sala de aula tal interação é restrita. Esses alunos valorizaram

positivamente o fato da Educação Física ser uma disciplina de tempo e espaço menos rígidos em contraposição às demais.

Último, mas não menos importante, Anderson mobiliza-se nas aulas de Educação Física porque afirmou que se “sente melhor” após as aulas, e também no sentido de consumir calorias com objetivo de diminuição de massa gorda: "*Você pode assim, ser um pouco assim, gordinho. Aí depois você pratica o esporte, você pode ter emagrecido*" (Anderson).

Saber que a maioria dos alunos se mobiliza a participar das aulas pela própria característica epistêmica da Educação Física é extremamente positivo. Isso significa que os alunos possuem uma relação com o saber em si, ou seja, mobilizam-se por um motivo intrínseco, que é o próprio saber, e não por fatores externos, como “passar de ano”, “tirar boa nota”, “agradar o professor”, “ter um bom emprego”. Em Charlot (1996), alunos de boas turmas possuíam uma relação clara com o saber, pois seus interesses na escola relacionavam-se à aquisição de saberes, enquanto alunos em situação de fracasso escolar relacionavam a escola como local de acesso profissional, e para tal feito acreditavam que apenas o acato às normas e ao regimento interno eram vias automáticas para o sucesso na vida profissional.

Não tão interessados, os alunos Hulk e Carl Johnson adotaram uma posição mais relativizada, e declararam que não se sentem mobilizados em todas as aulas. Há alguns momentos que os desestimulavam, como é o caso do aluno Hulk, que se sentia incomodado com o conteúdo "futebol" nas aulas. O motivo para essa rejeição é justificado por não ser "*fã de futebol*" e por não "*gostar de correr*".

Em contraposição à mobilização, as alunas Atena e Elektra sentiam-se desestimuladas em participar das aulas de Educação Física. Para Atena, a disciplina não está conectada com seu futuro profissional, portanto, não reconheceu seu valor. É evidente que suas premissas sobre a vida, a escola e a Educação Física são baseadas no mundo do trabalho, e nesse sentido, a aluna afirmou que pretende trabalhar na profissão de Oficial de Justiça. Por consequência, negou a importância da Educação Física, e privilegiou por disciplinas como português e matemática, por exemplo.

No caso de Atena, a aluna compreende, equivocadamente, a Educação Física como uma disciplina que lida exclusivamente com saberes-domínio e, por tal conclusão, pouco lhe acrescentaria aprendê-la, já que sua almejada profissão aborda predominantemente saberes-objetos. Para Atena, a escola é claramente

compreendida como local de acesso à profissão e não como tempo e espaço para aquisição de saberes. Nota-se que há um interesse externo (ser oficial de justiça) que conduz à seleção e à priorização de determinados conhecimentos e habilidades.

Já Elektra afirmou não sentir mobilizada a participar das aulas de Educação Física, principalmente em esportes coletivos, que julgou ser do gênero masculino e em atividades nas quais supostamente certas características físicas seriam vantajosas como, por exemplo, o fato de não ser alta suficiente para o basquetebol. Assim como Hulk, alguns conteúdos da Educação Física não lhe atraem e, portanto não lhe provocam desejo de aprender. Entretanto, o que nos chama atenção é o fato da aluna sentir-se constrangida para esclarecer suas dúvidas em aula, resultando em silêncio e simulação de doenças como justificativa para a auto-exclusão: *"Às vezes a professora está explicando a regra, eu não entendo e tenho vergonha de perguntar, aí eu prefiro ficar sentada, eu falo que não estou passando bem"* (Elektra).

Indagada sobre sugestões que poderiam estimulá-la a participar das aulas, a aluna sugeriu que a professora fosse mais paciente e que tivesse uma melhor "leitura" dos alunos, sendo mais detalhista e oferecendo mais instruções. Ainda nos informou que a professora de Educação Física, ao desenvolver determinado conteúdo, parte do pressuposto que os alunos já sabem jogar e, portanto, não oferece instruções adequadas; pelo contrário, apresenta instruções incompletas, que pressupõem em certa medida uma interpretação para ser "completada". Isso tudo desfavorece aqueles que tiveram pouco ou nenhum contato anterior com certo conteúdo.

Aproveitando o trabalho de Charlot (1996), que expôs uma correlação significativa entre "gostar do professor" e "gostar da matéria/disciplina", é de se notar que a aluna Elektra não gosta da sua atual professora. No entanto, isso não significa que ela não é uma aluna mobilizada a aprender os conteúdos da Educação Física, mas que não está interessada, dada a sua atual relação com o saber. Para tanto nos esclareceu este caso, lembrando como são as aulas do professor substituto³²:

"Que nem o professor [nome] de Educação Física, com ele eu faço qualquer aula, porque ele passa um monte de brincadeira, cada aula é diferente. Agora ela tá só no vôlei, toda aula jogar vôlei, jogar vôlei, o professor [nome] passava uma aula diferente da outra" (Elektra).

³² Trata-se do professor que substitui os docentes titulares quando estes se ausentam.

6.3.1 Lutas: interesse, definição, expectativa, histórico, importância e contribuição na vida

Sobre o discurso dos alunos, vale como ponto de partida considerar o que eles entendem sobre lutas - seja a favor ou contra as lutas e suas diferentes expectativas. Estariam suas opiniões sincronizados com suas práticas? Nesse sentido, mostra-se essencial desvendar suas relações com as lutas. Para tal, é necessário compreender seus históricos de vida, especificamente, se praticaram e vivenciaram lutas em algum momento. Portanto, perguntei aos alunos se "aprendem ou aprenderam sobre lutas", caso a resposta fosse positiva, questionei "onde" e "quando". Sete dos 12 entrevistados (Atena, Stalone, Chuck Norris, Hulk, Elektra, Morfeu, Carl Johnson) declararam que já tiveram algum tipo de vivência em lutas, sendo quatro (Atena, Stalone, Chuck Norris, Morfeu) em instituições formais, como é o caso de academia de artes marciais ou grupos de treinamento na escola³³, dois (Hulk e Elektra) em situações de vivências com familiares e um (Carl Johnson) nas aulas de Educação Física da escola.

Nota-se que a quantidade de alunos entrevistados que já tiveram vivência é maior do que alunos sem contato com as lutas – sete contra cinco – o que não deixa de ser surpreendente. Todavia, não podemos generalizar esta proporção para uma população maior, seja na própria escola ou fora dela, pois não se trata de uma amostra representativa do ponto de vista estatístico. Entretanto, é perceptível que há certo tempo as mídias têm contribuído para aumentar o interesse dos jovens pela luta, especialmente, com os filmes de ação e de arte marcial, com a luta-livre, com a popularização do boxe, com modalidades de lutas nas olimpíadas (taekwondo, judô, boxe, esgrima), e, mais recentemente, com o MMA (artes marciais mistas).

Inspirado nessa questão que indagou sobre o histórico da prática dos alunos, escolhi pseudônimos de personagens do universo das lutas (super-heróis, lutadores, artistas marciais, deuses da mitologia greco-romana) para os alunos que já haviam vivenciado e praticado a modalidade. Essa escolha teve como objetivo facilitar o registro e identificação das falas e ações dos alunos, bem como relacioná-los com os respectivos níveis de habilidade nas lutas. Desse modo, Atena, Stalone, Chuck Norris,

³³ Aulas extracurriculares com enfoque no desenvolvimento de uma atividade específica (karatê, judô, natação, dança, música, teatro etc), proporcionadas por algumas escolas.

Hulk, Elektra, Morfeu, Carl Johnson são sujeitos que possuem experiência em lutas; e Paulo, Ana, Anderson, Talita e Lucas nunca as praticaram.

Cinco dos sete alunos (Stalone, Chuck Norris, Hulk, Morfeu, Carl Johnson) que praticaram ou vivenciaram a luta são do sexo masculino, e apenas duas do sexo feminino (Atena e Elektra). Entretanto, também é preciso considerar que a amostra por sorteio definiu oito alunos do sexo masculino, dentre os 12 alunos selecionados para a entrevista inicial. Registramos ainda que o estudo de Ferretti (2011) apontou um aumento do número de mulheres nas academias de luta.

Quando indagados se gostariam de aprender o conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física, sete dos 12 alunos entrevistados (Atena, Paulo, Stalone, Chuck Norris, Hulk, Elektra, Morfeu) responderam favoravelmente. Atena, Stalone, Chuck Norris e Morfeu (cinco dos sete que gostariam de aprender lutas) demonstraram interesse por já terem praticado modalidades de luta fora da escola; conseqüentemente as aulas de judô seriam mais uma oportunidade para aprimorar seus conhecimentos. Stalone ainda menciona o conteúdo temático luta como fuga dos esportes tradicionais: *“seria diferenciado, né? Não seria só esporte de basquete, de bola, de vôlei, seria corporal”*.

Já Hulk justificou seu interesse em aprender lutas por admirar a dinâmica dos movimentos que assiste na televisão: *“Eu gostaria, eu gosto de pancadaria [...] porque de vez em quando se eu assisto as lutas na TV eu acho até engraçado o jeito que o rosto dos caras fica de tanto levar porrada”*.

Para Cazzetto (2010), a espetacularização das lutas na televisão e outras mídias contribui para novas ressignificações. Se no passado as lutas eram praticadas como um modo de vida ou com o intuito de dominar um conjunto de movimentos letais, atualmente possuem outros significados e intencionalidades, tais como: controle emocional, condicionamento físico etc. Para o autor, a espetacularização das lutas, assim como qualquer espetáculo televisivo, atende as necessidades e atinge diversos públicos em pouco tempo de exibição. Dessa forma, toda complexidade das lutas diluiu-se em informações superficiais. Portanto, no caso de Hulk, o que lhe atraía a assistir MMA não era a apreciação das técnicas e táticas dos lutadores, mas sim o potencial destrutivo (*“eu gosto de pancadaria”*) que os golpes poderiam causar no rosto de um lutador. Assim como para Hulk, tais imagens de violência do MMA afetam uma grande variedade de público, seja pela mídia televisiva como na mídia impressa e na internet.

Por outro lado, cinco alunos (Ana, Anderson, Talita, Lucas, Carl Johnson) posicionaram-se contra a aprendizagem das lutas nas aulas. Ana, Anderson, Talita e Lucas associaram o conteúdo com violência, ou seja, os alunos entenderam que a luta carrega intrinsecamente a violência como elemento causador de danos físicos e, por este motivo, receiam se machucar nos movimentos de combate. Consoante a isso, há uma confusão, muito comum, entre os termos "lutar" e "brigar", como se a luta emulasse um sentimento de raiva entre os praticantes, assim como sucede em uma briga. Já Carl Johnson, que havia praticado judô nas aulas de Educação Física em outra escola, desqualifica a luta por não julgá-la útil em sua vida atual e futura.

De modo geral, vale salientar que os que desejam fazer aulas desse conteúdo, com exceção de Paulo, em algum momento da vida experienciaram a luta, portanto atribuem um sentido valorativo particular em relação aos que não a vivenciaram. E isto também se configura pela via oposta, o histórico de não possuir vivências anteriores é um obstáculo para os alunos desejarem aprendê-las; dessa forma, os que desconhecem o universo particular das lutas tendem a não valorar e encontrar sentido para a atividade.

No entanto, o que os alunos entendem por luta? As falas fragmentam-se em quatro direções: (a) a luta como defesa pessoal; (b) como prática corporal violenta/agressiva; (c) como profissão/esporte; (d) como prática corporal de movimentos letais.

Stalone, Chuck Norris, Elektra e Carl Johnson, alunos que são favoráveis às aulas de lutas, enxergam-na apenas como um método de contra-ataque de um golpe sofrido, portanto um "*modo de se defender*" de pessoas que possam nos causar dano físico. Por este viés, Elektra afirmou: "*Luta para mim é defesa, ensina você além de se defender [...] quando precisar, você sai batendo na pessoa que precisar*".

Em proporção igual, Paulo, Ana, Anderson, Talita e Lucas, alunos que são desfavoráveis às aulas de luta, definem-na como prática violenta/agressiva; eles declararam ter receio de se machucarem por causa da troca de golpes:

"*O futebol a gente tá brincando, jogando. Na luta não, a gente tá batendo*" (Paulo).

"*Luta é chata, só vê a pessoa apanhando e aí sai sangue*" (Ana);

"*É uma briga, um chute, assim, por exemplo, você bate aí sai sangue [...] machuca, vai ficar roxo, a perna, o braço*" (Anderson);

"*É uma coisa agressiva, um método que machuca*" (Talita);

"É um pouco violento [...] por causa que os cara vai se bater lá, bate um na cara do outro, fica roxo, daí impede pra catar as gatinhas" (Lucas).

Em terceiro momento, Atena e Lucas encararam a luta como um esporte de competição regulamentado por regras com movimentos específicos de golpear dependendo de cada luta. Também a compreenderam como profissão que permite ascensão social: *"luta é tipo de um jogo [...] que a gente mais aprende para poder jogar nos campeonatos [...]. Luta com outro time para vencer"* (Atena); *"é um esporte que pode gerar futuro"* (Lucas).

A quarta direção corresponde a de Hulk, que compartilhou o conceito de que luta é uma prática corporal de movimentos letais. Este aluno entendeu-a apenas como uma prática que envolve movimentos particulares, específicos da luta.

Sobre o que os alunos entendem sobre lutas, os dois principais discursos mencionados, seja em prol de compreendê-la como método de proteção para defesa pessoal ou como método de violência/agressão, relacionaram-se com os históricos de vida dos alunos. Os que compartilharam a luta como método de defesa são alunos que já vivenciaram a luta, enquanto os que relacionaram com a violência das práticas combativas não usufruíram dessas vivências. Em outras palavras, os alunos com vivências de lutas tratam o tema com mais espontaneidade e intimidade, enquanto os demais associam a luta com o "machucar", "sangrar", perpetuando-se visões superficiais e equivocadas de que a luta é violenta/agressiva e que sempre causa danos físicos.

Ora, mas o que os alunos esperam fazer nas aulas? Quais são suas expectativas em relação a esse conteúdo? As expectativas dos alunos dividem-se em: (a) aprender características técnico-tático da luta; (b) apenas resguardar-se de ataques – método de resguardo; (c) vivenciar momentos de constrangimento e discórdia.

Atena, Stalone, Chuck Norris, Hulk, Elektra, Morfeu, Anderson, Carl Johnson (oito dos 12 alunos entrevistados) esperavam aulas que abordassem o aspecto técnico-tático da luta, ou seja, gostariam de aprender golpes, técnicas e regras que os possibilitassem "lutar", isto é, socos, chutes, imobilizações, etc. Com exceção de Anderson, é importante ressaltar que todos estes alunos já foram praticantes de luta, sendo essa condição que possivelmente justifique a expectativa pela aprendizagem de táticas e técnicas.

No entanto, Ana, Talita, Lucas prevêem a aprendizagem apenas de elementos da luta que envolvam defesa, não esperam atacar um adversário em nenhum momento, exceto em casos de contra-ataque. Nesta expectativa, a luta é entendida como um método de resguardo de golpes, como capacidade de resistir a ataques, conforme fala de Ana: *"Ah, eu espero aprender a defender [...] só que também eu não sei se eu vou ter que bater em alguém, eu não gosto"* (Ana). Os alunos mencionados nunca tiveram vivência com as lutas; para eles "um soco" significa sofrer ou causar dano físico, de modo que seus entendimentos estão imbricados com a visão de "um método que machuca" e, conseqüentemente, procurarão resguardar-se de lesões.

Nota-se uma diferença importante entre os dois grupos. O primeiro, composto pelos alunos (ex) praticantes de luta, desejam a aprendizagem e compartilhamento de novos golpes, enquanto o segundo grupo prefere adotar uma postura mais passiva, de resguardo e de defender-se de alguém que os ataque fisicamente. O sentido de um golpe para o primeiro grupo é exclusiva ou prioritariamente relacionado a um gesto motor, como aprendizagem de uma nova técnica que desenvolverá o saber-lutar, isto é, não está acoplado a um sentimento de medo ou de violência/agressividade. Todavia, no segundo grupo, o sentido da luta esteve ancorada com sentimentos negativos de ódio, medo e receio; portanto, atingir alguém ou ser atingido significa exercer ou sofrer violência.

Ainda próximo ao método de resguardo, Morfeu e Anderson preveem momentos de discórdia e constrangimento nas aulas de luta, pois acreditam em um possível dano físico gerado nas trocas de golpes entre os alunos, conforme suas falas:

"golpe pode machucar [...] quebrar um braço, alguma coisa quebra [...] quero que ela [professora] passe tipo regras, e também luta tipo de não machucar" (Morfeu).

"[Espero] algum choro, assim, que o aluno não vai gostar ao levar um golpe" (Anderson).

Tais expectativas e conceituações de luta que a relacionam ao "machucar" e à violência pode ser fruto dos espetáculos esportivos televisivos de luta. No livro "Janela de Vidro", Betti (1998) entende que a televisão e o esporte estão entrelaçadas em uma relação simbiótica, ou seja, uma relação de apoio e dependência mútua. De modo que, por motivos econômicos, o esporte praticado por atletas profissionais procura atingir todos públicos, desde atletas amadores e praticantes à espectadores desprovidos de uma habilidade ou competência prática-esportiva.

Com tamanha abrangência de espectadores, o autor ainda apropria-se de Eco (1984)³⁴ ao afirmar que o esporte deixou de ser uma prática real, mas uma “falação”, isto é, além de um discurso da imprensa esportiva sobre o jogo, o esporte atual é também “essencialmente um discurso sobre a imprensa esportiva” tornando-se “falação sobre a falação da imprensa” (BETTI, 1998, p. 34).

A consequência dessa “falação” mediada pela mídia é a “fragmentação e distorção do fenômeno esportivo, pois, a televisão seleciona imagens esportivas e as interpreta para nós, propõe um certo ‘modelo’ do que é ‘esporte’ e ‘ser esportista’” (BETTI, 1998, p.34). Dessa forma, tal relação da luta com violência e com o “medo de se machucar” relatado pelos alunos pode estar relacionada com o “modelo de luta” e do “ser lutador” veiculado pela mídia, que valoriza apenas o momento do combate em si, assim como seus gestos motores e seus modos de nocaute, sem preocupar-se com questões mais amplas que tangenciam a preparação de um lutador/artista marcial. Ademais, alimenta-se de sentimentos de violência e sobrepujança sem considerar os treinos, a periodização, a preparação física, os valores, o modo de viver do lutador, a história das lutas.

Dessa forma, é compreensível que parte dos alunos não deseja aprender lutas nas aulas de Educação Física, por acreditarem que a luta tem por objetivo ser destrutiva, que é violenta e causará danos físicos e psicológicos ao colega, oponente ou adversário, ou a si próprio. Reconheço que, com este olhar, não há como o aluno desejar e mobilizar-se para a aprendizagem da luta.

No entanto, buscar uma "leitura positiva" do fenômeno, como propõe Charlot (2000) é compreender o "outro lado" - isto é, por que os alunos que já vivenciaram lutas em suas vidas desejam, dão sentido e se mobilizam para aprender? Ficou claro que as experiências anteriores dos (ex)praticantes, em algum momento, levaram-os a romper com crenças e pré-conceitos de que "luta machuca", de que "luta é violenta", "luta é para encenqueiro", atribuindo-lhe novos sentidos/significados.

Daí vem a necessidade de compreender mais sobre o sentido que os alunos atribuem para a luta, e os questionei então sobre a importância de aprendê-las nas aulas de Educação Física. Atena, Paulo e Carl Johnson (três dos 12 alunos entrevistados) não acreditam no valor das lutas. Interessante ressaltar que, para

³⁴ ECO, U. Viagem na irrealidade cotidiana. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

Atena, o conteúdo pouco faz sentido no dia-a-dia, pois prevê não utilizá-lo, já que na profissão almejada (oficial de justiça) não utilizará dessas aprendizagens. Também constatou-se que sua visão de mundo prioriza as relações de trabalho, sendo a escola a instituição geradora de futuros profissionais, e nessa direção valoriza as disciplinas de matemática e português. Já para Carl Johnson, a importância das lutas está vinculada a um condicional temporal: "*só será importante quando precisar se defender*", o que considera um momento ocasional ou raro: "*Acho que não [é importante] [...] um dia você vai ter que usar, sim, mas só para se defender. Eu acho que não vai precisar tanto assim*" (Carl Johnson).

Por outro lado, a importância das lutas está presente para nove dos 12 alunos entrevistados (Stalone, Chuck Norris, Hulk, Elektra, Morfeu, Ana, Anderson, Talita, Lucas), com duas justificativas: (a) importante como método de defesa pessoal e; (b) importante enquanto conteúdo da Educação Física.

Hulk, Elektra, Morfeu, Ana e Talita enalteceram a importância da luta como um método de defesa pessoal em relação a adversidades ocasionadas por inimigos que poderão aparecer durante a vida:

"Do fato de eu estar voltando do trabalho à tarde e alguém tentar bater minha carteira. Eu não gosto desse tipo de pessoas que fica roubando os outros" (Hulk);

"Aprende a se defender [...] a desviar [...] a dar soco, mas não igual esse normal, é soco mais forte [...] bom para ficar alerta [...] tipo, quando a pessoa querer te pegar por trás e você perceber [...], você vira e já dá". (Morfeu).

O entendimento é que a aprendizagem de golpes de lutas possuiria a capacidade de imobilizar ou punir a ação de alguém, como um modo de "justiça com as próprias mãos". Daí a importância do trato do conteúdo lutas, especificamente neste caso, na reflexão crítica de que a aprendizagem de golpes não o capacita a solucionar os problemas e adversidades por meio da força e violência.

Já Stalone, Chuck Norris, Elektra e Anderson entenderam a luta como conteúdo da Educação Física, portanto, não passível de ser negada ou omitida:

"Acho bom diferenciar um pouco, né? Diferenciar da bola, né?" (Stalone);

É muito diferente do esporte [...] eu jamais tive um esporte individual que praticou muito. É mais coletivo. (Chuck Norris);

"Porque a luta entra no conteúdo da Educação Física, entra bastante até" (Elektra).

Tal entendimento, embora incipiente, já representa preliminarmente a consolidação do conceito que direciona a Educação Física ao trato pedagógico crítico dos elementos da cultura de movimento. Especificamente, a compreensão de que a luta é um conteúdo próprio da Educação Física parece ter alcançado essa comunidade escolar.

Mesmo favorável à implementação do conteúdo lutas, Anderson afirmou não gostar, mas avaliou ser importante como conteúdo próprio da Educação Física, principalmente pela possibilidade de abrir um novo universo de usufruto fora do ambiente escolar: "*Ah, importante é, mas eu não gosto [...], por exemplo, se você gostasse aí você já aprenderia [...], por exemplo, se eu gostar, aí já sabe mais um pouco, você ia procurar fora da escola*" (Anderson).

Nota-se um círculo vicioso na fala de Anderson, como se o desejo de aprender fosse dependente do gostar. Entretanto, gostar de algo implica experimentar, tentar aprender, e neste caso, mesmo antes de iniciar-se o processo de aprendizagem, o aluno afirmou não gostar. É preciso que o professor esteja atento a estes casos, pois, conforme a fala de Anderson, fica clara uma relação dialética entre experiência e gosto. Sendo assim, é necessário refletir sobre práticas pedagógicas e elaborações curriculares que exclusivamente consideram gostos positivos dos alunos, já que muitas vezes gostar ou não gostar de algo, baseia-se em experiências anteriores. Nesta lógica, as práticas sofreriam risco de serem reduzidas apenas aos esportes mais praticados e de maior veiculação midiática (como o futebol, o basquete e o vôlei), uma vez que possuem maior presença na experiência dos alunos.

Como um dos objetivos da Educação Física é promover "motivos geradores de sentido" que levariam à apropriação crítica dos elementos da cultura de movimento (BETTI, 1994), a relevância de determinado conteúdo em uma comunidade escolar deve sobrepor-se aos gostos dos alunos, ainda mais quando esses gostos são baseados em algo não vivenciado. Uma analogia: não é o argumento de que a maioria dos alunos não gosta de operações de multiplicação e divisão que justificaria a ausência de tais conteúdos nas aulas de matemática.

Ainda sobre o sentido das lutas para os alunos, formulei a seguinte questão: "o que você acha que a luta pode contribuir na sua vida?". De modo geral, a maioria dos alunos (Stalone, Chuck Norris, Hulk, Elektra, Morfeu, Anderson, Talita, Lucas) declarou que as lutas poderiam ajudá-los em sua vida de alguma forma. No entanto, Atena, Paulo e Carl Johnson não viram contribuição da luta em suas vidas, e

correspondem aos mesmos alunos que não atribuíram importância para as lutas na questão anterior. Não valoraram ou não deram sentido para o conteúdo lutas pelo mesmo motivo: não ser ferramenta utilizável no dia-a-dia.

Entres os argumentos daqueles que acreditam na contribuição das lutas para suas vidas, metade dos alunos (Elektra, Morfeu, Talita, Lucas) achou que a luta colabora como um modo ou *método de defesa* e proteção de adversidades da vida; portanto, a aprendizagem de técnicas letais poderiam mantê-los protegidos de ataques físicos:

“Acho que a luta vai me ajudar aprender mais sobre defesa pessoal, porque antes eu pensava que luta, eu só ia aprender para bater nos outros. Eu falava assim: Ai pai, quero fazer karatê, porque eu quero, porque os meninos ficam me irritando, eu vou dá uma lição neles. Ai meu pai falou: Não é assim, se você for fazer karatê, você vai aprender a se defender, se alguém vier bater em você, você vai se defender com aquilo” (Elektra).

“[a luta vai me contribuir] a se prevenir dos outros [...] tipo, se o outro vai lá e me xinga e fala: "não faz isso não", e daí depois vem pra cima de mim, aí vou precisar me defender né?” (Lucas).

Já a outra metade (Stalone, Chuck Norris, Hulk e Anderson) apresentou falas heterogêneas, porém importantes. Stalone argumentou que as lutas poderiam contribuir com suas relações de amizade, proporcionando-lhe momentos de interação social por meio de compartilhamento de golpes. Também afirmou que a luta pode desenvolver algumas capacidades físicas, bem como torná-lo preparado em situações de defesa pessoal.

Chuck Norris, baseado em sua própria experiência de ter sido aluno de karatê, referiu-se ao poder pacificador das lutas em sua própria vida: *“Antes de eu começar a fazer o karatê, eu era um pouco mais agressivo, depois eu fiquei [...] mais sossegado mesmo. Também tinha respeito, amigos também”* (Chuck Norris).

Apesar da luta ser um elemento da cultura de movimento relativamente dissociada do elemento "esporte", atualmente assistimos a alguns processos de "esportivização" das lutas; ou seja, trata-se de uma redução e transição de um modo de vida para uma “prática internacionalizada e moldada segundo símbolos ocidentais ligadas ao olimpismo” que valoriza competições, troféus, medalhas, vitória, carreira profissional, etc. (CAZETTO, 2010, p.4). Nesse sentido, as lutas submeteram-se também ao processo de espetacularização promovido pelas mídias, que influencia seus telespectadores, como é o caso de Hulk, que assim valorizou a luta: *“Ah,*

sucesso, dinheiro, muitas coisas que a minha mãe quer que eu ganhe [...] Ah, uma fonte de renda, de respeito, de sucesso” (Hulk).

Por fim, Anderson visualizou a contribuição das lutas em sua vida por um viés fisiológico: *"Vai melhorar o rendimento [...]. Assim, pode emagrecer, pode fazer assim, um exercício físico". (Anderson).*

Cazetto (2010, p.4) destaca que a gênese dos gestos das lutas está relacionada ao domínio de técnicas letais para o uso em situações de sobrevivência, desse modo, criaram-se “métodos de aperfeiçoamento (treinos) que pela natureza letal dessas situações tinham de ser altamente reformulados e pensados de maneira que a situação original (guerra) não atingisse seu objetivo (morte)”. Todavia, o autor ainda afirma que atualmente as lutas estão sendo ressignificadas, transitando de prática corporal de desenvolvimento de movimentos letais para esporte, atividade física com objetivo de perda de calorias, e/ou como atividade de finalidades terapêuticas e promotoras de habilidades psicológicas e emocionais (autoconfiança, concentração, paciência, etc.). Dessa forma, a contribuição das lutas para a vida desses alunos já apresentou essas novas significações sociais, como, por exemplo, Anderson com o objetivo de “queimar” calorias, Hulk que valorizou a esportivização da luta, e Chuck Norris e Stalone que contemplaram as habilidades psicológicas.

6.4 Quarto round: descrição das aulas

Foram ministradas apenas quatro aulas do conteúdo Judô, e foi possível identificar três momentos neste processo. No primeiro dia, os alunos presenciaram uma aula expositiva, caracterizada como uma introdução. Em um segundo momento, na segunda e terceira aulas, os alunos realizaram atividades corporais de luta, que incluíram jogos de combate e a aprendizagem de um golpe do Judô. E por fim, na quarta e última aula foi realizada uma avaliação escrita sobre os conteúdos desenvolvidos em aula, conforme explicitado no Quadro 4.

Aula/Data	Conteúdo
Aula 1 - 24/10/2012	Aula expositiva: identificação e diferenciação das lutas; origem do judô, faixas e hierarquização do judô; significados da luta em diferentes civilizações; competição do judô; vídeos de lutas de atletas.

Aula 2 - 29/10/2012	Jogos de lutas: cabo-de-guerra humano e briga de galo.
Aula 3 - 31/10/2012	Aprendizagem do golpe <i>o-soto-gari</i> .
05/11/2012	Não houve aula
Aula 4 - 07/11/2012	Avaliação escrita com questões dissertativas e de múltipla escolha.

Quadro 4: Relação de aulas e conteúdos abordados

O CEF-SP sugere que o conteúdo de judô seja desenvolvido entre 6 a 8 aulas; questionada sobre a redução das aulas que dedicou ao judô, a professora culpabilizou o calendário escolar. Explicou que no mês de dezembro os alunos não comparecem às aulas, então, costuma planejar aulas até a penúltima semana de novembro, já que a última está reservada para o exame do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Contudo, o ano de 2012 foi atípico, pois a cidade de Bauru recebeu os Jogos Abertos do Interior (12 a 24 de novembro de 2012). Para a realização do evento, todas as escolas estaduais serviram de alojamento para atletas, delegações, árbitros, comissão organizadora. Portanto, as escolas estaduais e municipais entraram em recesso durante quinze dias (de 10 a 25 de novembro de 2013) diminuindo a duração do semestre letivo, e conseqüentemente o número de aulas de Educação Física efetivamente ministradas. Em suma, os alunos perderam as aulas dos dias 12, 14, 19 e 21 de novembro, que poderiam ter sido dedicadas ao conteúdo lutas.

Em contraposição a seu argumento, vale ressaltar que o voleibol foi abordado em nove aulas, enquanto as de judô em quatro, em clara desproporção, sendo que o recesso já estava previsto desde o início do ano.

De modo geral, este tópico de “descrição de aulas” utilizará os acontecimentos relatados em diário de campo como “fio condutor”, ou seja, será referenciado na análise dos dados em uma linha cronológica. Em diversos momentos, as descrições das aulas serão confrontadas com as falas dos sujeitos (professor e alunos). Optou-se por mesclar parte das entrevistas finais de alunos e professor com a descrição das aulas como modo de cotejar e destacar as diferenças entre pensamentos e expectativas na relação docente-discente-conteúdo.

Além dos 12 entrevistados anteriormente, mais cinco alunos integraram o rol de entrevistados. Todavia, as entrevistas destes últimos só foram realizadas após a observação das aulas, por terem evidenciado algumas singularidades e ocorrências

nas aulas³⁵, as quais me levaram a entender que poderiam ser bons informantes. Desses cinco alunos, três alunas (Julia, Elisabete e Liliana) pouco participaram das aulas, e julguei importante entrevistá-las para entender casos que impediram a mobilização nas aulas de lutas na Educação Física escolar. Do mesmo modo, poderia ser importante a situação inversa, ou seja, alunos que participaram ativamente das aulas (Bruce Lee e Ranger Verde) também foram entrevistados. Note-se que destes cinco alunos, apenas dois (Bruce Lee e Ranger Verde) praticaram lutas anteriormente.

Desse modo, a análise do diário de campo dialogará com esses 17 alunos (o que representa 55% dos 31 alunos da turma do 7.º ano), ou seja, os 12 iniciais, mais os cinco selecionados intencionalmente.

6.4.1 A aula expositiva (Aula 1)

Na primeira aula, a professora optou por uma aula expositiva, apresentou slides e vídeos sobre o Judô, tratando dos seguintes conteúdos: (a) identificação, diferenciação e comparação das diversas lutas; (b) a origem do Judô; (c) as faixas e a hierarquização do Judô; (d) diversos significados das lutas em diferentes civilizações; (e) competição (pontuação e regras) do Judô; (f) vídeos de competições oficiais de Judô.

Questionada quanto à opção pela aula expositiva, a professora justificou que se trata de uma rotina pedagógica no início de qualquer conteúdo novo, com o intuito de ofertar ao aluno familiarização com o tema. Valorizou especialmente os vídeos, por permitir a visualização dos movimentos. De acordo com a docente, o aluno necessita dessa ocasião introdutória, pois julgou ser complexo iniciar o conteúdo pela "*prática, sem dar nenhuma noção do assunto*".

A atenção dada à reprodução dos vídeos convergiu com a lembrança predominante dos alunos sobre essa aula, já que, quando indagados sobre "o que você aprendeu/lembra da aula expositiva de Judô?", dez alunos (Atena, Paulo, Hulk, Elektra, Morfeu, Anderson, Lucas, Ana, Ranger Verde, Julia) direcionaram suas respostas para a exibição dos vídeos.

³⁵ A escolha desses alunos foi intencional.

Essas produções videográficas tratavam das competições masculinas e femininas do judô; dentre eles, havia um com compilação de melhores *ippons*³⁶ em competições. Posteriormente, a então recente luta da judoca brasileira medalhista olímpica Sarah Menezes (por sinal, a professora fez questão de enfatizar que era categoria de até 48 quilogramas), de modo a despertar interesse nas alunas, uma vez que, provavelmente muitas das meninas poderiam ter o mesmo peso, como mencionou a professora: “*Olha, essa é a categoria de até 48 kg, aposto que muitas aqui têm esse peso*”.

O vídeo estava disponível na íntegra, no entanto, não foi apresentado por inteiro, pois sua exibição foi feita já ao final da aula. A parte do vídeo reproduzida não exibiu nenhum golpe, apenas apresentou o momento em que as atletas se estudam, antes de desferir algum ataque. Essa atitude da professora causou certo descontentamento, principalmente das meninas, que se expressaram da seguinte maneira: “*Ah, professora!*”

Encerrado este vídeo, e mesmo sabendo que restavam poucos minutos para o final da aula, a professora passou a exibir a luta do atleta Thiago Camilo contra um judoca da Rússia. Novamente o vídeo não foi executado na íntegra por conta do término da aula. Como no caso anterior, só foi apresentada a parte em que os atletas se estudam com objetivo de adotar a melhor estratégia de luta.

Avaliei que o tempo para execução dos vídeos foi mal aproveitado pela professora. Havia opção de assistir um deles na íntegra, o que permitiria entender mais sobre a dinâmica de uma luta de Judô, a pontuação, a arbitragem, a tentativa de golpes, etc. Ou, então, destacar alguns trechos dos vídeos, no caso, os mais importantes.

No entanto, para os alunos, a apresentação de vídeo foi avaliada como positiva:

“Todos vídeos que passou é aquele que caía e batia as costas, daí já acabava a luta (sobre o ippon)” (Anderson).

“Mostrou um vídeo que era legal lá, os movimentos, como deslocar o cara, essas coisas [...] Dá pra aprender mais a luta, né? Saber mais para não dá um golpe errado” (Lucas).

³⁶ Conforme SÃO PAULO (2009a, p.21), *ippon* é o golpe completo (objetivo da luta) do judô, “ocorre quando um praticante consegue derrubar o oponente de costas no chão ou imobilizá-lo por 25 segundos. Vale um ponto.” A pontuação de um ponto acaba o combate e determina o vencedor.

"Achei interessante porque dá pra visualizar como é as lutas" (Julia).

Embora a exposição de vídeos tenha consumido aproximadamente cinco minutos, dez dos 17 alunos entrevistados lembraram dessas produções audiovisuais, o que indica ter atingido a atenção dos alunos em comparação aos outros temas expostos de maneira verbal. Mais do que isso, para Atena, Paulo, Morfeu e Julia, a apresentação de vídeos foi a única recordação da aula expositiva, e não lembraram dos outros conteúdos abordados em aula. Atena e Morfeu reconheceram não terem prestado a devida atenção na aula, e o vídeo foi o único momento que destacaram.

O lado negativo de aulas de Educação Física expositivas reside no risco de falar de/sobre movimento sem de fato atingir e afetar os alunos. Não por acaso, o vídeo acabou atraindo atenção por lidar com signos visuais e saberes-domínio, que foram os movimentos e os golpes do judô.

Seis alunos (Chuck Norris, Hulk, Elektra, Talita, Lucas, Ana, Liliana) afirmaram ter aprendido na aula expositiva sobre a hierarquização do Judô representada por cores de faixas, como é o caso de Elektra e Talita: *"Bom, aprendi sobre as faixas, as cores. A faixa preta achei que fosse a última faixa. No Judô, a vermelha que é mais" (Elektra); "eu pensava que era assim, era só a branca e a preta que usava" (Talita).*

Outro conteúdo também bastante mencionado pelos alunos (Stalone, Elektra, Anderson, Talita, Bruce Lee e Elisabete) foi a "identificação, diferenciação e comparação das lutas". Percebe-se que o trato deste tópico mostrou-se relevante, pois há uma prévia confusão, redução e generalização das diversas lutas, portanto, seria necessário destrinchar suas especificidades. Favoravelmente a esse pressuposto, a professora mostrou imagens de diversas modalidades de lutas, impressas em papel sulfite (algumas em preto e branco, outras coloridas, ora desenhos, ora fotos), para os alunos identificarem em voz alta. Havia mais de dez tipos de lutas nas imagens: boxe, aikidô, capoeira, jiu-jitsu, taekwondo, kung fu, karatê, sumo, MMA (Artes Marciais Mistas), uka-uka, judô, etc. A aprendizagem deste tópico foi assim destacado por essas alunas:

"Porque, tipo assim, todo mundo acha que uma luta, tipo o Judô, é tipo igual capoeira... aí todo mundo arriscou um nome... porque daí confunde (Talita)."

"A professora mostrando as imagens, aprendi a diferenciar a luta pelos golpes. Que nem, no Judô, a pessoa mais se agarra pra derrubar a outra. Tem luta que a pessoa fica mais longe e do nada aplica um golpe e a outra cai" (Elektra).

Embora não tão frequente como os conteúdos anteriores, Stalone, Anderson, Bruce Lee e Ranger Verde lembraram a aprendizagem de elementos da *competição* de Judô, especialmente quanto à pontuação, regras, espaço físico, etc. Para o ensino da dinâmica competitiva do Judô, a professora utilizou o Caderno do Aluno que ilustrava com um desenho o ambiente de combate esportivo do judô - a largura e comprimento do local de combate (*dojo*), a presença de juízes e árbitros, etc. Além do Caderno do Aluno, a professora também complementou o material com um desenho de uma área de luta exibido em *slide* multimídia. Posteriormente, a professora apresentou as categorias de pontuação em uma luta competitiva de Judô (*koka*, *yuko*, *wasari*, *ippon*³⁷). Sobre este aspecto referem-se as falas de dois alunos:

"Quando você bate as costas no chão com tudo, aí já vence a luta na hora, o 'ippon'. Uma vez já fiz o 'ippon' " (Stalone).

"Aprendi o tamanho do tatame, onde o juiz fica e quando o juiz não vê o ponto ele pára o jogo para olhar no computador" (Anderson).

Carl Johnson foi único aluno que mencionou nada lembrar da aula expositiva, e afirmou não ter prestado atenção, pois o conteúdo não lhe interessava. Com base no que os alunos lembraram/aprenderam da aula expositiva, outro fator a ser ressaltado é de que tanto o conteúdo "a origem do Judô" quanto "os diversos significados das lutas em diferentes civilizações" não foram recordados pelos alunos. É importante notar que ambos os conteúdos foram abordados apenas de maneira verbal, não houve a utilização de recursos audiovisuais, e nem mesmo referência ao Caderno do Aluno, como foi o caso dos demais conteúdos, e coube exclusivamente ao aluno acompanhar a exposição da professora.

Nesse pano de fundo, a partir do esquecimento ou da não-aprendizagem de grande parte do conteúdo da aula expositiva, conforme os depoimentos dos alunos, faz-se necessário compreender suas opiniões sobre esta aula: o que acharam? Gostaram? Prestaram atenção? Saber dessas relações torna-se ainda mais relevante, principalmente quando adicionamos o fato dos alunos terem se comportado de

³⁷Conforme São Paulo (2009a, p. 21): "Ippon: é o golpe completo (objetivo da luta). Ocorre quando um praticante consegue derrubar o oponente de costas no chão ou imobilizá-lo por 25 segundos. Vale um ponto; Wazari: outra possibilidade de conquistar o ippon é realizar dois wazari. O wazari é um ippon incompleto (considerado uma vantagem, vale meio ponto), sem concretizar o contato das costas do adversário no tatame; Yuko: caracteriza-se por uma queda de lado no tatame. Cada yuko vale um terço de ponto; Koka: golpe caracterizado por uma queda sentada no tatame. É a menor pontuação do judô. Vale um quarto de ponto."

maneira agitada, inquieta, desatenta e dispersa durante a aula. Portanto, assim os indaguei: "o que você achou da aula expositiva (aula teórica) de Judô? Você gostou? Se sim, ou não, por quê?".

Dos entrevistados, 11 dos 17 alunos (Paulo, Chuck Norris, Hulk, Ana, Talita, Lucas, Anderson, Bruce Lee, Ranger Verde, Julia, Liliana) gostaram da aula expositiva. Suas avaliações estão relacionadas aos conteúdos em si, abordados em sala de aula. A seguir são apresentadas algumas falas:

"Achei interessante porque dá pra visualizar como é as lutas". (Julia)

"Por exemplo, lutar e se eu levar um golpe, eu já vou saber os pontos que vai valer". (Anderson)

"Foi bem legal, foi bem instrucional [...] alguns alunos não conhecem essa prática, alguns nunca ouviram falar, é bom para as pessoas saberem, para divulgar". (Bruce Lee)

Por outro lado, seis dos 17 alunos entrevistados (Atena, Stalone, Elektra, Morfeu, Carl Johnson, Elisabete) não se mostraram satisfeitos com a aula expositiva. A avaliação piora quando Morfeu, Carl Johnson e Elisabete assumiram não terem prestado atenção na aula, pois estavam conversando entre si. Atena e Elektra também afirmaram estar distraídas, conforme seus depoimentos a seguir:

"É bom, mas não prestei muita atenção. Eu não gosto de aula teórica. Eu não gosto de ficar parada. Não gostei, gostei mais da prática, porque é mais fácil de entender" (Atena).

"Na aula eu chupei mais pirulito que prestei atenção. [...] praticando golpes, eu prestei mais [...] Aula teórica é mais chata. [...] Você só fica sentado prestando atenção. Você não se mexe" (Elektra).

Como já dito em linhas anteriores, quanto mais se enuncia linguisticamente os conteúdos da Educação Física, maior é a dificuldade de alcançar a aprendizagem dos alunos. Não estou sugerindo que a Educação Física não deva lidar com um discurso sobre o movimento, como é o caso dos temas (não lembrado pelos alunos) "a origem do Judô" e "os diversos significados das lutas em diferentes civilizações", mas que a construção do conhecimento pedagógico do professor busque afetar, atingir e provocar os alunos, o que, a princípio, não parece ser alcançado com aulas expositivas.

Já Stalone fez crítica ao modo como a professora conduziu a aula. Criticou-a pelo modo que explicou o conteúdo dos *slides*: *"Para falar verdade, não gostei muito,*

não. Seria melhor ela tá explicando com as palavras dela. Ela tava lendo, né? Ela via uma foto e falava: 'que que é isso?'. Aí não deu graça".

Sobre as regras da competição de Judô explanadas pela professora, o aluno argumentou que o conteúdo mostrou-se insuficiente e desconectado da filosofia própria da modalidade. Para suprir isso, sugeriu que sejam mencionados outros significados presentes na luta:

"Acho que ela devia, é, tipo ela vem nessa sala e começa explicar, tem tal golpe, tal golpe é assim e, ela vai explicando o sentido da luta, não vai explicando só as regras, porque se explicar só as regras todo mundo vai virar brigão só. [...]. Tipo, ela tem que falar que é uma luta, uma forma de se defender, não um esporte que dá para bater nos outros" (Stalone).

O depoimento de Stalone, na posição de um aluno já praticante de lutas fora da escola, mostra que ele conhece mais do que foi oferecido na aula, e de certa forma, avalia negativamente o modo em que a luta foi tratada na Educação Física. A preocupação de Stalone é enfatizar que a luta não é um método de agressão ao próximo. O ensino das regras, sem o elemento filosófico, pode dar margem à interpretação de que se pode fazer tudo, desde que esteja dentro das regras. Em acordo com Stalone, os autores Ruffino e Darido (2013, p. 154) afirmam que a luta está em um momento de racionalização provocada pelos estudos científicos; por consequente, características tradicionais e filosóficas foram se perdendo como "a saudação, a meditação, as técnicas de cunho mais holístico".

Durante a observação da aula 1, notou-se dispersão, indisciplina e impaciência por parte dos alunos, como se a imobilidade em uma aula de Educação Física os incomodasse.

Diante desse cenário, solicitei a opinião da professora, que declarou já prever essa conduta:

"Parece que é uma maneira de falar assim: - vamos lá na quadra porque lá eu sei o que eu tô fazendo, eu vou fazer, mas aí... Como se fosse assim, eles criam uma barreira. [...] porque eles ainda não conhecem, não viram nada [...] eu acho que é normal, com todas as classes foi a mesma coisa. [...] Não me assusta, não me atrapalha, eu já espero, eu já venho preparada".

Em contraposição ao pensamento da professora, Elektra levantou uma hipótese para a inquietude dos alunos. Inicialmente, ela recordou de uma solicitação da professora feita uma aula antes do início do conteúdo Judô. Naquela ocasião, a

professora solicitou aos alunos que trouxessem uma camiseta velha e grande para a próxima aula. Orienta-os que, quanto maior a camiseta, mais adequada seria. Alguns alunos desconfiaram e perguntaram sobre a utilidade desta camisa solicitada³⁸. Inicialmente, a professora não deixou claro aos alunos o que seria feito, mencionou que seria “para brincar”. Entretanto, os alunos insistiram nas indagações, e então a professora disse que seriam feitas atividades que envolviam agarres e “puxões” do Judô. Assim, entendeu Elektra, os alunos criaram uma expectativa por atividades que não foram realizadas, e em consequência, nutriu os comportamentos de ansiedade, inquietude, dispersão, impaciência e de frustração.

Esta expectativa pela aula de luta pode ser evidenciada no deslocamento dos alunos da sala de aula para a sala de vídeo. Durante o trajeto que separavam os dois ambientes, os alunos brincavam de trocar golpes de “espada”. O Caderno do Aluno tornou-se uma adaptação de uma espada, ao ser enrolado. Grande parte dos alunos desferiam golpes entre si, assemelhando-se a uma luta coletiva, uma espécie de “guerra”. Os golpes faziam barulho em contato com a pele, mas não machucavam, pois não se via expressão de dor no rosto dos alunos, pelo contrário, havia gargalhadas, risos e euforia.

Junto a esta hipótese levantada por Elektra, adicionamos a representação que os alunos possuem sobre a Educação Física, segundo Oliveira (2010): a disciplina é considerada como tempo e espaço de menor rigidez e de fuga das demais matérias, sendo semelhante a momentos de maior liberdade, como o recreio e a entrada na escola. Partindo desse pressuposto, uma aula de Educação Física realizada dentro de sala de aula iguala-se à rigidez escolar das outras disciplinas, causando então, uma desaprovação por parte dos alunos, principalmente na negação de suas expectativas.

6.4.2 Jogos de desequilíbrio (aula 2)

Na aula 2, a professora separou os alunos por sexo e em duplas. A seleção do companheiro deveria levar como critério a semelhança de porte físico. Foram realizadas duas atividades: o *cabo de guerra humano* e a *briga de galo*. No primeiro

³⁸ Durante as aulas de judô, nem todos os alunos trouxeram uma camisa larga como orientado pela professora. Cerca de metade da sala aderiu a sugestão da professora.

jogo, os alunos da dupla seguravam a mão direita um do outro, como se fossem cumprimentar. A professora escolheu uma linha no piso da sala para ser o centro do confronto. O objetivo da atividade era puxar o colega para sua área, como um cabo-de-guerra. Já a atividade “briga de galo” consistiu nos alunos agachados, de cócoras, e marcava ponto quem conseguisse desequilibrar o colega fazendo-o encostar as mãos, joelho ou glúteo no chão. Não foi permitido agarrar e puxar o colega, apenas empurrá-lo tocando mãos com mãos.

A aula foi realizada na sala ambiente. Caracteriza-se por um amplo espaço com mesas e cadeiras, uma lousa, mesa do professor, livros de leitura, alguns armários e um piano. Mesmo com tantos móveis, havia um razoável espaço no centro da sala para a realização das atividades. No fundo, haviam quatro placas de EVA, compondo aproximadamente uma área de 4 m², segue abaixo figura 2 ilustrativa da sala ambiente.

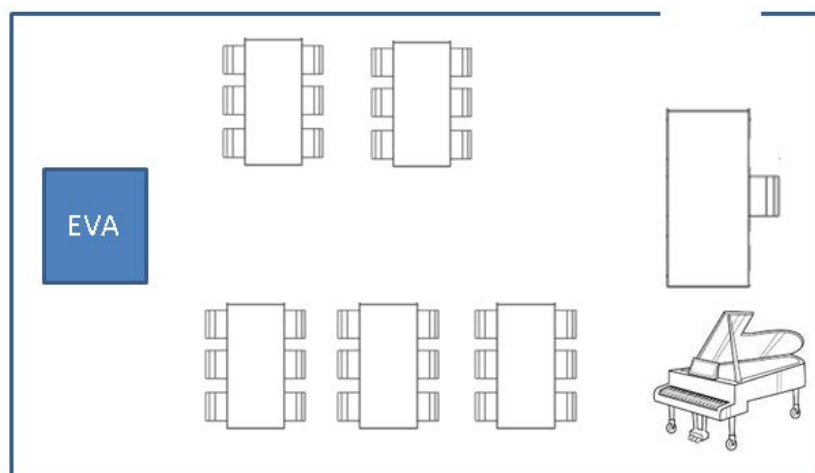


Figura 2: Planta da sala ambiente.

Ora, mesmo sem a metragem exata da área da sala, pode-se notar que o espaço livre no centro da sala não agregaria todos os alunos (aproximadamente quinze duplas). Então, a estratégia da professora foi colocar primeiro as duplas dos meninos em atividade, enquanto as meninas aguardavam e assistiam sentadas nas cadeiras das mesas. Por mais que a professora priorizasse o conforto e a segurança dos alunos, isso implicou maior tempo de espera e, por consequente, a diminuição de vivências.

Indagada sobre porque o privilégio aos meninos e pela escolha da sala ambiente como local de desenvolvimento pedagógico do judô, a professora nos

esclareceu que os meninos antecederam as meninas sem um motivo claro, mas por acaso. Também reconheceu que a sala era pequena e inadequada para a realização simultânea de todas as duplas; no entanto, entendeu que a quadra é mais inapropriada ainda, pois o piso áspero de cimento poderia machucar algum aluno. Argumentou que costumava ministrar outras modalidades de lutas na quadra coberta, contudo, o local estava em reforma.

Posteriormente, faltando 10 minutos para o fim da aula, a professora colocou as placas de EVA que estavam no fundo da sala no centro do ambiente. Chamou dois voluntários para a última atividade da aula, e Bruce Lee e Ranger Verde³⁹ se pronunciaram. Estes dois alunos foram muito participativos e possuem vivência em lutas fora do ambiente escolar. A professora chamou-os no “*tatame*” adaptado e pediu para que lutassem com objetivo de desequilibrar e forçar o colega encostar as costas no chão, semelhante ao que se luta no esporte-competição. Assim, Bruce Lee derrubou Ranger Verde e a luta prosseguiu no solo, mas com alguma característica do jiu-jitsu, pois Bruce Lee encaixou uma chave de braço (golpe característico da modalidade mencionada). Ranger Verde precisou bater três vezes no solo para que Bruce Lee soltasse. A professora não estava segura para orientar a luta de Bruce Lee e Ranger Verde e, demonstrou indecisão quanto a encerrar ou não o combate, então não interveio. Os demais alunos observaram a luta de maneira muito atenta, com olhares curiosos e cheios de expectativas para saber qual seria o próximo golpe que um dos dois aplicaria. No entanto, a aula foi encerrada, sem que outros alunos fossem convocados a lutar no tatame improvisado.

No final da aula, a professora fez a chamada de presença, o que, contudo, não foi motivo suficiente para encerrar o combate entre Bruce Lee e Ranger Verde, que prosseguiram lutando, um derrubando o outro seguidamente, evidenciando maior mobilização desses alunos em relação ao judô.

Vale salientar que, além de ser a primeira aula com atividades corporais de judô, tanto a professora quanto os alunos não estavam preparados para o combate formal da modalidade. Primeiro, no meu entendimento, a professora deveria ter paralisado a luta quando Bruce Lee derrubou Ranger Verde, pois ao deixá-los

³⁹ Bruce Lee e Ranger Verde não participaram da entrevista inicial, pois não foram sorteados. Entretanto, por conta da participação intensa e ativa demonstrada em aula e assim melhor analisar os fatores de mobilização, foram escolhidos intencionalmente pelo pesquisador para a entrevista final.

prossequir os expôs a um risco desnecessário. Segundo, todos os alunos só realizaram dois jogos: cabo-de-guerra humano e a briga de galo, atividades que não têm por objetivo forçar o adversário a encostar as costas no chão (embora envolvam desequilíbrio/equilíbrio), o que representaram atividades descontextualizadas em relação à luta de Bruce Lee e Ranger Verde no tatame. Terceiro, “encostar as costas” no chão presume derrubar o outro, o que representou um perigo, pois os alunos não aprenderam a cair com segurança a fim de minimizar o risco de danos físicos. E por fim, a professora privilegiou a atividade para os mais habilidosos.

Na entrevista final, Stalone desabafou sobre o caso; para ele, Ranger Verde e Bruce Lee lutaram jiu-jitsu e não judô. O aluno argumentou que apenas o fato de se praticar outra modalidade já poderia ser pré-requisito para a interrupção do combate. Também entendeu que o conteúdo trabalhado até o momento era insuficiente para lutar, sobretudo, expondo os alunos à risco de lesões:

“Judô não é um coisa que você já aprende um golpe, já aprende outro e já vai começar a lutar já. Ali, você viu que eles tavam lutando jiu-jitsu ao invés de lutar Judô? [...] Acho que isso daí é errado, tavam aprendendo Judô e não Jiu-jitsu [...] Deveria (ter parado)! Ela (a professora) ficou olhando assim, ainda tomou um chute [...] Não sei por que ela não parou, vai ver que ela [...] liberou eles para lutar já assim, sem saber os golpes nem nada. Será que ela ficou com medo de separar eles ou não conseguiu separar eles? [...] Ela viu que tinha finalizado, daí ela falou para parar, como se tivesse lutando mesmo. Acho que isso tá errado, ia acabar se machucando, cê viu? Eles foram até fora do tatame.”

6.4.3 Golpe o-soto-gari (aula 3)

Aproveitando que os alunos estavam sentados, a professora demonstrou o golpe *o-soto-gari* com o aluno Ranger Verde. O golpe consiste em puxar o colega para si, tirando-lhe o equilíbrio, depois passar a perna atrás dele e finalizá-lo empurrando. Conforme sugere a figura a seguir:

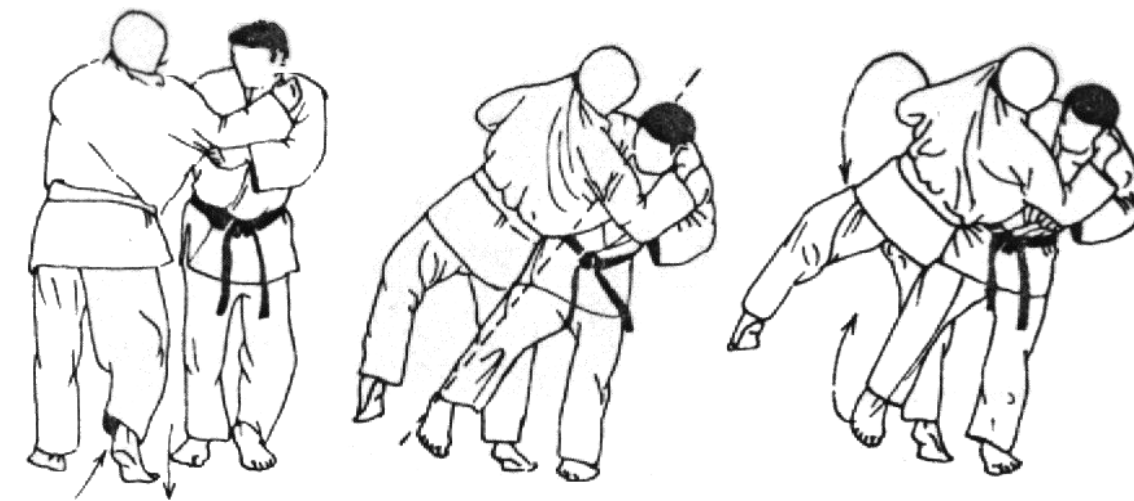


Figura 3: Golpe *o-soto-gari*

Nesta atividade, os alunos iam de dois em dois ao centro da sala, em cima do “tatame” formado por colchonetes, tentavam realizar o golpe *o-soto-gari* no formato de um combate, uma luta. Estes colchonetes sempre se desarrumavam, e cabia à professora e aos alunos os realinharem a cada vez. Diante dessa dificuldade, a professora poderia ter utilizado as placas de EVA que estavam no fundo da sala, do mesmo modo que foram aproveitadas na aula anterior (aula 2), já que estes tinham encaixes que poderiam diminuir a mobilidade no chão.

Questionada sobre a opção de utilizar o colchonete ao invés das placas EVA, a professora argumentou que o material “dá impressão de ser mais macio” e, portanto, poderia oferecer maior segurança ao aluno que tem medo de cair, além disso, descartou o EVA por ter uma área menor em referência ao que os colchonetes poderiam lhe proporcionar.

O ensino do golpe *o-soto-gari* não é uma sugestão no Caderno do Professor, no entanto, a professora afirmou ter consultado alguns colegas universitários questionando-os sobre atividades de Judô que não ferissem a integridade física dos alunos. Mediante essa busca, os universitários propuseram o desenvolvimento do golpe *o-soto-gari* por se tratar de um golpe de equilíbrio/desequilíbrio de fácil execução.

Nota-se que a inclusão do golpe *o-soto-gari* representa uma (re)criação do currículo oficial sugerido (CEF-SP), isto é, fica claro um confronto e compatibilização entre currículo e saberes profissionais docentes, já que o CEF-SP foi adaptado, questionado, contestado, transformado pela professora. Tal atitude demonstra que o

CEF-SP não foi interpretado como uma ferramenta técnica-instrumental pela professora. Ademais, o golpe *o-soto-gari*, além de ser de fácil execução, deu uma identidade ao conteúdo judô no CEF-SP, uma vez que, as atividades sugeridas no Caderno do Professor limitavam-se à atividades de equilíbrio/desequilíbrio e de domínio de espaço sem uma contextualização mais específica.

Sugerido ou não pelo currículo, quando indagado aos alunos sobre o que foi aprendido nas aulas de judô, o *o-soto-gari* foi o mais mencionado, retribuindo positivamente com a proposta da professora da inclusão do golpe. Vale esclarecer que na entrevista, os alunos não sabiam dizer o nome do golpe, muitos esqueciam ou consideravam um termo difícil de pronunciar, restando-lhes demonstrar ou descrever o movimento. Por exemplo, a seguinte fala de Bruce era acompanhada de gesticulação: *“Passar tipo, a rasteira [...] você segura o adversário na camisa e pega a perna dele por trás e ele cai”*.

A estratégia de organização da atividade proposta pela professora foi que uma dupla por vez se posicionasse no centro da sala para realizar o golpe. Havia aproximadamente 15 duplas, formadas pelos próprios alunos seguindo o critério da aula anterior: por sexo e semelhança de porte físico. Indagada sobre os critérios de escolha de duplas, a professora esclareceu que se sente insegura em relação aos resultados ou consequências que a diferença de porte físico poderiam ocasionar, como um hematoma, um ferimento, o que seria muito inconveniente no início do processo de aprendizagem de uma luta, já que se parte do pressuposto de que o aluno precisa perder o medo de se machucar. Nesse sentido, a professora entendeu que as diferenças físicas entre os sexos (altura, força, peso) poderiam favorecer que os alunos se machucassem:

“Então, porque no começo, eu acho que como eles não têm muita noção do que dá para fazer com o corpo, eu tenho medo de machucar. [...] Para tentar ver assim, mais ou menos equilibrado, porque se às vezes pega um muito magrinho, um muito gordinho, um mais alto, mais forte assim. E aí, eu realmente tenho muito medo de machucar e um machucado nessa primeira etapa aí, acaba logo, não vai fazer mais nenhuma aula. Ainda pode virar uma bola de neve, de vir pai reclamar que tá apanhando, que não sei o que. Então, é por segurança mesmo. Se você coloca mais ou menos equilibrado, do mesmo tamanho... Pela luta que tem a característica que tem, no começo, você não tem controle do que você pode fazer, depois acho que não tem muito a ver, mas no começo, eu prefiro, por segurança”.

No entanto, o CEF-SP sugere que na abordagem do tema de lutas, os alunos troquem de companheiros, justamente para poder sentir e traçar novas estratégias mediante estas diferenças físicas, - mais alto, mais baixo, mais leve, mais pesado etc. Este tipo de vivência seria interessante para uma possível reflexão posterior. Muitas vezes, o aluno que é considerado obeso e supostamente inabilidoso em outras modalidades pode se destacar no Judô, o que relativizaria suas qualidades. Indagada sobre o proposto, a professora lamentou o pouco tempo para abordar o conteúdo judô como justificativa para não sugerir a variação das duplas. Contudo, em nenhum momento mencionou sua intervenção pedagógica como condutora da troca de companheiros das duplas, pelo contrário, transferiu a responsabilidade aos alunos, tratando o caso como um movimento “natural” e espontâneo decorrente do “cansaço” dos mesmos parceiros, sendo assim, buscariam por si mesmos novos desafios, como trocar de parceiros.

Outra limitação que ocorreu na aula foi a relação entre a quantidade de duplas e o palco (*dojo*) de vivência. No único “tatame” só pisava uma dupla por vez, e isso aumentou o tempo de espera dos alunos. A dinâmica da atividade consistia em um da dupla atacar com o “*o-soto-gari*” e o outro não oferecer resistência na aplicação do golpe, e posteriormente invertiam-se as posições.

A grande maioria dos alunos estava prestando atenção na aula; no entanto, não era o caso de Carl Johnson e Lion que conversavam no canto da sala sem ao menos olhar o que estava sendo feito na aula.

Durante a aplicação do golpe, a professora deu grande atenção a cada dupla, e nos momentos de dificuldades dos alunos procurou instruí-los com orientações verbais e, caso necessário, demonstrava novamente. Na vez de Elektra e Atena, a primeira aluna sentiu dificuldades para aplicar *o-soto-gari*; no entanto, após a orientação da professora e, posteriormente, na execução correta do golpe, Elektra demonstrou uma alegria intensa, com muita comemoração, que foi expressa em pequenos saltitos verticais com palmas e seguido do comentário: “*luta é legal, eu gosto da aula de luta, tá ficando divertido*”.

Elektra e a professora não possuíam uma relação amigável e isto pôde ser percebido em dois momentos: durante a primeira fase da pesquisa de campo (período de adaptação ao ambiente escolar) e na entrevista inicial com a aluna. Nos momentos de observação preliminar antecedentes ao conteúdo Judô, Elektra não participava das aulas de Educação Física, alegando ter problemas na coluna vertebral. A professora

não acreditava, mas, incerta da argumentação da aluna, solicitava relatórios escritos sobre as aulas como meio de compensação pela ausência de Elektra nas atividades. Entretanto, no conteúdo "lutas", a aluna integrou-se espontaneamente nas atividades.

O sentido de mobilizar ou recusar definitivamente não possui o mesmo significado para professor e aluno. Na fala da professora, Elektra só reintegrou-se às aulas de Educação Física por não suportar o tédio e a dificuldade de elaborar relatórios escritos sobre o tema de voleibol, e mais do que isso, ainda exaltou a eficácia de seu método de induzir o aluno a participar da aula. Entretanto, na entrevista inicial da aluna, Elektra afirmou que não gostava de voleibol e por isso, exagerou a gravidade de suas patologias médicas como justificativa para não participar das aulas, diferentemente das lutas, que repentinamente lhe trouxe a "cura".

O caso de Elektra nos mostra como um aluno pode estabelecer relações epistêmicas e identitárias com alguns conteúdos e de exclusão de outros. A aluna, já havia praticado Karatê com seu tio e sua sobrinha, o que contribuiu para a mobilização no conteúdo de lutas, mesmo possuindo uma relação social conturbada com a professora que não favorecia a mobilização em relação às aulas de Educação Física. Conforme expus em linhas anteriores, na entrevista inicial a aluna se dizia não tão mobilizada, por não compreender com clareza a explicação da professora, e por timidez preferia omitir-se e inventar complicações de saúde. Para reverter esse quadro, a aluna gostaria que a conduta da professora fosse diferente, como no depoimento a seguir:

"Eu acho que se ela passar, perguntar, perguntasse mais do que eu sei [...] acho que se ela explicasse, pegasse, tivesse mais tempo de aula de Educação Física [...], por exemplo, um aluno que tivesse com bastante dificuldade em vôlei, é pra ensinar, pra poder fazer aula junto com a turma, porque a maioria das turmas já sabe jogar vôlei e eu não consigo" (Elektra).

O que Elektra protesta é por um papel mais ativo do professor, o que significa ser mais paciente e privilegiar os menos habilidosos, no sentido de demonstrar mais vezes, oferecer melhores instruções, ter mais paciência, conhecer melhor o aluno, etc.

Ademais, Elektra acreditava que a professora seria mais atenciosa com os alunos porque são poucos que já fizeram lutas fora da escola em comparação ao voleibol ou ao futebol e, portanto a professora estaria em uma situação que a obrigaria a se dedicar mais para atender a maioria dos alunos. Charlot (2001, p.18) não considera a escola como "um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas

relações com os saberes”, mas que, “também é um lugar que induz relações com os saberes”; então neste caso, a professora e alunos foram induzidos a travar relações com os saberes da luta de modo diferente dos outros conteúdos, talvez com maior atenção, pois, quando comparados com os esportes coletivos, em que muitas vezes o professor espera que os alunos já tenham vivenciado em ambientes extra-escolares, ou seja, já tenham conhecimentos prévios, ou, nas palavras de Charlot, seriam “alunos dotados”. E, de fato, Elektra estava certa, pois durante as aulas a professora demonstrou em todos os momentos paciência, e atenção a todos os alunos.

Enquanto a maioria dos alunos praticou o *o-soto-gari* apenas uma vez - uns por não desejarem repetir o golpe e outros impossibilitados pela relação entre tempo e quantidade de alunos - Atena pisou no tatame três vezes: inicialmente para praticar o *o-soto-gari* com Elektra, como descrito anteriormente, depois com Kelly e finalmente em desafio à Dirce.

Decididamente mobilizada, Atena também frequentou o fundo da sala, local⁴⁰ onde os meninos realizavam golpes de judô e de outras lutas durante o tempo em que esperavam sua vez, e assim não ficavam sentados e parados. Entretanto, e contraditoriamente, Atena afirmou em entrevista inicial que não via sentido na aula de Educação Física, uma vez que os saberes ensinados não condiziam com a profissão que gostaria de seguir. A mesma opinião de negação aos saberes da Educação Física persistiu em sua fala mesmo mobilizando-se no conteúdo de lutas. Isto é, sua relação identitária com a disciplina é fragilizada por não encontrar um sentido na Educação Física, partindo da premissa que os empregos e cargos mais rentáveis na sociedade envolvam predominantemente a posse de saberes enunciáveis. Sendo assim, a Educação Física não pertencia aos seus planos de trabalho, já que também supõe predominantemente uma figura de aprender de domínio de uma atividade. Sobre esse pano de fundo, senti provocado a compreender como uma pessoa com relações epistêmicas, identitárias e sociais declaradamente desfavoráveis à Educação Física, apresentou uma mobilização acima dos demais alunos. Indagada sobre isso, a aluna é ríspida e direta em sua resposta, afirmou achar divertido aprender lutas, o que não significa ser importante ou útil. Nesse caso, apropriar-se da Educação Física tem

⁴⁰ Esse ambiente informal e secundário de prática do judô será abordado no próximo tópico.

relação mobilizadora exclusivamente com o prazer que a disciplina pode lhe proporcionar.

Quando a maioria dos alunos já havia vivenciado o golpe *o-soto-gari* na aula, a professora perguntou aos alunos se “mais alguém gostaria de fazer”. Foi uma provocação para obter qualquer tipo de manifestação de algumas meninas que não participaram ativamente da aula: Santana, Julia, Elisabete e Liliana. No entanto, nenhuma delas se pronunciou.

Para finalizar a aula, a professora realizou a chamada, assim como registrou o nome das alunas que não participaram. Novamente, conforme ocorreu na aula anterior, durante a chamada de presença, alguns alunos ainda brincavam de luta nas placas de EVA no fundo da sala, entre eles, Bruce Lee.

Apesar da professora ter trazido um golpe do Judô para a aula, os alunos só tiveram uma única vivência, o que possivelmente foi insuficiente para a apreciação e aprendizagem do movimento. Um dos possíveis indicativos desta insuficiência foi expresso com os alunos lutando no fundo da sala no mesmo momento da atividade principal. Talvez, seria o caso de ter feito a atividade com várias duplas simultâneas, o que, por consequência, diminuiria o tempo de espera dos alunos e possibilitaria mais e novas experiências de movimento. Parece-me que a professora ficou presa ao espaço físico e o material disponível, no caso, o *dojo* (tatame). Além disso, também podemos levantar a hipótese de insegurança do professor em trabalhar este elemento da cultura de movimento. Por não deter suficientes conhecimentos específicos e pedagógicos sobre o conteúdo de lutas, a professora procurou reduzir as variáveis de imprevisibilidade para garantir atenção a todos. O que se quer dizer é que talvez, com receio de alguém machucar ou de perder a confiança dos alunos, a professora delimitou um espaço e uma quantidade pequena de alunos, dois por vez, para que se pudesse ter maior controle das situações.

6.4.4 Avaliação (Aula 4)

A professora entregou aos alunos uma folha de exercícios⁴¹ que deveriam ser feitos em duplas. A consulta ao Caderno do Aluno foi permitida, e após os alunos responderem, foram liberados para ir à quadra, em aula livre. Não declarada como

⁴¹ Disponível no Anexo 10

prova pela professora, a atividade consistia em sete questões: as cinco primeiras de múltipla escolha e as duas últimas discursivas.

A professora nos esclareceu que, mesmo não tendo nomeada esta atividade como “teste” ou “prova”, a mesma foi utilizada como critério de avaliação, valendo dois pontos na nota final, que foi composta adicionalmente de três pontos de participação e cinco pontos no “provão”⁴². Esta prova/atividade de judô foi formulada predominantemente a partir das questões do Caderno do Aluno, a professora selecionou as questões que mais lhe agradaram e as reproduziu na prova: *“Eu peguei questões da apostila que eu gostei mais [...] porque eu não gostei das perguntas da “atividade avaliadora” do final. [...] eu tirei da apostila, a maioria das perguntas tinha na apostila, igualzinho, só copieie e coleie”* (Professora).

De fato, a quase totalidade das questões foi extraída do Caderno do Aluno⁴³, entretanto, mesmo a professora afirmando ter ignorado o Caderno do Professor na elaboração da prova/atividade, uma questão (questão 6) foi claramente retirada do tópico “atividade avaliadora” do mesmo material. Outro elemento que nos chamou atenção foi a função da prova/atividade, pois, com exceção de uma questão (questão 7), os demais exercícios foram copiados do CEF-SP. Ora, o Caderno do Aluno é um material de apoio ao aluno, seus exercícios e textos são complementos das aulas de Educação Física e exercem função de tarefas a serem desenvolvidas em casa. Quando a professora incorporou o Caderno do Aluno na prova/atividade, pretendeu condensar todas as páginas de tarefa em uma só folha: *“só copieie e coleie, mas para evitar aquela coisa de ter que pegar uma apostila grande, [...] eu junteie tudo numa única folha que eu acho mais fácil”*.

Indagados aos alunos sobre seus desempenhos na prova/atividade, Atena, Chuck Norris, Hulk, Elektra, Ana, Anderson, Bruce Lee, Julia e Elisabete (9 dos 17 alunos entrevistados) afirmaram que foram “bem” tendo em vista a facilidade das questões e por consistir uma atividade em dupla e com consulta ao Caderno do Aluno:

“Fui bem [...] Porque a maioria das perguntas, ela já tinha explicado” (Atena).

“Bem, porque o Paulo, muito malandro, copiou naquele dia tudo do Caderno do Aluno. Eu acho que a gente foi bem”. (Hulk)

⁴² Avaliação que continha todo o conteúdo do ano.

⁴³ SÃO PAULO, 2009b.

“Eu prestei bastante atenção no que a professora explicou. Eu sabia quase tudo. Na verdade, eu sabia tudo”. (Elektra)

“Ah, a gente sentou em dupla, um discutiu a opinião do outro. Eu acho que fomos bem.” (Bruce Lee).

“Acho que a gente se saiu bem. A professora disse que a gente acertou algumas, eu acho.” (Julia).

Paulo, Morfeu, Ranger Verde e Liliana utilizaram a palavra “*mais-ou-menos*” para definir o desempenho na prova/atividade. Os alunos sentiram dificuldades em algumas questões, principalmente nas perguntas que incluíam palavras e expressões japonesas, conforme nos explica Ranger Verde e Talita:

“Essa última aqui, a seis... [que diz] que a palavra Judô é composta de ideogramas japoneses” (Ranger Verde).

“É porque os nomes são meio esquisitos, sei lá. Aí confunde” (Talita).

Independentemente de suas opiniões sobre o desempenho na prova, diversos alunos (Paulo, Stalone, Chuck Norris, Talita, Anderson, Lucas e Ranger Verde) relataram dificuldades de resolução e interpretação nos enunciados de algumas questões. As questões 5, 6 e 7 foram as que mais receberam reclamações, as quais passaremos a expor.

Na questão 5, Stalone, Chuck Norris, Lucas e Liliana tiveram dificuldade de interpretar o enunciado e, novamente, relacionar o que foi aprendido em aula com as expressões japonesas. Questionava-se:

5. As faixas e suas cores representam a graduação no judô, indicando o nível de eficiência dos seus praticantes. A ordem crescente (menos qualificação – mais qualificação) dessa graduação se refere, respectivamente, a:

- a) Kyu e Dan. b) judogi e yuko. c) Dan e kyu. d) yuko e judogi.

Resposta correta: A)

Expondo suas dúvidas, Stalone, Chuck Norris e Liliana declararam que:

“Eu não soube interpretar essa questão. Tava mal perguntada por que (o trecho) ‘essa graduação se refere a respectivamente a’. Tinha que ser, tem uma graduação da faixa que é da branca até a marrom e a graduação da preta a vermelha. Tinha que ser assim a pergunta, aí se é Kyu e Dan, ou se é Dan e kyu. Eu deixaria essa pergunta mais curta e mais fácil de entender” (Stalone).

“Eu não lembrava os nomes direitos. Eu lembrava o que era kyu e Dan, só que eu não sabia a ordem” (Chuck Norris).

“Quando ela perguntou sobre o nome das faixas que eu não tinha decorado” (Liliana).

As reclamações dos alunos foram pertinentes, já que o tema sobre a hierarquia e as faixas do judô não foi tão bem detalhada nas aulas como sugere a questão. Conforme foi observado, a hierarquia do judô foi tratada de modo superficial, tendo havido apenas comentário sobre as cores das faixas, mas não em referência às expressões *kyu* e *dan*⁴⁴. A aula 1 foi o único momento em que foi abordada a hierarquia do judô por meio das faixas, de modo que as alunas Elektra e Talita lembraram apenas de suas cores e não de sua nomenclatura: “Bom, aprendi sobre as faixas, as cores. A faixa preta achei que fosse a última faixa. No Judô, a vermelha que é mais” (Elektra); “eu pensava que era assim, era só a branca e a preta que usava” (Talita).

Na questão 6, o enunciado da questão pedia:

“Analise as imagens ao lado (figura 4) e perceba que é uma luta de judô. Elas estão em situação de agarramento e desequilíbrio. Qual delas tem mais probabilidade de cair? A atleta da direita (cabelo preso) ou a da esquerda? Por quê?”



Figura 4: Ilustração proposta na questão 6

Stalone e Lucas ficaram com dúvidas de quem teria maior probabilidade de cair). Na minha opinião, a questão 6 não possui uma resposta, isto é, não é possível afirmar que a moça da esquerda derrubará ou cairá perante a adversária. No entanto,

⁴⁴ Tradicionalmente, a graduação dos judocas são hierarquizados em *kyu* e *dan*. *Kyu* assemelha-se a um ranking de estudantes do Judô, enquanto *dan* para os professores/mestres (*sensei*). No âmbito do *Kyu*, existem oito níveis diferenciados em cores, em ordem crescente: branca, cinza, azul, amarela, laranja, verde, roxa e marrom. No *dan*, há 10 níveis (10 dans), sendo: a) do 1° ao 5° *dan*, faixa preta; b) 6° ao 8° *dan*, faixa vermelha e branca; e c) 9° e 10° *dan*, faixa vermelha.

em conversa informal com a professora, ela demonstrou entusiasmo com esta questão, pois a considera como uma valiosa pergunta que instiga os alunos a cogitar hipóteses e refletir sobre os movimentos de ação e reação do Judô.

Já na questão 7, o enunciado sugeria: *“A palavra “judô” é composta por ideogramas japoneses: **ju** significa não resistência, flexível, suave; e do significa caminho ou via; ou seja, caminho ou via da flexibilidade ou suavidade. Por quê?”*.

Paulo, Anderson, Talita e Ranger Verde não demonstraram confiança em suas respostas. Para Paulo, o enunciado estava confuso, resultando-lhe em incompreensão: *“porque a gente não entendeu que “ju” significa “não resistência”, “flexível” e “suave”; e “do” significa “caminho ou via”* (Paulo). Anderson sentiu-se prejudicado com a questão, pois, segundo ele, a pergunta não estava conectada com as aulas de judô: *“Não me lembro de ter tido”* (Anderson).

Em contraposição, a fala de Anderson, Ranger Verde e Talita afirmaram que o conteúdo foi ensinado, todavia, não se recordam do que foi dito. Estes dois últimos alunos estão corretos, pois a professora apresentou o significado da palavra Judô na aula 1. Nessa ocasião, a professora enfatizou as forças de ação e reação do judô, e que nem sempre é necessário utilizar a agressividade para derrubar o adversário, pelo contrário, sugere-se utilizar a suavidade do movimento a fim de conduzir a força do outro. Entretanto, parece que esta fala não foi significativa para os alunos, uma vez que, não lembraram claramente do exposto.

Apesar da importância de uma atividade avaliadora para acompanhar o desempenho dos alunos, esta tarefa/prova foi desnecessária. Primeiro, os alunos só tiveram três aulas de judô antes da prova, sendo uma delas expositiva. Se o CEF-SP sugere que o professor ministre o conteúdo em 6 a 8 aulas, seria contraditório utilizar a quarta aula para avaliação, visto que o trato do conteúdo judô ainda estava em processo de andamento. Segundo, com exceção de uma questão, todas as outras foram retiradas do Caderno do Aluno e, portanto, poderiam ser respondidas como tarefa de casa e posteriormente corrigidas pela professora.

6.5 Quinto Round: A periferia do dojo

No contexto da aula 3 observamos acontecimentos ricos que passo a descrever.

É comum nas aulas de Educação Física o revezamento do espaço físico da quadra entre os próprios alunos, principalmente quando se privilegia o ensino do esporte em seu modelo oficial, com regras, material etc. Durante o período de familiarização do contexto escolar, no conteúdo voleibol, a professora separava os alunos em quatro a cinco times, com seis alunos em cada um, conforme determinam as regras oficiais. Enquanto duas equipes jogavam, os demais alunos procuravam se acomodar nas “beiradas” da quadra, uns criando jogos e brincadeiras com alguma bola “parada”, outros correndo, outrora ainda sentavam-se na arquibancada.

Esta é uma prática bastante frequente nas aulas de Educação Física, e que vem se perpetuando ao longo dos anos. Não são todos professores que se preocupam com a imobilidade dos alunos; pelo contrário, pouco se esforçam em repensar suas práticas para motivar a participação de todos. Entretanto, muitas vezes também, as escolas não contam com um espaço físico adequado e com material suficiente, prejudicando a prática pedagógica. Uma das consequências dessa situação é que o professor canaliza sua atenção para os alunos que estão no “centro” da atividade proposta (quer dizer, os que estão participando efetivamente) e se esquece dos demais alunos, os que ficam na “periferia da quadra”.

O termo “periferia da quadra” foi inspirado em Oliveira (2010), para quem este lugar existe em qualquer escola e é frequentado por todos os alunos em algum momento da aula. É definido como tempo e espaço de menor rigidez, “ora por desinteresse dos alunos em relação à atividade proposta (conteúdo), ora por desinteresse em relação à forma com que a mesma é desenvolvida (método)” (OLIVEIRA, 2010, p. 109). Trata-se do distanciamento dos alunos em relação à proposta inicial sugerida pelo professor, sendo comum ver alunos à margem nas aulas de Educação Física.

Nas aulas de Judô, o descrito nessas linhas anteriores também ocorreu. Inicialmente, a aplicação do golpe *o-soto-gari* seguiu as regras competitivas da maioria das lutas, uma dupla de cada vez no centro do “ringue”, enquanto 10 a 15 duplas aguardavam. Conduzidos pela professora como a primeira dupla da aula 3, Bruce Lee e Ranger Verde praticaram o golpe “o-soto-gari”, e logo após dirigiram-se ao fundo da sala e criaram um novo *dojo* com as placas de EVA que não foram utilizadas pela professora. Assim, com inspiração na noção de “periferia da quadra” no trabalho de Oliveira (2010), denominei esse ambiente criado pelos alunos de “periferia do *dojo*”, espaço em que os alunos, distanciados da atividade principal da

aula, praticavam judô e compartilhavam conhecimento de outras lutas, aprimoravam suas habilidades e esperavam ser chamados pela professora. Parte dos alunos frequentava a periferia do *dojo* de maneira informal, livre, espontânea, e sem intermediação externa.

A Educação Física também é disciplina de domínio de uma atividade inserida no corpo. Como já dizia Bracht (1996), a Educação Física apresenta-se em duplo caráter: um saber fazer e um saber sobre esse fazer. Essa característica peculiar do saber-fazer da Educação Física é desvalorizada perante disciplinas que possuem predominantemente o uso de sistemas enunciados-linguísticos como a matemática, geografia, história, etc (CHARLOT, 2009). Em Mattos (2006, p.42)⁴⁵, conforme apropriação de Oliveira (2010), algumas professoras primárias consideravam a “sala de aula como o ambiente sagrado da aprendizagem”, isto é, o ambiente mais apropriado para que a escola exerça a função de ensinar. Partindo dessa premissa, a Educação Física desenvolvida em quadra em estratégia não-diretiva⁴⁶, é considerada pelos alunos como uma disciplina menos rígida no processo educacional, assemelhando-se muitas vezes ao recreio ou à entrada da escola, isto é, tempos e locais de liberdade não vivenciados em sala de aula (OLIVEIRA, 2010).

Ora, considerar a Educação Física como disciplina menos rígida parece ser fruto das aulas com atividades “livres”, muitas vezes sem qualquer intervenção do professor. Embora a Educação Física seja considerada como disciplina obrigatória na escola, não logra legitimidade e consolidação como componente curricular⁴⁷, e ainda é possível identificar nas práticas as seguintes funções: recreativas, psicomotoras, biologicistas, de socialização, etc., conforme anunciou Bracht (2005). Este leque de funções são generalistas e pouco indicam o que concretamente fazer, predominando aulas não-diretivas com a esperança que o “rola-bola” por si possa desenvolver esses objetivos gerais.

A partir disso, o conceito da periferia da quadra de Oliveira (2010) segue o tripé característico: a) compreensão discente da Educação Física como tempo e espaço

⁴⁵ MATTOS, L. O. N. Professoras primárias x atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para a prorrogação. Campinas: Autores Associados, 2006.

⁴⁶ Entende-se por “não-diretivo”, toda prática docente de pouca interferência e condução nas aulas; No contexto da Educação Física, uma aula “não-diretiva” pode ser visualizada no “rola-bola”, ou então, nas práticas livres.

⁴⁷ Desde 2008, diversos estados e municípios tem implementado currículos oficiais com a tentativa de sistematização e organização de conteúdos próprios da Educação Física que orientem “o que”, “por que” e “como” ensinar, sendo também, tentativas de legitimação e consolidação dos objetivos da Educação Física.

menos rígido (assemelhando-se ao recreio ou à entrada na escola); b) prática pedagógica esportiva e predominantemente não-diretiva (aulas de pouca intervenção docente, por exemplo: aula de práticas livres ou aulas livres) e; c) rigidez escolar – sendo a Educação Física a disciplina compensatória da tal rigidez. Analogamente, a periferia do *dojo* apresentou-se como: a) tempo e espaço menos rígido que a atividade principal proposta pela professora; b) prática pedagógica da luta de maneira não-diretiva como fuga da atividade principal (diretiva) e; c) fuga da rigidez escolar de outras disciplinas.

Outro fator observado nas aulas, e que também corrobora Oliveira (2010) é que a periferia do *dojo* abrigava uma grande “rede de sociabilidade”, isto é, um tempo e espaço de convívio social intenso na escola e nas aulas Educação Física, em que os alunos não se preocupavam prioritariamente com o conteúdo, mas principalmente em fazê-las com um amigo, com um colega de classe.

Entretanto, a criação da “periferia do *dojo*” pode ser vista positiva e negativamente. Seu lado positivo é a possibilidade dos alunos compartilharem os movimentos, repetirem os golpes, e também interagirem com os saberes das lutas, como afirma Oliveira (2010, p. 137): “a Educação Física além de componente curricular de sistematização e tematização dos elementos da cultura de movimento, também é tempo e espaço para que os alunos conversem troquem ideias, confrontem-se, mesmo que na ‘periferia da’ quadra”. Isso, contudo, é também paradoxal, e pode até ser considerado conformismo declarado, se reproduzidos o *laissez-faire*, a prática irrefletida compensadora da rotina rígida da escola (OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, podendo ser negativo, no sentido de que a não-diretividade da professora nesse ambiente periférico pode reproduzir e conservar elementos estereotipados da luta, como sua masculinização, a violência intrínseca movida por conflitos interpessoais entre os lutadores, os interesses midiáticos envolvidos nos espetáculos do MMA, isto é, aspectos que esvaziam a tradição filosófica e outros valores presentes na origem da luta/arte marcial.

Nesse sentido, questioneei a professora sobre o que achava da “periferia do *dojo*” criada no fundo da sala, e ela avaliou como positiva a atitude dos alunos de se ocuparem enquanto a atividade *o-soto-gari* ocorria, ainda afirmou ter dado a devida atenção à “atividade paralela”. Vejamos a fala da professora:

“Ah, eles começaram a fazer lá e trocaram as duplas e eu ficava só com um olho no gato e outro no peixe para ver se algum ia se machucar ou fazer alguma outra coisa, mas nenhum deles partiu para algum tipo de agressão ou tipo, partiu do judô para começar a dar soco, não teve isso.”

Bruce Lee, Ranger Verde, Atena e Stalone foram os alunos mais participativos, sempre estavam lutando ou compartilhando novos golpes com os colegas, também sugeriam e ensinavam técnicas quando algum amigo estava perdendo a luta ou em apuros. Pedi justificativas a esses alunos sobre a prática de movimentos de lutas no fundo da sala sem a orientação da professora. Stalone argumentou que “*o-soto-gari*” lhe provocou desinteresse, ainda mais por ser avançado no judô. Esta postura de superioridade técnica de Stalone tornou-se referência para Bruce Lee que sempre lhe perguntava sobre novos golpes.

Contudo, Bruce Lee ocupou a periferia do *dojo* para não ficar sentado aguardando a sua vez, o que lhe deixaria imóvel. Na opinião dele, as aulas poderiam ter ocorrido com formação de várias duplas e na criação de novos espaços, enquanto para Ranger Verde a periferia do *dojo* representou um espaço para aperfeiçoamento e aprendizagem de movimentos.

Uma característica comum a todos estes alunos é a vivência prévia de lutas, fator identitário condicionante para suas relações com o saber do judô proposto pela professora (o golpe *o-soto-gari*, cuja execução já dominavam), e conseqüentemente buscassem os espaços da “beirada”. Mais do que desinteresse, havia vontade de aprender golpes diferentes e assim o fizeram, constituindo uma rede de sociabilidade de compartilhamento de técnicas. Em suma, a procura pela periferia do *dojo* foi mobilizada pelo intervalo de espera entre as duplas e na aprendizagem de novos movimentos de lutas.

O que era para ser apenas uma atividade periférica e secundária, pouco a pouco tornou-se o centro das atenções dos alunos, tanto para aqueles que praticavam ativamente, quanto para os demais. O clima de descontração, de não-diretividade, de tempo e espaço menos rígidos em comparação à atividade principal, mobilizou diversos alunos, mesmo aqueles desatentos na aula, como é o exemplo de Carl Johnson e Lion que não estavam prestando atenção na fala e orientações da professora. Desafios e confrontamentos foram se organizando de modo mais ou menos espontâneo, brincadeiras de lutas surgiram e os alunos trocaram de parceiros/adversários entre si. Atena, na posição de praticante de lutas e também

representando a única menina presente na periferia do *dojo*, desafiou Bruce Lee para treinar alguns golpes. Mesmo de maneira tímida, sua atitude já representava a procura pela conquista do espaço costumeiramente masculino da luta.

Elementos circundantes da luta como esporte também apareceram na periferia do *dojo*: público, filmagem, regras, árbitros, etc. Estas funções foram ocupadas por alunos que não possuíam vivência com lutas. Morfeu e Dirce (alunos pouco participativos) viram na filmagem um modo de pertencer à periferia do *dojo*. A busca incessante da melhor angulação para a cobertura do espetáculo do centro da periferia do *dojo* transformou os aparelhos celulares em câmeras de alta definição.

O término de um combate era determinado pelo “árbitro” Cabelinho, este responsável por mediar o confronto. Todavia, nem todos prestavam atenção nele, pois os próprios “lutadores” criavam suas regras, mas estabeleceu-se o consenso, de que a luta acabava quando um dos alunos assumisse sua desistência com três “tapinhas” no corpo do companheiro. Dessa forma, o árbitro Cabelinho adaptava-se aos movimentos dos “lutadores” e encenava uma arbitragem, como a contagem de segundos no caso de um companheiro imobilizar o outro.

No entanto, nem tudo foi perceptível na periferia do *dojo*, por mais que a professora tivesse afirmado que estava “*com um olho no gato e outro no peixe*”, e mesmo com a minha presença anotando os acontecimentos no diário de campo, havia manifestações que só tinham sentido para os personagens do *dojo*.

Este é o caso da luta entre Bruce Lee e Carl Johnson, que travaram um confronto digno de plateia e filmagem, tratava-se de uma luta “épica”⁴⁸ entre o praticante experiente em lutas com um colega habilidoso no futebol. Bruce Lee era considerado favorito pela comunidade da classe, seu jeito mais pacificador e quieto conquistava a amizade de vários colegas. Todavia, o mesmo não ocorria no corner de Carl Johnson, pois seu jeito indisciplinado e impositivo lhe cultivava uma série de inimigos. Conforme observado, a luta desenrolou-se da seguinte maneira: Bruce Lee derrubou Carl Johnson e durante a queda os dois rolaram, Carl Johnson conseguiu ficar por cima de Bruce Lee e aplicou-lhe um golpe de imobilização semelhante ao “*hon kesa gatame*” (figura 5, a seguir) do Judô. Os alunos espectadores pedem para

⁴⁸ Adjetivo utilizado pelos alunos, no sentido de caracterizar tal combate como “de intensidade ou grandeza fora do comum; fantástico, desmedido, grandioso, homérico, memorável” (HOUAISS, 2009).

Bruce Lee bater três vezes no chão anunciando desistência, e o mesmo foi feito, resultando em surpresa dos alunos.



Figura 5: Golpe hon kesa gatame

Em entrevista com Bruce Lee e Carl Johnson constatamos que o confronto expandiu-se em outros momentos, infelizmente não registrados no diário de campo do pesquisador. Na realidade, o confronto entre Bruce Lee e Carl Johnson sucedeu-se em “melhor de três”, ou seja, quem ganhasse duas entre três lutas venceria. Bruce afirmou ter ganhado a primeira e a terceira luta, sendo a segunda vencida por Carl Johnson - exposto no parágrafo anterior.

Tais confrontos com vitória de Bruce Lee parecem ter ferido o orgulho de Carl Johnson, que mesmo após perdido o “combate de três rounds”, sugeriu um quarto round, um novo confronto. Por outro lado, Bruce Lee afirmou estar brincando de judô com alguns alunos no momento do convite, e em respeito aos colegas, recusou. No momento da não-aceitação, Stalone estava ensinando Bruce Lee alguns golpes de Jiu-Jitsu. Tal recusa incomodou Carl Johnson que reagiu aplicando o golpe “*hadaka jime*⁴⁹” (mata-leão, figuras 6 e 7) de súbito, pelas costas de Bruce Lee que estava ajoelhado e engajado na atividade com Stalone.



Figura 6: Ilustração *Hadaka jime*(mata-leão).



Figura 7: Foto competição de MMA do golpe *Hadaka jime*(mata-leão). Disponível em: <http://www.ceramicasjg.com/artesmarciais/mataLeao.gif/> Acessado em: 29 de novembro de 2013

⁴⁹ Trata-se de um golpe de estrangulamento realizada pelas costas do oponente, pertencente a técnicas do Judô e do Jiu-Jitsu

Bruce Lee afirmou que o golpe foi aplicado de maneira agressiva, com intenção de machucá-lo, mas não reagiu. Ciente do “encaixe” do mata-leão, o aluno “bateu” três vezes⁵⁰ no braço de Carl Johnson para soltá-lo, entretanto, seu pedido foi desrespeitado a ponto de Bruce Lee sentir-se sufocado e estrangulado, e então, só após ajuda dos amigos e de muita insistência, Carl Johnson desencaixou o golpe:

“Ele ficou com raiva, depois ele descontou com mata-leão [...] quando eu tava jogando com outra pessoa [...] É, eu tava de joelhos. O Stalone tava me ensinando a lutar Jiu-jitsu de joelhos. Daí [...] ele me deu um mata-leão [...] bati três vezes, mas ele não largava daí meus amigos soltou [...]. Daí eu falei assim: - Para, para, para, com a voz fina, daí ele me largou”.

Tentando encontrar justificativas para atitude de Carl Johnson, Bruce Lee diz que não existe uma relação de amizade entre eles, pelo contrário, não possuem afinidade e até apontou uma rivalidade. Também crê que seu colega de sala encarou os momentos de combate como uma briga e não como luta/arte marcial:

“Porque eu não me dou com o Carl Johnson [...] ele se acha o valentão. [Ele encarou como uma briga] porque em várias aulas de Educação Física [...] ele quer cair no outro time pra passar rasteira (em mim). Teve vários casos desses e o professor já tirou da aula”.

Nesse pano de fundo, Olivier (2000) sugere que a Educação Física e a escola proponham “jogos de lutas” com regras, cuja dinâmica é a *simulação* de “ser violento/agressivo” que impede ao aluno ser violento no sentido de causar danos físicos ao adversário. Definitivamente, a periferia do *dojo* não partilhou do conceito de transferência “das brigas aos jogos com regras” proposto por Olivier (2000). Portanto, eis o grande risco da periferia do *dojo*: a não-diretividade e a ausência de regras como fatores que podem contribuir para o aparecimento da violência/agressividade, como no caso do confronto entre Carl Johnson e Bruce Lee.

Contudo, o autor também entende que a violência/agressividade é inerente às relações sociais, é um ato de reação a um estresse ou frustração externa e, portanto, não se trata de negá-las, mas contextualizá-las. A partir disso, entendemos que a briga carrega sentimentos de violência/agressividade, pois se trata de uma forma de

⁵⁰ O signo de “bater” três vezes no adversário representa desistência em golpes de torção ou estrangulamento; evitar que o adversário prossiga a torção a ponto de causar danos físicos. Neste caso, “bater” significa leves tapas (em geral três) sequenciais e ligeiros.

resolução de conflitos por meio do confronto físico, em geral movido por uma reação à um estresse ou frustração.

Inspirado na relação meta e móbil, conforme Charlot (2000, 2001) apropria-se de Leontiev (1975), entendemos que a meta de uma briga é destruir o inimigo, sendo a raiva/frustração/estresse o móbil da ação. Já a luta também tem como meta atingir, imobilizar, torcer partes do corpo do adversário para pontuar e ganhar, entretanto seu móbil não é uma reação a um estresse⁵¹ ocasionado por um outro, mas seu móbil pode envolver fatores como fama, dinheiro, superação pessoal, diversão, ser mais letal, etc.

Nesse entendimento que diferencia "luta" e "briga", Carl Johnson tinha como meta causar um dano físico a Bruce Lee, e o móbil para a ação de Carl Johnson provavelmente foi o sentimento de frustração por ter perdido o combate, dessa forma, pode-se dizer que sua intencionalidade assemelha-se com os sentimentos encontrados em uma briga.

Além da fala de Bruce Lee evidenciar momentos constrangedores, de violência/agressividade, quando indagado sobre o dever da professora ter percebido o que ocorria, Bruce não transferiu a culpabilidade de Carl Johnson à docente, pelo contrário, reivindicou por bom senso do colega em suas ações. Também não quis relatar o ocorrido para a professora, movido pelo medo da proibição e/ou restrição do funcionamento da periferia do *dojo*. Nesse sentido, a possível descoberta por parte da professora ameaçaria o aperfeiçoamento de técnicas do judô e de outras lutas.

Em contraposição ao depoimento de Bruce Lee, Carl Johnson negou o ocorrido:

“[RISADAS] Ah, não sei não, não sei se eu vi ele batendo, se eu senti ele batendo, porque na hora que apertei não tava sentindo meu braço. Então, eu tava apertando todo mundo, eu não tava sentindo meu braço”.

Ora, podemos constatar no CEF-SP uma série de instruções ao professor na valorização de elementos que circundam os elementos da cultura de movimento. Eixos temáticos como mídia, gênero, violência, contemporaneidade, etc. devem

⁵¹ Há exceções, pois alguns lutadores possuem rivalidades com outros fora do ambiente da luta, e portanto, quando se enfrentam transferem frustrações externas e interpessoais para dentro do combate; no entanto, não poderão ser "livres" como uma briga de rua, haverá regras e pessoas mediadoras (árbitros, professores, etc.)

pertencer ao trato do jogo, esporte, dança, luta e ginástica. A princípio, a periferia do *dojo* dispôs desses momentos: Morfeu e Dirce filmando os combates (mídia), Atena reivindicando a participação feminina (gênero), Cabelinho sendo árbitro, outros alunos formando o público, Bruce Lee e Carl Johnson confrontando-se (violência). A periferia do *dojo* não é citada no CEF-SP, no entanto, arrisco dizer que os eixos temáticos anunciados no CEF-SP apareceram de maneira espontânea, autônoma e não-diretiva neste novo local. A própria professora valorizou a periferia do *dojo*:

“Então, eu acho assim, gostoso até, eu adoro ver. Para mim, eu acho ótimo, quer dizer para mim, que eles estão interagindo, melhor que eles ficassem todos só olhando, cada um faz e todo mundo fica olhando”.

No entanto, seria ingenuidade considerar que a prática livre da “periferia do *dojo*” daria conta de lidar com os eixos temáticos que interagem com as lutas. Embora questões de gênero, de violência, de mídia, saúde, contemporaneidade estivessem presentes, o ambiente autônomo apenas reproduziu como elas se encontram no mundo, ou seja, reforçou os estereótipos, as práticas e discursos hegemônicos presentes nas lutas: masculinização, exclusão do gênero feminino, acentuação de possível violência intrínseca às lutas, confusão entre luta e briga, espetacularização, esportivização, etc. Tratar-se-ia de conformismo pedagógico apenas contentar-se com o “*adorar ver*” a interação entre alunos e com a rede de sociabilidade da periferia do *dojo*, como declarou a professora.

Portanto, a periferia do *dojo*, por si só, não pôde propiciar aos alunos a apropriação crítica da luta, muito menos associar “organicamente o ‘saber movimentar-se’ ao ‘saber sobre’ esse movimentar-se” (BETTI, 2009, p. 234). Já que partimos do pressuposto que o “papel da Educação Física é fazer a mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência, levando o sujeito à autonomia crítica no âmbito da cultura corporal de movimento” para então, “formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana” (BETTI, 2009, p. 234). Para cumprir este papel seria necessária a retomada do que aconteceu na “periferia”, tematizando-o como “centro” da aula, de modo diretivo e organizado. Mas, por outro lado, com este procedimento alguns aspectos da periferia do *dojo* poderiam ser perdidos, como a intensa rede de sociabilidade entre os alunos.

6.6 Sexto round – fatores que impediram a mobilização feminina pelas lutas: a masculinização, o medo de machucar, a vergonha e o machismo

Quimono e luvas rosas, cabelo amarrado e unhas pintadas são adereços de mulheres que fazem lutas. Como praticante e observador de lutas, tenho notado que por detrás desse universo masculino, o número de mulheres praticantes de lutas têm aumentado, haja visto que até algumas academias têm criado aulas exclusivas para mulheres. Em Ferreti (2011), as atletas de lutas entrevistadas também relataram esse aumento de praticantes do sexo feminino. O autor ainda afirma que mulheres privilegiam modalidades de lutas que exercitam e hipertrofiam membros inferiores, como a capoeira, taekwondo, etc., em vez de modalidades que utilizam mais os membros superiores: boxe, judô, jiu-jitsu, etc.

Embora convivamos com essa sensação de otimismo da aproximação das mulheres com as lutas, a minha observação evidenciou o contrário: a participação menos intensa das meninas nas aulas de judô e, conseqüentemente, a mobilização dos meninos.

A discussão sobre gênero e sexualidade não foi eleita a *priori* como questão elencada na atual investigação⁵², no entanto, a observação de campo evidenciou a relevância do trato deste tema, o que está em acordo com o paradigma de pesquisa qualitativa, cuja metodologia admite um pequeno grau de estruturação prévia, e flexibilidade nos procedimentos em função do desenrolar do trabalho (ALVES-MAZZOTTI, 1999).

Em diversos momentos, a observação das aulas detectou indicativos de mobilização maior dos meninos perante as meninas. Este item procurará triangular os relatos de condutas que impediram a mobilização em relação às lutas conforme anotado no diário de campo com as entrevistas (iniciais e finais), e com a literatura.

Os momentos que indicaram condutas que não foram capazes de mobilizar as meninas foram:

- Na aula 1 de judô, no momento de acomodação nos assentos das carteiras da sala de vídeo, os meninos sentaram nas primeiras carteiras e todas as meninas nas últimas

⁵² Isso pode ser facilmente constatado no método aleatório de seleção dos sujeitos entrevistados inicialmente, isto é, o sexo não foi considerado como um critério de representatividade. Todavia, quando percebi menor mobilização das meninas nas aulas de judô, selecionei mais três alunas (Julia, Elisabete e Liliana) de maneira intencional.

carteiras. Esse tipo de separação dos sexos no espaço não costuma acontecer em sala de aula; pelo contrário meninas e meninos sentam-se igualmente distribuídos.

- Nas aulas 2 e 3, os alunos Bruce Lee e Ranger Verde criaram um novo *dojo* com as placas de EVA ignoradas pela professora. Chamei esse ambiente de “periferia do *dojo*”, espaço em que os alunos praticavam judô, compartilhavam conhecimentos de outras lutas e aprimoravam suas habilidades, enquanto esperavam ser chamados pela professora. O novo *dojo* pode ser considerado como tempo e espaço paralelo à atividade que a professora desenvolvia em aula, mas nele, com exceção de Atena, não havia participação das meninas.

- No início da aula 3, também desenvolvida na sala ambiente, todas as meninas estavam sentadas juntas, mesmo havendo diversos assentos em outras partes da sala; já os meninos estavam espalhados em várias mesas da sala.

- Quatro alunas não participaram das atividades da aula 3, mas estiveram presentes nas aulas de voleibol, conteúdo antecedente ao judô.

- Notou-se que as meninas, com exceção de Atena, expressavam tédio e participavam menos das atividades, quando comparadas aos meninos.

Para esclarecer e melhor interpretar esses indícios, realizamos duas perguntas na entrevista final: “na aula 1, todas as meninas sentaram no fundo e os meninos sentaram na frente, por que você acha que aconteceu isso?” e “você acha que os meninos ou as meninas se interessaram mais pelas aulas de luta? Por quê?”.

Especialmente na aula 1, a grande maioria dos alunos acreditou que as meninas recusaram os conteúdos da luta e, portanto, adotaram uma posição mais passiva na aula expositiva, sentando-se nas carteiras mais distantes. Todos os entrevistados responderam que os meninos tiveram participação mais intensa em comparação com as meninas em todas as aulas de judô. As justificativas para essa resposta foram separadas em quatro categorias: (a) a luta como expressão corporal masculina; (b) o medo de se machucar; (c) vergonha de se expor; e (d) machismo.

A maioria das falas dos alunos justificou a menor mobilização das meninas em comparação aos meninos no entendimento de que a luta representa uma *expressão corporal masculina* e, por consequência, não é adequada aos interesses femininos:

“Elas gostam de jogo mais fácil, jogo mais calmo [...]. Porque elas gostam desse jogo mais leve, mais feminino assim” (Atena).

“As meninas não gosta, porque as meninas não é dessas meninas de gostar desse negócio de briga” (Paulo).

“As meninas não se interessam por lutas [...]. Talvez pelo fato (do menino) ser brigão [...]. Não sei, deve ser machismo” (Stalone).

“Os meninos só gosta de lutar e essas coisas de futebol” (Ana).

“Ah! Eles gostam mais, né? Porque coisa de briga, moleque é muito mais interessado” (Carl Johnson).

“Acho que eles se sentiram mais motivados porque a luta envolve muito movimento assim. Agilidade. Por isso queriam mais participar” (Julia).

“Pelo fato de ser uma luta também, que eles gostam bastante. Eles gostam bastante de brincar, aprender mais golpes, acho que eles se interessaram mais nisso” (Elisabete).

“Ah, acho que os meninos têm mais interesse pelo Judô assim do que as meninas [...] Porque acho que a luta é mais masculina assim [...]. Ah, porque eu acho que o masculino já nasce assim com negócio de lutar, de briga, essas coisas. Então, é o sexo mais forte, então acho que é masculino mesmo [...]. Porque os meninos são mais briguentos, essas coisas. Então acho que eles se interessaram mais” (Liliana).

“Os meninos gostam mais de lutar, as meninas não são muito chegada[...] as meninas brincam mais de boneca, essas coisas” (Ana).

Altmann (1998, p.76), citando Badinter (1993)⁵³, afirma que as expressões corporais que enaltecem a competitividade, a agressividade, a violência estão ligadas ao imaginário social de serem mais próprias ao exercício e ao início da virilidade masculina, “pois ali o pré-adolescente mostra o desprezo pela dor, o controle do corpo, a força dos golpes, a vontade de esmagar os outros”.

Sendo assim, a luta é considerada uma modalidade historicamente masculina, provedora de habilidades como suportar a dor, desenvolver a força física e espiritual. E é daí que as mulheres praticantes podem sofrer preconceitos, a ponto de terem sua sexualidade questionada:

“Ah, tem alguns meninos que acham esquisito as meninas lutarem, que acham feio [...] Tem alguns alunos que julgam as meninas: - nossa, você tá lutando [...] quando a professora tava fazendo as lutas das meninas lá. Uma menina [Atena] me chamou, daí quase eu perco dela. E os meninos falavam: - nossa, parece homem lutando, Maria-homem” (Bruce Lee).

Ao chamar Atena de "Maria-homem", estes alunos implicitamente diziam que a luta – neste caso, o judô - é masculina, devendo ser praticada apenas por meninos. As críticas machistas sobre a prática de Atena com Bruce Lee representou uma resistência em aceitá-la como lutadora e, mais do que isso, significava romper com o

⁵³ BADINTER, E. XY – sobre a identidade masculina. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

domínio masculino daquele espaço – a periferia do *dojo*. Desse modo, estes alunos usaram a artimanha de abalá-la emocionalmente, forçando-a a deixar o espaço. O fato de uma menina ser mais habilidosa do que eles, gerou um sentimento de inferioridade que os meninos não podem admitir. Ferretti (2011) afirma que, nas lutas, as mulheres enfrentam duas hierarquias: uma entre homens e mulheres; e outra entre as próprias mulheres. O autor entende que, mesmo quando uma mulher é mais graduada que um homem, este ainda se acha superior. Como exemplo, relata que, quando homens menos graduados perdiam o combate para mulheres, não se conformavam com o resultado.

Todavia, Bruce Lee não julgou a participação de Atena junto aos meninos na periferia do *dojo*, pelo contrário, o seu interesse era que as meninas participassem, demonstrando que não se sentia ameaçado com a presença feminina. Sendo um praticante de lutas, o aluno já deve ter compreendido que a entrada da mulher em modalidades como as de lutas não feminiliza o ambiente, pelo contrário, existe uma conformação da mulher pelo masculino (RIAL, 2000⁵⁴ apud FERRETTI, 2011).

Segundo Altmann (1998), meninos não aceitam a participação das meninas, nem tanto como uma questão de gênero, mas sobretudo por considerá-las inabilidosas. O mesmo se sucede com meninos que jogam com as meninas, que em geral só jogam com elas por terem sido excluídos do ambiente masculino por falta de habilidade. Nesse sentido, a participação de Atena entre os meninos deve-se à sua habilidade para lutar.

Elisabete e Liliana associam a mobilização dos meninos pelas lutas com as brincadeiras de “lutinha” ou de algumas brigas realizadas no cotidiano da escola, como se essas atividades promovessem familiarização com o conteúdo:

"Ah, pelos fatos deles terem essas brincadeirinhas, vou dizer estúpidas, um com outro assim, eles já levaram mais na brincadeira, começaram dá soco assim, e eles não levaram a sério". (Elisabete).

"Porque os meninos são mais briguentos, essas coisas. Então acho que eles se interessaram mais". (Liliana).

⁵⁴ RIAL, C. S. Rúgbi e judô: esporte e masculinidade. In: PEDRO, J.M.; GROSSI, M.P. Masculino feminino plural: gênero na interdisciplinaridade. São Paulo: Mulheres Ltda., 2000, p. 241-254.

De fato, Altmann (1998) já relatava que meninos jogavam, no recreio e nos intervalos, jogos que envolviam socos, como “hoje não”, “pimentinha”, etc. Por exemplo, o aluno que dissesse alguma palavra que iniciasse com “P” seria alvo de golpes até que proclamasse a expressão “Pimentinha”. Ainda conforme a autora, “dar o soco” na brincadeira significa posicionar sua masculinidade acima do outro, mostrando a todos força e virilidade. Todavia, o aluno que não se envolvia na atividade era chamado de homossexual. Ainda no mesmo estudo, foram observadas 20 ocorrências de briga entre os meninos, contra apenas uma de meninas.

Desse modo, os jogos de lutinha/briga durante os intervalos das aulas são ferramentas que tornam o conteúdo lutas mais familiar aos meninos por duas vias: porque brincam de jogos que envolvem força e agressividade, e porque brigam mais.

A segunda vertente trata do *medo de se machucar* das meninas como barreira para a participação intensa das aulas de Educação Física. Conforme já constatado na entrevista inicial, alguns alunos não-praticantes da luta associam-na com o “machucar”, “sangrar”, perpetuando visões superficiais de que a luta é violenta/agressiva e que sempre causa danos físicos. Como ocorrido na aula expositiva (aula 1), “sentar no fundo” da sala é uma estratégia de omissão, um posicionamento para evitar a auto-exposição e participação em possíveis práticas que poderiam ser sugeridas pela professora. De acordo com essa justificativa, não existe em primeiro plano uma aversão à aula expositiva, mas antipatia mais geral em relação ao conteúdo. Convergindo com isso, os alunos Chuck Norris, Anderson, Talita e Lucas levantaram a hipótese de meninas possuírem maior receio de se machucarem nos movimentos do judô:

"Porque as meninas tinha mais medo de se machucar, esse tipo de coisa. [...] Porque a maioria das meninas ficaram mais para trás. Na hora também não queria fazer. Tinham medo de se machucar, até falaram." (Chuck Norris).

"Elas não quiseram muito para não se machucar". (Lucas)

Sobre a hipótese do *medo de se machucar*, dois momentos marcaram a não-participação de parte das meninas: a aplicação do golpe *o-soto-gari* (orientado pela professora) e a atividade livre no tatame montado no fundo da sala (pertencente à periferia do *dojo*). Na atividade do *o-soto-gari*, sempre um dos alunos da dupla executava o golpe, enquanto o outro não oferecia resistência para cair no solo, ou seja, “se virava” para jogar-se no chão sem machucar. De certo, nenhum aluno se

machucou na atividade, pois a aplicação do golpe deveria suceder devagar e sem movimentos bruscos, no intuito de proteger a integridade física do parceiro. Já no fundo da sala, os frequentadores da periferia do *dojo* faziam movimentos de judô e de outras lutas como bem entendiam, sem orientação da professora. Muitos gestos eram bruscos com o real objetivo de derrubar o colega, o que de fato tornou improvável a participação das meninas com *medo de se machucar*.

Tanto no *o-soto-gari* quanto no tatame da periferia do *dojo*, havia quedas, tombos e rolamentos. Movimentos que necessitam do entendimento de como atirar-se ao solo sem que este fosse também um inimigo. No caso específico das aulas de judô, o *medo de se machucar* não é uma relação direta entre *eu* e *outro* (o adversário), mas mediante um intermediário: o chão. Ferimentos e tombos no solo “duro” eram seus maiores medos, daí a necessidade de ensinar as alunas e alunos a caírem sem se machucar antes da execução de qualquer outro golpe, como um período de familiarização com o chão. Entendo que a aprendizagem dos rolamentos e amortecimentos é essencial: rolamento de frente, de costas, em posição fetal, rolamento para frente com apoio no ombro esquerdo e direito, amortecimentos direita, esquerda, frente e costas, etc.

Julia e Elisabete pertenceram ao grupo de alunas que recusaram a prática do *o-soto-gari*. Segundo as falas das alunas, tal atitude é decorrente de uma insegurança para iniciar a prática do judô. Nesse sentido, relataram o medo de se machucar. Mesmo nos garantindo que havia vontade de participar da atividade, o receio de se machucar era maior:

“Porque, tipo, não é nem problema de força de vontade, é mais por medo mesmo assim. De ir e acontecer alguma coisa. Eu fui com medo assim [...] medo de acontecer alguma coisa, de machucar”. (Julia)

“Pelo medo de machucar [...] eu fiquei meio indecisa que ainda eu fiquei perto da professora, daí eu falei assim: - Ah, eu vou! Aí depois, eu olhei a pessoa que eu ia, e falei: - Ah, não vou mais. Daí fiquei insegura, de ir com a pessoa.” (Elisabete)

Seguindo a fala de Elisabete, a aluna nos esclareceu que não se sentiu segura para praticar o *o-soto-gari*, embora estivesse com vontade. Vontade que apenas foi extrapolada fora da escola, já que a aluna relatou ter praticado o golpe com seu pai, dentro de casa:

“Meu pai já praticava alguma luta já, aí eu falei para ele que aprendi alguns golpes, aí eu brinquei com ele ainda [...]. A gente só brincou mesmo, e eu mostrei o que aprendi”

para ele, mesmo não ter participado da aula de Educação Física. [...] Foi um pouco difícil de derrubar, mas consegui [...] Daí ele falou: - não, coloca mão direita e não sei o quê. Porque tinha que segurar assim na blusa da pessoa, e a pessoa segurar na sua e tentar [...] [Se houvesse próxima aula] poderia brincar com mais coragem. [...] Eu tentei e consegui! Aí perdi o medo assim de: - Ah, a pessoa vai me machucar.” (Elisabete).

Claramente seu pai, com quem possui relação *identitária* de afeto e confiança, proporcionou-lhe segurança para que superasse seu medo de se machucar. Decorrente disso, Elisabete também anunciou que participaria da próxima aula, já que seus medos foram abandonados. Daí faz-se essencial o papel docente em lidar de maneira mais particular com essas alunas, abrindo diálogo e permitindo-lhes construir sentidos na relação consigo mesmo, com outro e com o mundo.

Ora, mas isso significa que meninos não têm *medo de se machucar* no solo? Pelo contrário, muitos são os meninos que demonstraram este *medo de se machucar*. Constatado na entrevista inicial, Paulo, Anderson e Lucas associaram a luta com um método de propagação de violência/agressividade, por este motivo não desejaram aprender o conteúdo, para não se machucarem. Entretanto, mesmo com uma recusa inicial, estes alunos participaram intensamente por perceberem que o judô não possuía socos e chutes como imaginavam, mas movimentos de agarre, retenção, quedas e imobilização, os quais julgaram ser menos violentos, além de não consideraram o chão um inimigo que os machucariam: “*pensei que [o judô] era violento e não foi*” (Lucas). Outro argumento que favoreceu a participação desses alunos foi a integração ou não-exclusão do ambiente masculino: “*os outros tavam tudo falando que iam praticar, daí eu não queria ficar sozinho [...] porque quase todos moleques fez e eu não ia ficar com as meninas.*” (Anderson). Integrar com os meninos significou duas coisas: não integrar-se ao ambiente feminino (das alunas que não participaram das aulas); e exercitar a virilidade, o controle da dor, a força e a agressividade, tão presentes no universo masculino.

Exercer a virilidade é suportar a dor e não demonstrá-la, estar preparado para as adversidades e o choro:

“Ó, eu aprendi também que (judô) não é difícil, é muito fácil. Mas tem que ser preparado pra dor, como doeu quando o Chuck Norris me derrubou [...]. Eu também aprendi é melhor ganhar do que perder [...] É muito doloroso perder, principalmente quando é o Chuck Norris que te derruba no chão.” (Hulk).

Hulk e Chuck Norris fizeram dupla para a prática do *o-soto-gari*, e, conforme o observado, nenhum dos dois demonstrou alguma manifestação de dor. Entretanto, no discurso de Hulk é claramente explicitado que sentiu dores no contato ao chão. Portanto, “*estar preparado para a dor*” não é dizer que não se tem medo dela e muito menos entendê-la como manifestação exclusiva das meninas, mas de suportá-la e não demonstrar sofrimento.

A *vergonha* das meninas de se exporem nas aulas de lutas também é um dos fatores para a não-participação das aulas de Judô. Elektra e Bruce Lee entenderam que esse sentimento de insegurança inibiu a espontaneidade, desencadeando auto-exclusão. Elektra afirmou que os meninos já possuem mais noção do conteúdo em questão, pois crê que eles possuem uma experiência prévia em brincadeiras de lutas e também em pequenas brigas e conflitos, e, assim sendo, possuiriam habilidades físicas próprias do combate e, por sequência exerceriam uma posição impositiva, dominadora e principalmente, avaliativa e comparativa perante as meninas, conforme trecho da entrevista a seguir:

Elektra: *Acho que elas sentaram mais no fundo porque elas queriam conversar, um pouco. E também elas pensaram que: – Ah eu vou sentar aqui no fundo, então a professora não vai me enxergar, não vai me chamar [...]. Que nem, acho que é vergonha de fazer alguma coisa errado e os meninos começar a zoar.*

Pesquisador: *Mas [...] elas poderiam ter vergonha no vôlei, no basquete, no handebol.*

Elektra: *Ah, mas acho que assim, na luta os meninos já está craques. As meninas não sabem quase nada”.*

Elektra, Morfeu e Bruce Lee acreditam que exista um desconforto ao pôr-se a vista para outros alunos, especialmente das meninas para os meninos:

“Fazer alguma coisa errada e os moleques começarem a zoar [...] na luta você já tá num espaço pequeno... todo mundo te olhando, dá mais vergonha ainda [...] É, por causa que assim... Primeiro iam lutar os meninos. Aí na hora que eles fossem sentar e fossem as meninas, os meninos não vão ter o que fazer, vão ficar olhando as meninas derrubar uma com a outra” (Elektra).

“Acho que elas sentiram vergonha” (Morfeu).

“Porque as meninas têm um pouco de vergonha, bastante vergonha [...]São tímidas, ficam tímidas na aula de lutas [...]Assim, vergonha dos meninos verem e ficarem dando risadas. Achar assim, menina lutando” (Bruce Lee).

Entretanto, do que se tratava essa vergonha? Insegurança de que fatores? Fica claro, na fala dos alunos que o receio da exposição deve-se à zombaria dos meninos

para com as inabilidades das meninas. Dessa forma, o medo de errar, de mostrar incompetência na realização dos movimentos desencadeia a (auto) exclusão da atividade.

Entretanto, segundo Altmann (1998, p.58), isso não significa que meninos são sempre habilidosos, mas quando ameaçados procuram “disfarçar suas dificuldades, camuflando sua inabilidade para jogar vôlei e chutando a bola como se fosse um jogo de futebol, atividade na qual sentiam-se confortáveis”. Assim aconteceu inicialmente com Morfeu, que frequentemente permanecia nas beiradas inativas da sala, sem se posicionar ou propor desafios para os colegas. O aluno não queria expor suas inabilidades, disfarçando-as, mesmo sendo ex-praticante de judô: *“Ah, tava com vergonha de apanhar [...] Já esqueci (o judô), eu tinha dois anos, um ano. Eu tava no pré”*.

A dinâmica da aula com alunos em duplas divididos por sexo e organizado sequencialmente no modelo de dois por vez no centro da sala favoreceu um grande número de espectadores que esperavam pela vez de praticar o golpe, e isso potencializou a vigília entre os alunos. Não havia meios de atuar sem ser percebido, “sem sentir a possibilidade de estar sendo visto” (ALTMANN, 1998, p. 39). Com inspiração em Foucault (1995)⁵⁵, Altmann (1998, p.39) afirma que “o funcionamento automático do poder é um estado consciente e permanente de visibilidade”, portanto, “o aluno ou a aluna pode não estar sendo vigiado, mas tem a certeza de poder estar, o que assegura a automatização e a desindividualização do poder”.

Este sentimento de vigilância faz com que o sujeito adote certas condutas e hábitos para evitar um constrangimento maior dos observadores, como é o caso da auto-exclusão de Elektra nas aulas do conteúdo voleibol. Dessa forma, para a aluna, não foi fácil uma tomada de atitude para participar das aulas de judô, já que convivia com imaginário de ser zombada por suas inabilidades:

“Eu fiquei meio assim, vou passar vergonha, ela vai me derrubar, todo mundo vai filmar e todo mundo vai zoar da minha cara. Mas aí depois eu falei: - Professora, me ensina o golpe de novo. Daí ela fez eu aplicar o golpe na Atena pra depois Atena aplicar o golpe em mim. A princípio eu fiquei com vergonha, mas depois eu me soltei mais. Depois eu já queria treinar com todo mundo”. (Elektra).

⁵⁵ FOUCAULT, M. Vigiar e punir – nascimento da prisão. 12 ed. Trad. De Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1995.

Altmann (1998) ainda afirma que a inibição, a vergonha, a timidez, tornam-se mais intensas quando esta vigilância é exercida entre gêneros diferentes. Na presença de um observador do outro gênero, o sujeito faz atividades adequadas a seu estereótipo sexual. A pesquisadora constatou que quando os meninos estavam ausentes, as meninas agiam de maneira distinta em comparação ao modelo de feminilidade. Nesse sentido, Elektra assumiu que ficou mais à vontade quando os meninos interagiam na “periferia do *dojo*”, deixando o palco principal para as meninas. Isso significa que a sensação de vigilância e de controle do poder por parte dos meninos desapareceu, e assim também se dissipou a artificialidade de comportamento: “*depois que eu achei legal, eu me soltei mais [só] quando os meninos foram lutar no canto deles. Deixou a gente tentar sozinha*”. (Elektra).

A aluna Elektra ainda sugeriu a separação entre meninas e meninos nas aulas de lutas, assim como já foi feito pela professora, mas com um adicional, que meninas e meninos participem simultaneamente em espaços delimitados e, portanto, eliminando o fator de vigília entre sexos diferentes:

“Eu acho que a professora podia colocar meio que uma faixa aqui no meio e dividir menino de menina. Porque as meninas iriam perceber que os meninos estão prestando atenção só do lado deles e iam se soltar mais” (Elektra).

Nesse pano de fundo, concordo com Altmann (1998, p. 100) sobre a polarização de gêneros causada pela separação de meninas e meninos:

Separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados.

Tanto ao *medo de se machucar* e a *vergonha*, Atena desempenhou papel de grande valia na dinâmica das aulas, pois “recrutou” três meninas que ainda não tinham participado da aprendizagem do golpe: Elektra, Kelly e Dirce. Atena, na busca de colegas para a prática do *o-soto-gari*, não encontrou alternativa além de persuadir e convencer outras meninas.

A quarta vertente associa a menor mobilização das meninas para as aulas de lutas com discursos machistas que de certa forma reduzem a complexidade do tema. Hulk e Ranger Verde argumentaram:

“O resto ficou aqui sentada só observando [...] com certeza era pra conversar, escutar música e não prestar atenção [...] você acha que as meninas vão trazer blusa (larga) de casa para colocar e sujar aqui no chão? Ah tá. Nem minha prima vai fazer isso” (Hulk).

“Acho que elas não gosta, né? De assistir essas coisas [...] Porque daí não é pra elas [...] Ah, elas não gostam de quebrar a unha” (Ranger Verde).

“As meninas não gostam de lutas eu acho. Gosta de se maquiar a maioria, e para ficar zoando lá atrás” (Lucas).

Para esses alunos, o desinteresse nas aulas de Educação Física e de lutas é malicioso e de “trapaça”, pois as meninas desejariam realizar outras atividades próximas, como ouvir música, conversar, arrumar as unhas.

Sendo as lutas um conteúdo de menor sentido feminino ou não, outro argumento dos alunos (Chuck Norris, Hulk, Morfeu, Julia, Elisabete) para esse desinteresse é de que, na aula expositiva, as alunas sentadas nas cadeiras do fundo estariam encontrando refúgio para conversar, ou mesmo para se sentirem mais à vontade no uso dos seus dispositivos móveis (mp3, aparelho celular, etc.). Contudo, se a troca de informações e o usufruto dos aparelhos multimídia podem justificar a alocação em lugares mais distanciados da professora, também podem ser indicativos do desinteresse pela aula expositiva.

6.7 Sétimo round – opinião e mobilização nas lutas: legal, diferente e novo

Indagados sobre o que acharam das aulas de lutas, todos os alunos afirmaram satisfação com o conteúdo, o que foi expresso muitas vezes com a palavra “legal”. Ancorado à boa impressão das aulas, com exceção de Carl Johnson, responderam também que gostariam de vivenciar novamente as lutas nas aulas de Educação Física.

Os motivos que levaram os alunos a terem uma leitura positiva do conteúdo apontaram para três direções: (a) luta como conteúdo “novo” da Educação Física; (b) diversão proporcionada nas aulas; (c) dissociação entre violência e luta.

Em protesto às aulas de Educação Física reduzidas a alguns conteúdos esportivos (basquete, futsal, voleibol e handebol), Stalone, Chuck Norris, Bruce Lee e Liliana gostaram das aulas de luta por ser um conteúdo que foge do esperado:

“Porque é coisa nova, né? Porque dá para aprender os golpes. [...] Quadra também lá é legal, mas sempre é a mesma coisa. Em todas as escolas que eu fui é sempre a mesma coisa” (Stalone).

“É um esporte que não tinha visto, pelo menos nas aulas de Educação Física” (Chuck Norris).

“Conhecer uma outra cultura, porque algumas pessoas não gostam disso, as pessoas não conhecem e tem essa oportunidade de conhecer mais” (Bruce Lee).

“Ah, porque foi uma coisa nova na minha vida. Eu nunca tinha lutado assim” (Liliana).

Diversos são os estudos que relacionam o esporte com as aulas de Educação Física. Por exemplo, Devide e Rizzutti (2001) constataram que o esporte é núcleo central das representações dos alunos; já Betti (1999) entende que a escola assumiu o ensino do esporte como único meio, sendo o voleibol, basquetebol, futebol e o handebol as únicas quatro modalidades trabalhadas no ensino básico. Portanto, para esses alunos, a luta representou fuga às modalidades tradicionais e apropriação e apreciação crítica de “novos” elementos da cultura de movimento.

Como resultado da inclusão deste elemento da cultura de movimento, Elektra afirmou que a mudança da postura da professora foi determinante para que ela se mobilizasse à aprender as lutas, conforme depoimento a seguir:

“No vôlei, ela até explica bem, mas ela colocava muita gente. Era mais na prática do que na explicação. Então, tipo assim, ela falava uma regra básica e a gente ia treinar, falava outra e a gente ia. Aqui não, ela explicou, mostrou, mostrou de novo e depois a gente foi. E na hora que tava aplicando o golpe, se errava, ela explicava de novo” (Elektra).

Curiosamente, antes mesmo das aulas de judô começarem, Elektra previa que o mesmo aconteceria, já que poucos são os alunos que praticaram luta, conseqüentemente, mais homogêneo seria o nível de habilidade dos alunos. Dessa forma, o trato docente do conteúdo obrigatoriamente deveria respeitar e preocupar com estes sujeitos em nível inicial de aprendizagem, ao contrário dos esportes coletivos tradicionais em que a professora contava com os conhecimentos prévios dos alunos.

Já Hulk, Anderson, Talita e Carl Johnson justificaram o “*legal*” das aulas de judô por causa da diversão proporcionada pelas atividades realizadas:

“Ah, porque foi divertido, né? Os movimentos, estas coisas” (Hulk).

“Me diverti [...] Legal competir com os outros” (Anderson).

“Sei lá, porque foi divertido, sei lá” (Talita).

“Por que eu achei da hora? Porque é da hora, é para se divertir, você aprende coisas” (Carl Johnson).

Para Anderson e Talita, a diversão não era esperada, já que imaginavam que as aulas de luta tivessem um caráter de violência, principalmente no medo de se machucar. Ao perceberem que havia diversão sentiram-se mais seguros, como a fala de Talita: *“eu pensava que não ia me soltar, mas eu me soltei [...] Eu esperava que fosse só brigar, essas coisas, bater, mas não é. A professora colocou brincadeira no meio, a gente se divertiu muito”*.

A dissociação entre violência e luta foi um fator essencial para aqueles que tinham medo de se machucar nas aulas. Foi esse novo entendimento sobre as lutas que permitiu a esses alunos vivenciarem o conteúdo sem medo e, sobretudo, valorizarem-no positivamente:

“Ah, porque foi tipo de uma luta legal. Não foi de machucar [...] eu machuquei esse braço aqui ó. Daí, fiquei com medo de bater” (Morfeu).

“Não é uma luta briguenta. Só de movimentos [...] É de movimentos leves para deslocar o cara” (Lucas).

“Eu gostei porque a princípio, achei que seria perigoso. Tipo, eu poderia me machucar, mas não foi, foi interessante, ninguém se machucou e a gente aplicou o golpe certinho no outro sem se machucar” (Elektra).

Neste momento, vale relembrar a entrevista inicial que não acusava interesse pela aprendizagem de lutas, correspondendo a quase metade dos alunos. O principal argumento para a negação do conteúdo foi a violência intrínseca presente nas lutas que poderia causar danos físicos. Naquele momento, havia uma confusão entre “luta” e “briga” nos depoimentos dos discentes, como se as aulas fossem uma “guerra” entre os alunos.

De acordo com tantos elogios às aulas de lutas a ponto de desejarem aprender mais, sabemos que o nível de mobilização e interesse constatado na entrevista inicial não era unânime - aliás, 5 dos 12 alunos entrevistados inicialmente não desejavam

aprendê-las. Entretanto, nessa nova situação, ao questionarmos se os alunos se sentiram mobilizados em participar das aulas de Educação Física, todos os 17 entrevistados afirmaram interesse pelas lutas em algum momento da aula. A mobilização desses discentes deve-se à professora, pois, conforme já exposto, muitos eram os alunos que sentiam vergonha ou medo de se machucar. A seguir, a avaliação de Paulo e Liliana sobre a ação pedagógica da professora:

“Por causa que a professora explicou mais, daí eu quis lutar pra ver como é que é. Pra ver se é violento ou não, aí eu achei que não era violento, não” (Paulo)

“Ela explicou certinho como que era a luta e eu não sabia antes. Aí eu vi que era legal e deu interesse” (Liliana).

Para os alunos que sentiam medo de se machucar, os jogos propostos na aula 2 desconstruíram a imagem de que a luta é violenta e que causaria danos físicos, e então, começaram a participar mais:

“Eu queria fugir da sala por causa que eu não queria fazer, mas depois comecei a gostar. No primeiro exercício que ela passou, que era de cabo de guerra. Foi diferente, foi brincando. [...] Por causa que o jeito que ela ensina é diferente, por isso eu acho isso”. (Ana)

Em geral, os alunos entrevistados tiveram variados motivos para se mobilizarem nas aulas. Bruce Lee se interessou pelas lutas porque gostaria de ser um atleta/lutador, já Chuck Norris mobilizou-se a participar por já ser habilidoso nas lutas e por seu pai ter sido ex-praticante, enquanto Hulk motivou-se por poder lutar com seu melhor amigo.

Estou ciente do risco de, ao analisar e relatar a mobilização de cada um dos 17 alunos entrevistados, cair em um "psicologismo" contraditório com o foco teórico da pesquisa. Ademais, haveria o risco de uma falsa generalização sobre as opiniões de uma turma de 31 alunos.

Entretanto, um elemento parece ter sido essencial para aqueles alunos que não desejavam praticar as aulas de lutas: a presença do *outro* como mediador entre o conhecimento e o sujeito. Inicialmente, o que me levou a desconfiar disso foi a boa participação dos alunos que não praticaram lutas em seu histórico. E isso se deve à mediação da professora na aula 2, que trouxe atividades lúdicas relacionadas às lutas, criou um tatame com colchonetes e explicou pacientemente, condutas estas que aproximaram os alunos sem vivência ao universo das lutas. Outra ponte entre

conhecimento e sujeito foi a intermediação dos amigos, já que alguns alunos relembrou estarem receosos com as aulas:

“No princípio, minha amiga [Atena] falou: - vamos Elektra porque eu quero te derrubar”. (Elektra)

“Os moleques que me chamaram para ir e eu fui”. (Morfeu)

“Os outros tavam tudo falando que iam praticar, daí eu não queria ficar sozinho”. (Anderson).

Aqui relembro Charlot (2000) que compreende o homem como ser incompleto que constantemente se apropria de coisas pré-existentes do mundo com ajuda de outros seres humanos. Essa busca constante de construção de si mesmo desenvolve-se no tempo e necessita de mediadores (livros, pessoas, adultos, amigos, professores, etc.) responsáveis por aproximar mundo e sujeito.

No contexto da pesquisa, a professora e os colegas aproximaram o mundo das lutas para os sujeitos que não as desejavam. Sendo inicialmente insuficientes os esforços da professora, os alunos que ainda sentiam vergonha ou medo de se machucar só se mobilizaram após serem persuadidos por colegas. Dessa forma, a relação epistêmica com os saberes das lutas foi dependente da mediação de afinidade entre persuasor-persuadido e, portanto, de relação identitária e social.

6.8 Oitavo round - a aprendizagem das lutas: “Agora sei derrubar alguém”

Ora, mas o que os alunos aprenderam nas aulas de lutas? Analisar esses discursos é compreender efetivamente o que se atingiu com a proposta inicial do planejamento de ensino do professor, ou seja, ocorreu aprendizagem a partir do proposto nas aulas?

A maioria dos depoimentos relatou a aprendizagem de movimentos específicos da luta, neste caso, golpes de diversos tipos, ordenados dos mais para os menos citados: *o-soto-gari*, imobilização, agarramento, projeções e desequilíbrio. Embora menos predominante, Atena, Elektra e Carl Johnson também destacaram jogos e brincadeiras praticados nas aulas, especificamente, a briga de galo e o cabo de guerra humano.

A aprendizagem do golpe *o-soto-gari* demonstrou ter sido um sucesso na opinião dos alunos, pois, além de ser o único golpe ensinado nas aulas, possibilitou a vivência específica do judô, particularmente, possibilitando aos alunos o *status* de

“aprender se defender” e “saber derrubar alguém”, o que para Talita pareceu bem útil quando afirmou: *“eu aprendi a me defender, aprendi coisas que eu não sabia que podia usar, ou que eu podia fazer [...] Ah, tipo derrubar uma pessoa eu não sabia”*.

Imobilização também foi uma técnica mencionada por alguns alunos (Hulk, Anderson, Bruce Lee e Ranger Verde). Embora elemento não tratado na intervenção diretiva da professora, foram constatados alguns ensaios de imobilizações na periferia do *dojo*, como a luta entre Bruce Lee e Carl Johnson. Todavia, o que nos chama atenção é a fala de Ranger Verde, que, mesmo na ausência do conteúdo nas aulas, pesquisou na internet sobre imobilizações.

Além dos movimentos do judô devidamente mencionados, Elektra, Bruce Lee, Elisabete e Liliana discursaram em uma perspectiva mais próxima da filosofia das lutas:

“Aprendi o significado de Judô que é caminho suave, que não precisa muito esforço para derrubar o oponente, que é mais na tática, na flexibilidade”. (Elektra)

“Como posso falar? O que eu aprendi que... não adianta você estar com medo, tiver com dar nervoso, tem que aprender mais a conhecer os negócios, as práticas. Se abrir mais”. (Bruce Lee)

“Ter equilíbrio na hora que você tá lutando assim, você prestar bastante atenção, tipo, o golpe que a pessoa te dar, você conseguir lá e pá. [...] Tem que usar a mente também, a força para tentar derrubar o adversário no chão e que para ganhar luta”. (Elisabete)

“Que luta não é só agressivo assim. É, luta tem que respeitar um ao outro”. (Liliana)

Estes alunos não apenas valorizaram os gestos aprendidos nas aulas de judô, mas privilegiaram os fatores psicológicos de controle do medo, da concentração, do respeito com o outro. Tais questões não foram o foco do trabalho da professora, pois ficou claro nas observações em classe que o enfoque para o judô não teve um viés filosófico ou de controle de emoções. Não é possível saber ao certo quais foram as fontes de aprendizagem que relacionaram o viés filosófico das lutas com as aulas de judô ministradas pela professora, senão a própria prática dos alunos. Uma característica da lógica interna da luta é que o próprio sujeito é um alvo a ser atingido pelo oponente (alvo intrínseco), sendo assim, lutar envolve o risco de ser atingido, o que pode provocar dor. Com tal anseio, esses alunos concluíram que é preciso estar sob controle emocional para melhor analisar e reagir às situações de ataque-defesa na luta, sendo assim, é preciso *“não estar com medo”, “usar a mente”, “ter atenção”, “equilíbrio”, “respeitar um ao outro”*.

Sobre essa aprendizagem, procuramos entender “o que significa ser um aluno que estuda lutas nas aulas de Educação Física”. Nessa direção, indaguei aos alunos: “se você fosse contar para seu pai/mãe/tio/irmão sobre o que você aprendeu nas aulas de lutas, o que você contaria para ele/a?”. Em comum, todos os alunos relataram a aprendizagem de golpes, em especial do *o-soto-gari*. Ora, mas se o *o-soto-gari* foi o único golpe ensinado durante as aulas, o que explica a palavra “golpe” no plural?

Daí advém a interferência da “periferia do *dojo*”. Novamente, muitos foram os alunos que aprenderam e compartilharam novos golpes no fundo da sala; entretanto, quem nos verbalizou de maneira específica sobre isso foi Morfeu e Bruce Lee:

“É chave de braço que eu lembro [ter aprendido] [...] a gente aprendeu lá no fundo”. (Morfeu).

“O Stalone ele também lutava [...] Ele também mostrou um golpe de lançamento que pegava o adversário pela camisa e lançava pelas costas (técnicas de quadril)”. (Bruce Lee).

Além dos golpes mencionados, Stalone, Chuck Norris, Hulk, Anderson, Lucas, Bruce Lee compartilharam com seus familiares conteúdos como: diferença entre as lutas, as faixas como hierarquia do judô, pontuação de um combate, significado do judô.

Falaria que aprendi o ‘ippon’, quando você derruba que cai as costas inteira no chão, ia ser ‘ippon’, porque ia ganhar a luta direto. (Stalone).

Ah, das faixas, dos golpes. Hã, vamos ver [...] do esquema dos árbitros, como funciona o tatame lá. (Chuck Norris).

Falaria das regras, os pontos, quantos pontos eu fiz, quantas pessoas eu derrubei [...] dos pontos, das regras, as faixas também (Hulk).

Que eu aprendi o golpe de Judô, a marcação de pontos, os golpes, o ippon, o que vale mais, que tem três juiz no tatame. (Anderson)

Ah, eu aprendi muitos golpes, aprendi a disciplina lá, as faixas, essas coisas. (Lucas)

Ah pai, ah mãe, aprendi os golpes, o que significa o Judô, o que significa os golpes, as pontuações dos golpes, os golpes que acabam a luta na hora. (Bruce Lee).

Curiosamente, Morfeu, Ana e Talita não citaram o golpe *o-soto-gari*, mas o referenciam: “*Eu aprendi a lutar*” (Morfeu); “*Que eu aprendi a me defender.*” (Ana); “*Que eu saberia derrubar uma pessoa agora.*” (Talita).

Para esses alunos, não houve preocupação em enunciar ou definir qual era o golpe, mas de valorar como de maior importância sua função e utilidade, como se um

aluno tivesse aprendido as operações matemáticas e dissesse que aprendeu a calcular; nesse caso, aprendeu o *o-soto-gari* e disse que aprendeu a lutar.

Ancorado ao questionamento anterior, indaguei se tal explicação concedida ao pai/mãe/irmão/etc., poderia ser exposta verbalmente ou necessitaria de demonstração. Todos os alunos entrevistados utilizariam o recurso da demonstração para explicar os movimentos aprendidos, especialmente o *o-soto-gari*. Entende-se, por parte dos alunos, que ao mostrar *o-soto-gari* por meio de gestos e movimentos tornaria mais compreensível para o sujeito aprendente, além de ser igualmente facilitador para quem ensina, uma vez que, não haveria uma conversão de movimentos em palavras, como exemplificam algumas falas a seguir:

“Precisaria mostrar [...] por causa falando eu não sei, mostrar eu sei [...] porque falar a gente tem que pensar, é muito difícil falar também.” (Paulo).

“Porque acho que fica até mais fácil de aprender. Ou mesmo, ver como que é. [...] Acho que precisaria mostrar para ficar mais fácil.” (Chuck Norris).

“Porque eles teriam dificuldades de entender, assim, ippon, o que é isso? Aí, por exemplo, eles fariam: - não entendi. Aí eu teria que mostrar como se faz o golpe.” (Seagal).

“Teria que mostrar, porque falando não ia conseguir lembrar [...]: Pra ficar mais interessante, pra ela entender melhor.” (Julia).

“Porque acho que falando não dá muito pra se expressar como se faz direito” (Liliana).

Como até o momento tratavam-se de questões hipotéticas⁵⁶, que se valeram do futuro do pretérito em seus enunciados, Elektra e Elisabete trataram de trazer os verbos condicionais para o passado. Ao serem questionadas sobre o que contariam sobre as aulas de judô para seus familiares, ambas se anteciparam afirmando já terem feito esse compartilhamento. Elektra e Elisabete praticaram o golpe *o-soto-gari* com mãe e pai, respectivamente:

“Mostrei o golpe pra minha mãe, fazendo ela cair no chão. Apliquei o-soto-gari na minha mãe [...] Acho que ela não ia entender só explicando. Ela até poderia prestar atenção, falar que entendeu, mas não ia entender”. (Elektra)

“Aí eu falei para ele que aprendi alguns golpes, aí eu brinquei com ele ainda, mas como ele é fortão, ele não fez o que deveria fazer assim, como uma competição. A gente só brincou mesmo, e eu mostrei o que aprendi para ele”. (Elisabete)

⁵⁶ Se você fosse contar para seu pai/mãe/tio/irmão sobre o que você aprendeu nas aulas de lutas, o que você contaria para ele/a? Você conseguiria explicar só falando ou precisaria mostrar?

Morfeu foi o único aluno que explicou verbalmente a metodologia de aplicação da chave de braço: “*tipo, pega o braço assim. Tipo, joga a perna em cima da outra, prende e puxa o braço. Aí, se você vê que não tá sentindo, você puxa para o lado, daí ele vai sentir que tá torcendo*”. Crente que estava se saindo bem na explicação, o aluno ouviu de mim: “*mas você tá mostrando agora*”. A medida que o aluno falava, seus braços e pernas gesticulavam sincronizadamente, como se a fala narrasse seus movimentos ou vice-versa.

Como *o-soto-gari* é apenas mais um dos temas entre outros que seriam falados ou demonstrados aos pais, Chuck Norris e Ranger Verde, ao compartilharem os conhecimentos sobre as faixas, a pontuação e combate do judô, declararam que utilizariam recursos na internet para explicá-los, tais como sites e vídeos: “*eu ia precisar ver na internet*”. (Chuck Norris); “*eu ia pôr vídeos da internet pra eles verem, das olimpíadas. [...] Eu ia falando e ia mostrar também*”. (Ranger Verde).

Conforme Charlot (2000, 2001, 2009), o aprender se apresenta em figuras, em três formas: possuir um *saber-objeto* (saberes enunciados, livros, etc.), dominar uma *atividade* (desmontar um motor, andar, lutar); dominar um *dispositivo relacional* (“paquerar”, mentir, ser simpático). Distinguindo as diferentes formas de aprender, o *o-soto-gari* é um golpe que foi aprendido em forma de *domínio de uma atividade*, e conseqüentemente, é muito difícil de ser enunciado em *saber-objeto*, e tal característica justifica a dificuldade dos alunos de explicar verbalmente a metodologia de aplicação de golpes. Repetindo a fala de Morfeu: “*pega o braço assim [...] joga a perna em cima da outra, prende e puxa o braço*”. Ora, lendo ou escutando esse trecho seria impossível saber que se trata do golpe “chave de braço”.

Além disso, a diferença entre as lutas, as faixas como hierarquia do judô, pontuação de um combate ou o significado do judô são conteúdos mais fáceis de serem enunciados, transformados em textos e compartilhados linguisticamente, como posse (e não domínio) de um *saber-objeto*. Ademais, tais temas foram explicados aos alunos de forma expositiva. Isso justifica a utilização da internet e da fala, sugerido por Chuck Norris e Ranger Verde, para o trato desses conteúdos.

Todavia, a aprendizagem desses elementos considerados *saber-objeto* (significado do judô, pontuação, hierarquia, etc.) só se apresentam como saberes-objetos pelo seu método de ensino, isto é, verbal (linguístico). Os conceitos de *ippon*, *wasari*, *yuko*, *koka* (tratados na aula expositiva) poderiam tornar *domínio de uma atividade* se fosse vivenciado no *tatame*. O que se quer dizer com isso é que o modo

da aprendizagem de algo pode determinar como se ensina; se alunos aprendem o significado do judô por meio de textos e aula expositiva, provavelmente, explicarão aos seus pais da mesma forma. Já para um praticante de judô, seria árduo explicar o significado de sua modalidade de maneira verbal ou textual, uma vez que, são saberes sentidos e, por isso, demandam maior complexidade.

Se o aluno aprende o *o-soto-gari* como um saber de *domínio*, a tendência é que a explique por meio de demonstrações, já que sua apropriação está inscrita no corpo. Segundo Schneider e Bueno (2005), quanto mais uma atividade está inserida no corpo, maior será a dificuldade de enunciação linguística.

Contudo, não se trata de transitar dos saberes-domínio para os saberes-objetos amparado pela maior valorização que os segundos costumam ter na comunidade escolar e extra-escolar. Charlot (2009) já afirmou que o saber-domínio presente na Educação Física gera desvalorização frente às outras disciplinas; entretanto, sugere que se destaque essa singularidade do saber-domínio como mais uma forma de apropriação do patrimônio humano.

Em estudo etnográfico, Oliveira (2010) demonstrou empiricamente o quanto é importante valorar e reconhecer o saber-domínio como elemento central das aulas de Educação Física. Na investigação, o professor observado sentiu-se afetado pela desvalorização da disciplina em contraposição às demais, e, então, decidiu mudar sua conduta para aulas diretivas dentro de sala de aula, com leitura de textos, exercícios escritos, etc. Não durou muito tempo. O professor recebeu duras críticas dos alunos, para os quais a aula de Educação Física precisa ser desenvolvida em movimento e em ambiente externo.

Sendo a Educação Física uma disciplina que também envolve saberes-domínio e por isso, desvalorizada perante às outras disciplinas, questionei se as aprendizagens propostas nas aulas de lutas possuíam importância na vida dos alunos. A grande maioria dos entrevistados (13 dos 17 entrevistados) atribuíram importância ao conteúdo, a partir de duas justificativas principais: (a) o judô nas aulas de Educação Física é importante como experiência inicial para buscá-la em outras instituições formais (academias, escolas de luta, etc.) e; (b) o judô é importante como defesa pessoal contra as adversidades da vida.

A primeira justificativa, de maior predominância, entende que caso optem por prosseguir carreira na arte marcial, seja como atleta ou praticante, as aulas de judô seriam importantes como um período de maturação ou de base para procurá-lo depois

fora da escola. Este é o caso de Stalone, Chuck Norris, Hulk, Anderson, Ranger Verde, Julia e Elisabete, conforme alguns depoimentos:

“Sim, porque algumas pode ser que eu acabe fazendo aquele esporte, ou algo desse tipo [...] daí virar esportista daquele esporte, algo desse tipo. (Chuck Norris)

“Eu posso querer ser um atleta, eu também posso aprender outras artes e tentar a sorte no MMA” (Hulk).

“Por exemplo, se eu for um lutador de Judô, eu vou saber algumas coisas já”. (Anderson)

“Ah, você ter um futuro melhor também. Você pode ganhar um futuro também”. (Ranger Verde)

“Porque iria aprender mais, saber mais e quem sabe um dia eu não posso fazer uma aula”. (Julia).

“Sim, se eu continuar fazendo a aula, assim, saindo daqui, fazendo pra fora outra aula, também será importante porque eu posso levar pro resto da vida, posso ir em campeonato em escolas também, pode tá praticando também. Eu acho importante”. (Elisabete).

Nota-se que nesta categoria todos os discursos usam verbos condicionais (iria, poderia) ou conjunções subordinadas condicionais (se), indicando que não é uma certeza a prática de lutas fora da escola, dessa forma a importância das lutas seria condicional.

Uma segunda justificativa é a importância das aulas de judô como *defesa pessoal*. Para Elektra, Morfeu, Ana e Talita, o período de aulas proporcionou-lhes maior embasamento para defender-se de adversidades da vida:

“Acho que mais pra defesa pessoal, porque que nem depois as aulas de lutas. Meu primo veio tentar me bater, eu usei o golpe que a professora ensinou pra bater nele” (Elektra).

“Assim de na rua... só para se defender também. E também, se os outros forem brigar com você, você se defende” (Morfeu).

“É importante para se defender [...] porque tem muita gente que gosta de dar uma de brigão e querer bater” (Ana).

“Pra se defender também” (Talita).

Vale ressaltar que estes alunos posicionaram-se igualmente na entrevista inicial, entendendo a luta como *método de defesa pessoal*. Entretanto, a primeira categoria - que compreende as aulas de judô como um período de familiarização com a arte marcial para procurá-la fora do ambiente escolar - não esteve presente na

entrevista inicial, indicando que o trabalho do tema lutas despertou interesse de participação desses sujeitos.

Todavia, Atena, Paulo e Carl Johnson (3 dos 17 entrevistados – 18%) não conferiram devida importância ao conteúdo de lutas, conforme depoimento de Paulo: *“Por causa que as aulas de lutas é mais para divertir um pouco também, né? Aprender alguns golpes também, mas não serve para vida, não”*. Assim como na entrevista inicial, estes alunos reduziram o mundo e a vida às relações de trabalho, especialmente no privilégio de profissões tradicionais com predomínio de saberes enunciados (medicina, engenharia, direito, etc.).

6.9 Nono round: “tudo, tudo diferente”

Nos momentos que antecediam as aulas de judô, a expectativa dos alunos era aprender características “técnico-táticas” da luta e se resguardarem de possíveis atos violentos dos colegas que lhes poderiam causar danos físicos e, por consequente, esperavam momentos de constrangimento e discórdia.

De fato, o ensino de técnicas aconteceu; embora timidamente, o *o-soto-gari* foi ensinado aos alunos. Os danos físicos previstos decorrentes da violência intrínseca das lutas não ocorreram, pelo menos nas aulas diretas da professora; todavia, na periferia do dojo a violência foi expressa na briga entre Bruce Lee e Carl Johnson. Nesse caso, a periferia do dojo, sendo tempo e espaço de não-diretividade docente, representou a reprodução de estereótipos já presentes no universo das lutas, tais como: masculinização, esportivização, espetacularização, seleção dos mais aptos; e, talvez, o mais grave, a violência.

Nesse sentido, diversos são os alunos que reconheceram ter criado expectativas e medos sobre a possibilidade de se machucarem por causa de um golpe indevidamente aplicado. No entanto, durante e depois das aulas de judô surpreenderam-se com o benefício de manterem-se intactos mesmo após o desferimento e trocações⁵⁷ do golpe *o-soto-gari* e dos jogos de lutas. Especificamente, os alunos também pensavam que o judô incluía golpes de lutas que visam o

⁵⁷ Trocação é uma expressão específica das lutas. De modo geral, significa “trocar golpes”, e detalhadamente: “arte de atingir o oponente com golpes de contundência como socos, chutes, cotoveladas, joelhadas e cabeçadas [...] No MMA (artes marciais mistas), sua aplicação pode ser feita em pé [...] ou no chão (MMA BRASIL, 2013).

afastamento (como no karatê, boxe, kung fu, taekwondo) e não à aproximação do adversário (como no judô, jiu-jitsu, sumô).

“Eu achei que ia me machucar bastante. Não me machuquei” (Elektra).

“Ah, que foi só de leve também, né? Tipo, jogar no chão sem maldade assim. Tipo, empurrar...jogar no chão devagarzinho para não machucar” (Morfeu).

“(Esperava)tudo, tudo diferente, tudo [...] Eu esperava que fosse só brigar, essas coisas, bater, mas não é. A professora colocou brincadeira no meio, a gente se divertiu muito” (Ana).

“Hã...eu pensava que tipo assim que eu ia me machucar...sei lá. Que tipo assim, ia cair e essa pessoa que me derrubasse ia me derrubar forte pra me machucar [...] (mas) foi diferente, a pessoa teve mais cuidado comigo” (Talita).

“Eu esperava diferente, por causa que eu achava que era violento, só. Pensei que fosse violento, mas não era nada disso. [...] Quando eu vi, quando eu lutei com meus amigos eu não achei tão violento. Eu pensei que fosse de soco, chute forte, essas coisas” (Lucas).

“O jeito que eu vi assim que algumas pessoas falava era bem mais diferente. Poderia dar soco, poderia dar alguns golpes a mais [...] Eu achei que era bem diferente o Judô, mas quando eu vi aqui, não tinha nada a ver [...] você vai lá com certas regras” (Elisabete).

“Pensei que luta você de machucar, essas coisas. Mas não, luta é tranquilo. [...] Aconteceu que foi tudo em paz. Ela explica certinho e você sai de lá sem nenhum arranhão” (Liliana).

Ao invés de agarramentos, imobilizações e desequilíbrios, os alunos esperavam que estes ou outros golpes poderiam machucá-los. Nesta perspectiva, está claro que antes do trato do judô, os alunos possuíam uma visão limitada em referência à identificação e diferenciação das diversas lutas. Obviamente, não é possível acessar a origem dessa representação de lutas em cada aluno, no entanto, deve-se considerar que o esporte e a mídia possuem uma relação simbiótica, em que ambos se apoiam mutuamente para valorização do esporte. Sendo assim, o esporte que tem mais se relacionado com as mídias nos dias de hoje é o MMA (Artes marciais mistas). Emissoras de televisão aberta e fechada têm transmitido lutas de MMA de brasileiros no UFC⁵⁸, bem como têm discursado sobre a luta em seus programas esportivos. Como já presente no próprio nome, as artes marciais mistas

⁵⁸ Abreviação para “Ultimate Fighter Championship”. Trata-se de uma empresa pertencente a um grupo de empresários que organiza e combina combates entre seus lutadores (empregados). Para cada categoria de peso existe um cinturão, que é almejado por todos lutadores.

(MMA) juntam diversas lutas e decorrente disso, cria-se um novo padrão de lutar: mais técnico-tático e sem doutrinações⁵⁹.

Como a televisão aberta possui grande abrangência nas residências das pessoas, possivelmente estes alunos conhecem o MMA. Ademais, sabe-se por Coelho (1981)⁶⁰ citado por Betti (1998, p.38) que o modo que a televisão transmite seu conteúdo resume-se em um modo “efêmero, rápido e transitório, com rápidas mudanças de planos e imagens, a realidade é reconstruída e transmitida de maneira fragmentada, sem antecedentes e consequentes”.

Com base nisso, pode-se explicar a dificuldade dos alunos em identificar e diferenciar as diversas lutas presentes no mundo, pois o modelo de luta que assistem mostra-se “misturadas”, e representada em um novo padrão de lutar. No MMA, cada lutador possui no mínimo conhecimento de uma modalidade de luta em pé (karatê, boxe, *muay-thai*, *kick-boxing*) e uma em solo/chão (jiu-jitsu, judô, *wrestling*). Todavia, por uma questão de eficiência técnico-tática do MMA, os lutadores se comportam de uma maneira parecida, não expressando-se como mandam suas respectivas modalidades de lutas (doutrinas). Até é possível, mas não é vantajoso, por exemplo, utilizar uma guarda⁶¹ do boxe para lutar MMA, já que o tronco estaria exposto a sofrer chutes baixos e quedas. Nesse sentido, como já é objetivo da televisão propor uma realidade já pronta para atingir o número máximo de telespectadores, torna-se difícil acessar as diversas modalidades de lutas em um combate de MMA, quiçá que os alunos identifiquem essas diferenças.

Outra expectativa não consolidada refere-se ao aluno Chuck Norris, que não esperava que houvesse aula “teórica”, pois acreditava que as aulas seriam abordadas somente na quadra, com os gestos das lutas. Na realidade, o aluno criou essa expectativa quando a professora solicitou aos discentes a levarem uma camisa larga como traje específico para aulas de judô. Esta solicitação foi proposta uma aula antes do conteúdo; entretanto, a primeira aula foi expositiva e dentro da sala de vídeo: “a

⁵⁹ O lutador e ator Bruce Lee, no livro *Jeet Kune Do*, acusa as modalidades de lutas e artes marciais de se fecharem excessivamente em seus próprios estilos. Tal limitação obriga o praticante a seguir diversos rituais tradicionais de treino, que, igualmente, restringem a liberdade de expressão individual, como uma doutrina (LEE, 2005).

⁶⁰ COELHO, T. J. O que é indústria cultural. São Paulo, Brasiliense, 1981.

⁶¹ “Guarda”, para Houaiss (2009), é a “maneira de postar o corpo e posicionar os braços ou a arma de modo a aparar os golpes do adversário”

própria professora disse que a gente ia para o tatame e depois que eu fiquei sabendo que ia para o teórico” (Chuck Norris).

Já Ranger Verde esperava o contrário, talvez o mais comum vivenciado em sua carreira estudantil. Para ele, as aulas de lutas ficariam apenas ao nível do discurso, privilegiando-se as aulas expositivas: *“Eu não sabia que ia fazer esses golpes com alguém. [...] achei que ia só falar” (Ranger Verde).* Na entrevista inicial constatou-se no conteúdo "ginástica", que os alunos apenas assistiram algumas aulas expositivas e resolveram as questões do Caderno do Aluno. Fica claro que há certas deficiências no trato de conteúdos da cultura de movimento de pouca tradição e presença nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar (lutas, danças, ginástica, *le-parkour*, etc.), induzindo o professor a trabalhar plenamente apenas os conteúdos com que têm maior afinidade. Betti (1999) aponta a demonstração como um recurso pedagógico que, em grande medida, define o trato ou não-trato de um determinado conteúdo, seguindo o seguinte critério: se for possível ao professor demonstrá-lo, então será trabalhado.

Em trabalho anterior sobre os saberes docentes com o conteúdo lutas, constatamos que o professor sem vivência em lutas – sem o pleno recurso pedagógico da demonstração – privilegia as aulas expositivas como um modo compensatório da sua não-experiência corporal. O motivo desse privilégio se dá pela construção do *conhecimento específico do conteúdo* de modo enunciado linguisticamente, por meio da apropriação de conteúdos de livros, *sites* e do Caderno do Professor, e não de vivências motoras. Este modo de elaboração do conhecimento específico do conteúdo induz à conduta de ensinar do mesmo modo que o professor aprendeu (SO, 2010).

Tendo em vista que as aulas superaram as expectativas dos alunos, em especial por dissociarem luta de violência e, portanto, permitir-lhes aprendizagens sem medos e receios, indaguei também sobre as insatisfações das aulas de lutas e as possíveis sugestões.

O discurso predominante apontou insatisfação pela insuficiência de aulas e de vivências do judô. Para Paulo, Stalone, Hulk Elektra, Morfeu, Anderson, Lucas, Carl Johnson e Elisabete (9 dos 17 entrevistados) seriam necessárias mais aulas:

“Que a professora poderia ter ensinado mais de golpe pra gente, também” (Paulo).

“Acho que ela devia ter ensinado mais golpes. Foi pouco, mas deu para entender melhor” (Hulk).

“Eu acho que poderia a gente ter aprendido um pouco mais e ter tido mais tempo. [...]Um pouco mais sobre os golpes, não sobre os golpes em si, mas praticar os golpes” (Elektra).

Questionei a professora por que o *o-soto-gari* foi o único golpe ensinado. A professora nos esclareceu que a princípio planejava ensinar-lhes mais dois golpes, entretanto por conta do tempo reduzido, teve que “*enxugar*” o conteúdo.

De acordo com a proposta da professora, Stalone foi o que melhor esboçou as dicotomias entre aula “teórica” e “prática”, pois, do ponto de vista do aluno, as aulas que foram ministradas em sala de aula (aulas 1 e 4) poderiam ser facilmente incorporadas nas aulas de vivências motoras (aulas 2 e 3).

“Teve mais aula teórica do que prática. Ela podia dar aula prática e teórica ao mesmo tempo. Ela podia falar e a gente podia fazer, e não a gente podia só escrever ou só fazer. Ela tinha que misturar a prática com a teórica. E acho que ela devia passar mais tarefa sobre a luta e não ficar só na escrita na aula, mas fazer escrita em casa e prática na aula. A prática e teórica na aula, e a escrita assim, tipo como um trabalho para fazer em casa” (Stalone).

Fica claro pela fala de Stalone que os saberes-objetos, como a prova/atividade da aula 4, poderiam ser tratadas como lição de casa, enquanto os saberes-domínio deveriam prevalecer em todas as aulas de Educação Física. Nesse sentido, o aluno sugeriu que se tente abordar a “teoria” e a “prática” de maneira integrada, já que muito do que se foi ministrado na aula expositiva, poderia facilmente ser transposto para dentro do *dojo*. Por exemplo, Chuck Norris, ex-praticante de karatê, lembrou que aprendeu as cores das faixas nos próprios treinos da academia e não em aula expositiva como sucedeu na escola: *“A parte teórica que eu me lembre, acho que eu não tive [na academia]. Eu fui direto na prática, tanto que eu aprendi o esquema de faixas na prática”.*

Parece que esse é o grande desafio da Educação Física, integrar o discurso sobre o fazer/movimento no próprio saber-fazer, como já afirmava Bracht (1996, p.27):

uma educação crítica no âmbito da Educação Física teria igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer, “incorporação” não via discurso, e sim via “práticas corporais” de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo

Já Elektra e Elisabete criticaram o modo de organização determinado pela professora para a prática das aulas 2 e 3: uns fazem e outros aguardam. Principalmente na aula 3, o tempo de espera tornou-se um fator de desmotivação:

“Bom, a professora pegou uma dupla (por vez) [...] depois senta pra aí dá tempo de ir todo mundo, mas as pessoas que queriam ir de novo ficaram querendo ir. Não deu pra ir mais vezes. [...] Acho que com mais aulas dava pra ir mais” (Elektra).

“Muitas pessoas ficaram sentadas como eu fiquei algumas aulas. Aí acho que a pessoa brincava (na carteira) enquanto o outro lutava e não prestou muita atenção por não tá praticando” (Elisabete).

Em entrevista final, a professora alegou insuficiência de tempo para desenvolver o conteúdo. Entretanto, as aulas de voleibol foram ministradas em nove aulas enquanto as de judô em quatro, isto é, menos da metade do tempo dedicado ao voleibol. Conforme o Caderno do Aluno do 4º bimestre do 7º ano, sugere-se que o conteúdo de voleibol e judô sejam abordados entre 6 a 8 aulas (SÃO PAULO, 2009). Partindo desse referencial, houve então duas alterações: aumento das aulas de voleibol e diminuição das aulas de judô.

Além disso, após as aulas de voleibol, sabendo-se que restariam apenas quatro aulas disponíveis para o fim do semestre, a professora deveria privilegiar as aulas que incluíam a vivência do judô. Daí advém a crítica de Lucas sobre a aula expositiva (aula 1): *“Ah, não deveria ter passado muito daqueles vídeos, eu acho. Só ter falado das linha amarela, essas coisas. E ter passado mais luta pra aprender mais”*.

Outra vontade de alguns alunos foi a participação de todos nas atividades propostas, em especial das meninas, já que quando não se auto excluía, adotavam uma postura menos ativa. Hulk, Ana, Julia e Liliana gostariam que as meninas integrassem a prática:

“Ah, (esperava aulas) mais agitadas, com todo mundo fazendo, as meninas, os meninos. [...] Ah, eu pensei que a professora ia pedir pra gente, pra um grupo ir ali e lutar. Derrubar um ao outro. E também pensei que as meninas iam lutar porque valia nota, mas eu duvidei e fui muito ingênuo” (Hulk).

“Tá bom. Mas as meninas deviam participar mais” (Ana).

“Como eu acho que poderia ter sido? Ah, poderia todo mundo ter participado. Que muita gente não participou” (Julia).

Ainda, Liliana sugeriu que professora fizesse essa intermediação entre luta e alunas que não demonstraram mobilização: *“Eu acho que é de ir lá e conversar com*

as meninas. Perguntar o “porque” delas não estarem fazendo, algumas coisas que ela não gostaram” (Liliana).

Sem dúvida, o conteúdo lutas é bem receptivo no trato das questões de gênero e sexualidade. Ferretti (2011) entende a luta como uma manifestação de predominância masculina, já que o controle da dor e a agressividade de seus movimentos são características julgadas como pertencentes ao gênero masculino. Segundo o estudo, a presença de mulheres praticantes não deixa o ambiente da luta mais feminino, pelo contrário, são elas que se adaptam ao ambiente masculino. A partir disso, poderiam ser abordadas questões como: mulheres podem praticar lutas? Por que há mais homens do que mulheres praticando? Por que o número de mulheres praticantes de lutas vêm aumentando?

A ausência dos temas filosóficos das lutas/artes marciais nas aulas incomodou o aluno e ex-praticante de judô, Stalone. O discente julga como essencial a presença do caráter filosófico da luta no desenvolvimento do sujeito: *“Eu ia falar para ela explicar o motivo da luta, as regras da luta, tipo, tem toda uma filosofia da luta. No Judô é derrubar o oponente com o mínimo de esforço, aí, ela podia falar mais sobre isso, ela falou uma vez, aí, ela podia falar”* (Stalone).

A sugestão de Stalone é pertinente, compreender o sentido da luta e suas inter-relações com a sociedade mostra-se importante para desmistificação de certos estereótipos e pode proporcionar uma base de conhecimento para reflexão crítica sobre os saberes presentes nas lutas.

Em contraposição às queixas sobre a quantidade de aulas, a não-participação das meninas e a ausência de filosofia no trato do judô, Atena, Bruce Lee e Ranger Verde mostraram-se satisfeitos com as aulas. Talvez não por coincidência, esses alunos foram ou ainda são praticantes de lutas e tiveram participação intensa e efetiva durante o período de observação. Vale ressaltar que o tempo de espera imposto para todas as duplas na aula 3 foi transgredido por este trio de alunos, que transformaram o tempo livre em atividades na periferia do *dojo*. Nesse pano de fundo, entende-se que vivenciaram as lutas com maior intensidade, em comparação aos outros alunos e, portanto, por distração ou engajamento nas atividades, não tiveram oportunidade de observar a não-participação das meninas e a ausência de aspectos filosóficos.

6.10 Décimo *round*: e agora, o que é luta para você?

Na entrevista inicial, o discurso predominante sobre a conceituação do significado das lutas era o de *defesa pessoal*, ou seja, a luta seria um conjunto de técnicas de contra-ataque de um golpe executado por um outro. Representou, portanto, “um modo de se defender” de pessoas que possam causar dano físico.

Também foi frequente um segundo discurso, de que a luta era uma *prática violenta/agressiva*, a qual poderia gerar hematomas e machucados nas trocações de golpes. Sendo assim, não desejavam praticá-las por receio de se machucarem. Em terceiro momento, poucos alunos associaram a luta com um *esporte ou prática combativa* entre dois lutadores, regulamentado por regras, com movimentos específicos de golpear.

Entretanto, após o período das aulas de judô, indaguei aos alunos: “depois das aulas de judô, o que é luta para você?”. As respostas das entrevistas indicaram que esses três elementos antecedentes às aulas foram ressignificados.

Ao invés do predomínio do conceito de *defesa pessoal* ou de *prática violenta/agressiva*, a grande maioria dos alunos (Elektra, Morfeu, Ana, Talita, Lucas, Bruce Lee, Ranger Verde e Liliana) começou a entender a luta como *esporte*, atividade física, ou prática combativa entre dois lutadores, como pode ser visto a seguir:

“Luta para mim é um esporte, só” (Paulo).

“Luta para mim é uma defesa pessoal e um esporte” (Stalone).

“Uma disputa entre dois jogadores” (Anderson).

“Luta é um esporte que você se exercita também, faz campeonatos, aprende golpes, aprende outras coisas também de outros esportes, e é importante para o ser humano” (Ranger Verde).

“Bom, agora eu acho que é um esporte, antes achava que era defesa pra sair batendo. Agora é um esporte como os outros. Dá pra praticar normal, sem se machucar” (Elektra).

“Luta para mim é num levar na ignorância. Tipo, é só uma competição [...] Antes eu achava que era uma agressão, agora a luta é um esporte como qualquer outro”. (Morfeu)

“Luta não é um ato de violência, essa luta. É o ato de se divertir, ao mesmo tempo, você brinca, ao mesmo tempo você se diverte... e ao tanto que você faz essa luta, você conhece mais amigos e tem mais amizade” (Bruce Lee).

Vale ressaltar que Paulo e Anderson pertenciam ao grupo de alunos que, na entrevista inicial, assumiram seus medos de se machucarem, caracterizando a luta como uma prática violenta/agressiva. Entretanto, o fato de “não se machucarem” nas aulas abalou as crenças de que a luta carrega o sentimento de violência, possibilitando-lhes a enxergar como esporte. Ana, Talita e Lucas também estavam receosos com os hematomas que possivelmente poderiam ser causados no trato do conteúdo lutas, e suas falas trataram especificamente desta ressignificação:

“Não é para brigar, é para se defender [...] mudei (de ideia), é que eu achei que era só para bater em uma pessoa” (Ana).

“Sei lá, uma coisa mais divertida, sem o pensamento de briga” (Talita).

“Pensei que era violento, quando vi uma luta lá. Quando eu vi o soco, achava violento. Mas como eu fiz a aula, vi que não é violento” (Lucas).

Mesmo não entrevistados antes das aulas de judô, Elisabete e Liliana também passaram por esse momento de conversão do imaginário violento das lutas para uma prática de controle dos ímpetos. Elisabete é a aluna que melhor esboçou a necessidade do autocontrole:

“Ah, que quando você tá competindo com uma pessoa é bem diferente de você sair para bater em outra pessoa. Falar: - eu vou te catar e não sei o quê. É bem diferente, porque na luta você tem que ter equilíbrio, você tem que ter... Não é porque você aprende tal golpe, você vai brigar com outra pessoa, vai usar aquilo dali. Também tem que ter um pouco de mente” (Elisabete).

Além de Elisabete, Chuck Norris também descobriu uma vertente mais filosófica que envolve valores e modo de conduta de um artista marcial: *“É um modo de viver, entre aspas, porque aí mostra a disciplina, o respeito que você tem que ter com as pessoas” (Chuck Norris).*

Mediante o depoimento de todos os alunos, espera-se que a Educação Física possibilite essa reflexão crítica sobre os elementos da cultura de movimento. No caso específico das aulas de lutas, percebe-se claramente que a professora e alunos conseguiram atingir este objetivo, uma vez que a conceituação de luta dos discentes antes das aulas de judô foram transformadas e ressignificadas positivamente.

7 IPPON⁶²: O FIM DA LUTA

Para os alunos, a Educação Física é uma disciplina que possui grande aceitação. De modo unânime, os alunos afirmaram gostar das aulas, principalmente pelos conteúdos próprios abordados. Além disso, a Educação Física lhes atrai por representar tempo e espaço de menor rigidez escolar em comparação às outras disciplinas. Nesse sentido, alguns fatores relatados pelos alunos reforçaram tal entendimento: amplo espaço físico, liberdade, interação, relaxamento, etc. Enfim, o que mobiliza a participação dos alunos é o próprio “gostar de Educação Física”, o que implicitamente envolve gostar dos conteúdos próprios e de seu caráter menos rígido perante as demais disciplinas.

Mesmo com opiniões positivas sobre as aulas de Educação Física, o interesse pelas lutas é bem dividido entre os alunos. O desejo ou a recusa em relação à aprendizagem das lutas é influenciado pela relação identitária com o saber. De acordo com Charlot (2000), o sujeito não interioriza passivamente o mundo oferecido, mas sim, as aprendizagens que julga mais importante, de maior valia e que possuem relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Dessa forma, os alunos que desejaram aprender lutas já as praticaram ou as conheciam de algum modo fora da escola, isto é, possuíam relações identitárias de vivência em lutas, e, assim, encaram-nas como prática corporal esportiva ou de defesa pessoal. Por outro lado, os alunos que recusaram aprendê-las não possuíam tal vivência prévia, e associaram as lutas à violência/agressividade, cuja prática causaria danos físicos. O medo de se machucar mencionado por estes alunos possivelmente indica a influência da mídia na representação que têm das lutas.

Os dados empíricos gerados na observação das aulas e nas entrevistas revelaram fatores e condutas favoráveis e desfavoráveis à mobilização dos alunos em relação às lutas:

Favorável à mobilização: jogos de lutas; aprendizagem de um golpe do judô (*o-soto-gari*); explicação e atenção da professora e de colegas que já tiveram vivência em lutas; “periferia do *dojo*”.

⁶² No judô, o termo *ippon* representa a pontuação máxima, o que representa que o golpe foi desferido de maneira correta; caso ocorra tal execução perfeita, a luta termina. Metaforicamente, o termo utilizado no título remete à conclusão, ao fim de algo.

Desfavorável à mobilização: medo de se machucar; vergonha de expor habilidades inferiores; luta como expressão corporal masculina; poucos alunos praticando a atividade e muitos alunos esperando pela vez; periferia do *dojo*; quantidade insuficiente de aulas; aula expositiva.

Com relação aos elementos de mobilização, os jogos de lutas mostraram-se como eficiente ferramenta para romper e minimizar sentimentos de medo, ansiedade e estresse gerados na associação da luta com o machucar-se. Há alguns depoimentos dos alunos que evidenciam como o caráter lúdico pode ser de grande valia no início do processo de aprendizagem das lutas, já que um dos fatores que não contribuiu com a mobilização dos alunos é o entendimento de que luta é violenta e agressiva e, por tal motivo, acompanharia sentimentos de raiva e de frustração. Ao incluir os jogos de lutas, tal expectativa associada à violência/agressividade foi substituída pela diversão e a descontração. Vale destacar que os jogos de lutas não priorizaram o ensino específico de técnicas do judô, mas sim, lidaram primeiramente com algo mais importante naquele momento: a aceitação dos alunos ao conteúdo.

A abordagem lúdica (jogos de lutas), assemelha-se, por exemplo, ao caso de um indivíduo que iniciou a aprendizagem da natação, mas, possui medo de afogar. Diante disso, o professor deveria ministrar um período de adaptação e familiarização com o meio líquido antes de efetivamente ensinar as técnicas dos nados, a fim de que o sujeito, gradualmente perca o medo. Analogamente, o período de familiarização do aluno com as lutas ocorreu nos jogos de lutas. O que se quer dizer com isso é que, talvez, se as aulas começassem inicialmente com o *o-soto-gari* (um golpe específico do judô), poderiam causar resistência e recusa à participação, visto que o imaginário associado ao machucar-se e à suposta violência/agressividade presente nas lutas poderia ser confirmado.

Outra iniciativa docente que mobilizou a participação dos alunos foi a inclusão do golpe *o-soto-gari*, o que, além de enriquecer as sugestões do CEF-SP, também foi o tema mais lembrado pelos alunos. Tal fato mostra que o currículo não se constituiu, para a professora, como uma “receita”, quer dizer, uma ferramenta técnico-instrumental. Pelo contrário, evidenciou que orientações curriculares podem ser contestadas, reinterpretadas, e transformados diante da necessidade de compatibilização com o contexto escolar. Assim, não se trata de “aplicar” o CEF-SP,

nem de ignorá-lo, mas sim, dar vida ao currículo e, para que isso ocorra é imprescindível a mediação dos saberes docentes.

Ainda sobre o ensino do *o-soto-gari*, o golpe representou nas aulas o *domínio de uma atividade* - de difícil enunciação linguística - e isto pode ser constatado na dificuldade dos alunos em explicar verbalmente a metodologia de aplicação do golpe. Na ocasião, a professora utilizou o recurso da demonstração para ensinar o referido golpe, o que condicionou o modo como os alunos declararam que o ensinariam para outras pessoas. No caso, todos os alunos entrevistados afirmaram que a demonstração é o recurso didático mais adequado para ensinar, já que explicar verbalmente o “passo-a-passo” do *o-soto-gari* seria muito difícil.

A inclusão do *o-soto-gari* ainda concedeu para muitos alunos o *status* de “saber lutar” e “saber derrubar alguém”, o que é indicativo para a compreensão do que significa ser um estudante do conteúdo “lutas”. Em muitos casos, ao invés dos alunos afirmarem que aprenderam o golpe *o-soto-gari*, preferiram destacar a utilidade desta técnica em seu cotidiano, que foi expressa como a capacidade de lutar e/ou a habilidade de derrubar.

Se aprender, para Charlot (2000), é apropriar-se do mundo para construir-se como sujeito humano, de modo que tal apropriação permite o ingresso em uma comunidade de pessoas que partilham do mesmo saber, então, o “saber lutar” e “o saber derrubar alguém” significa o adentramento a uma comunidade virtual de pessoas que lutam. Na atual investigação, alguns momentos indicaram isso: conversa entre alunos sobre lutas nos intervalos das aulas, nova percepção de um campeonato de judô televisionado, matrícula de Bruce Lee em uma academia de judô, todos exemplos que indicam o ingresso na comunidade dos saberes das lutas.

“Saber derrubar alguém” também conferiu o *status* de ser uma pessoa com capacidade para causar danos físicos a alguém, e isso foi reforçado nas entrevistas iniciais e finais. A importância dada à aprendizagem deste conteúdo associou-se à defesa pessoal contra adversidades da vida, como furtos, assaltos, justiça com as próprias mãos. Tal constatação faz emergir sugestões para o desenvolvimento de um método de ensino das lutas. Talvez um primeiro passo seria a inclusão e aprofundamento de elementos filosóficos e de discussões acerca dos temas “violência”, “briga” e “luta”, e suas diferenciações, como já é sugerido no CEF-SP. Também se faz necessário investigar se seria possível desvincular, em termos de concepções e condutas, a luta como esporte e a luta como defesa pessoal.

Sobre as atividades abordadas (jogos de lutas e o golpe *o-soto-gari*), vale ressaltar que a posterior adesão dos alunos que inicialmente recusavam o conteúdo, ocorreu graças à mediação da professora e dos colegas que já possuíam vivência em lutas. Por exemplo, Atena convenceu diversas colegas a praticar o judô, Stalone ensinou golpes na periferia do *dojo* para alguns meninos, a professora demonstrou paciência e disponibilidade nas dúvidas dos alunos. Dessa forma, fica claro que a relação epistêmica com o saberes das lutas foi mediada pela afinidade existente entre “mobilizador-mobilizado”, isto é, a mobilização pela busca da aprendizagem dependeu das relações sociais de afeto entre os sujeitos, especificamente na relação com o “outro possuidor do saber das lutas”.

Nesse sentido, apesar de não orientado pela professora, o auxílio dos alunos que já possuíam vivência anterior em lutas àqueles que nunca praticaram ajudou e estimulou a romper expectativas associadas ao medo de se machucar e a vergonha de expor baixo nível de habilidades para os colegas.

No caso da luta, a ajuda dos alunos já praticantes deve ser um recurso aproveitado e explorado na mediação do professor. Paiano (2006), em entrevista com alunos que não participavam das aulas de Educação Física, constatou que mesmo em situação de auto-exclusão da disciplina, esses alunos praticavam alguma atividade fora da escola e suas preferências eram por esportes/atividades individuais ao invés dos coletivos. O motivo para tal escolha estava relacionada ao respeito que os praticantes de esportes individuais partilham entre si, o que não convergia com as relações entre os alunos nas aulas de Educação Física escolar (nas quais predominantemente se ensinam esportes coletivos). Atitudes como reclamações, comentários e humilhações dos alunos habilidosos em relação aos desempenhos dos menos habilidosos causavam auto-exclusão destes últimos. Concluiu aquele autor que nos esportes/atividades individuais (pelo menos em contexto extra-escolar), tal papel de auxílio entre os praticantes é mais destacado e presente em comparação aos esportes coletivos. Portanto, com base na investigação de Paiano (2006), podemos inferir que a luta, por ser um esporte “individual”, permite melhor esta abertura de compartilhamento de informações entre os sujeitos, e isto foi facilmente perceptível na periferia do *dojo*.

Em contrapartida, alguns elementos dificultaram a mobilização dos alunos. Dentre eles, a menor participação das meninas nas aulas, sendo o medo de se machucar e a vergonha de se expor as justificativas mais citadas. O que é

compreensível, pois o *o-soto-gari* é um golpe de desequilíbrio que visa derrubar o oponente; logo, possíveis ferimentos poderiam ser ocasionados por quedas no solo duro. Como tal receio estava relacionado ao chão, o uso de materiais que simulassem um tatame poderia ajudar no amortecimento. Aliás, a professora trouxe alguns colchonetes e placas EVA para simular um tatame; no entanto, a quantidade foi insuficiente à percepção de segurança para cair e não se machucar.

Uma alternativa para romper com a apreensão do “machucar-se” é o ensino de rolamentos. Com tal aprendizagem, espera-se que o aluno seja capaz de “cair” sem se machucar, bem como adquirir confiança em relação às quedas. Ademais, a aprendizagem de rolamentos poderia suceder os jogos de luta propostos pela professora, o que enriqueceria o denominado “período de familiarização e adaptação” com a luta, já citado em linhas anteriores.

A vergonha das meninas em expor suas habilidades, supostamente inferiores às dos meninos, também representou um indicativo de menor nível de mobilização. Na opinião de algumas alunas, os meninos já possuem uma experiência prévia com a luta, tanto por brincarem de “lutinha” e por serem mais “briguentos”, de tal modo que, na posição de experientes, poderiam exercer uma postura impositiva e de dominação. Altmann (1998) afirma que a inibição, a vergonha, a timidez, são mais intensas quando a vigilância exercida envolve gêneros diferentes. Entretanto, não foi ao acaso que as meninas partilharam essa sensação de vergonha, pois o tempo de espera para cada dupla ir ao centro da sala para aprender e executar *o-soto-gari*, levou a um grande período de imobilidade que induziu os alunos a observarem os colegas que praticavam no centro da sala e, neste caso, que meninos notassem o desempenho das meninas.

Todavia, a estratégia “dois alunos por vez no centro da sala” favoreceu o trabalho docente, pois permitiu maior controle da situação, bem como maior atenção para os alunos. No entanto, poderia ser mais produtivo o desenvolvimento das atividades com diversas duplas simultâneas, mesmo que isso significasse maior complexidade e esforço para o professor. Tal estratégia minimizaria o tempo de espera dos alunos e, conseqüentemente, a sensação de vergonha ocasionada pela observação dos colegas.

É importante ressaltar que a simultaneidade das diversas duplas também poderia ter evitado a criação da periferia do *dojo* - espaço no fundo da sala para a prática de movimentos de lutas como distração ou aperfeiçoamento de técnicas - até

que os alunos fossem efetivamente chamados para o centro da sala. É certo que a iniciativa dos discentes permitiu, além do compartilhamento de movimentos, também a criação de uma rede de sociabilidade entre os alunos, que contemplava elementos relacionados à mídia, gênero, violência e esporte. Entretanto, a periferia do *dojo*, sendo um ambiente não-diretivo, ao invés de refletir e transformar tais elementos, apenas reproduziu como eles se encontram no mundo, sobretudo reforçando os estereótipos já presentes nas lutas, como a violência, o machismo, a espetacularização da luta como esporte, etc. Vale ressaltar que a periferia do *dojo* foi simultaneamente elemento mobilizador e desfavorável à mobilização, por um lado a rede de sociabilidade dos alunos e, por outro a reprodução de estereótipos das lutas.

A periferia do *dojo* ainda abrigou a briga entre Bruce Lee e Carl Johnson e, como o local não contava com a atenção da professora, a violência presente na sociedade foi ali reproduzida, guardadas as proporções, em forma de briga. As mídias relacionam a luta com valores ligados à paz. Entretanto, tal relação não pode ser considerada como causa-efeito, ou seja, não basta praticar lutas para automaticamente ser ou se tornar uma pessoa que defenda ou coloque em prática valores pacifistas. Todavia, tal formação depende fundamentalmente da mediação docente, do método de ensino. Isso me faz lembrar de Parlebas em Betti (2009, p. 63) que diz: “a *prática do judô ou do rugby pode formar tanto patifes como homens perfeitos preocupados como o ‘fair-play’*”.

Com relação às quatro aulas dedicadas ao judô, seria necessário maior tempo para o trato do conteúdo. Além de poucas aulas, duas das quatro ministradas foram desenvolvidas em sala de aula tradicional (aula expositiva e avaliação), e as outras duas foram dedicadas à prática de movimentos de judô. Entendemos que este gerenciamento na distribuição das aulas reflete a limitação do conhecimento específico do conteúdo lutas por parte da professora, o que, evidentemente, influenciou a construção dos seus conhecimentos pedagógicos. Ou seja, como a professora só conhecia o judô pela mídia e pelo CEF-SP, - que são modos enunciados de aprendizagem – a maneira de ensinar tendeu a desencadear-se predominantemente da mesma forma: linguisticamente enunciada.

Ainda sobre as aulas ministradas, os dados apontaram a existência de uma dicotomia entre aula “teórica” e “prática”. Todavia, as aulas abordadas em sala poderiam ser incorporadas em situações de vivências motoras. Por exemplo, segundo o aluno Chuck Norris, o ensino sobre as cores das faixas do judô não precisaria,

necessariamente, ser explicadas dentro de sala de aula, mas sim no próprio ambiente “prático”.

A comprovação para a hipótese de que aulas tradicionais em sala não causaram mobilização nos alunos deu-se na desaprovação referente às aprendizagens na aula expositiva (aula 1), e na baixa recordação do conteúdo que foi objeto na exposição dos “slides” e no caderno do aluno. Pelo contrário, os vídeos foram os protagonistas nesta aula. Os dados mostraram ainda que as aulas 2 e 3 (“práticas”) foram as mais significativas para os alunos. Tais indícios convergem com o que já dizia Betti (1994, p. 28): “as teorias da Educação Física estariam condenadas a *falar* sobre o corpo e o movimento sem jamais atingi-los”. Com base nisso, o desafio da Educação Física é mediar e relacionar o discurso sobre o fazer/movimento no próprio saber-fazer.

Dessa forma, não faz sentido analisar as figuras do aprender de Charlot (2000) de modo fragmentado, ou categorizar a Educação Física exclusivamente como um saber-domínio que não lida com as outras figuras (saber-objeto e saber-relacional), ou, ainda, associar certos conteúdos e temas a uma determinada figura do aprender. Por exemplo, afirmar que a história da capoeira é tema que só pode ser desenvolvido em aula expositiva, ou que as regras e táticas de uma modalidade esportiva devem ser aprendidas de modo linguisticamente enunciado. Que dizer, não é correto supor que determinados conteúdos são mais “saber-objetos” que outros. Não é o conteúdo em si que é um saber-objeto, um saber-domínio, ou um saber relacional, mas é o modo de ensinar escolhido pelo professor que pode inclinar-se por uma das figuras do aprender. Por exemplo, como já mencionado pelo aluno Chuck Norris, a hierarquização do karate por cores de faixas pode ser ensinada por textos e slides, assim como pode ser vivenciada no ato de amarrar a faixa. Portanto, ao invés de “encaixar” a Educação Física a uma figura do aprender, é preciso assumir que lidamos com uma disciplina de inter-relação com todas as figuras do aprender: saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.

Em suma, o ensino de lutas na escola é permeado de uma gama de tensões que mais favorece a sua exclusão do que inclusão nas aulas de Educação Física, já que há mais dificuldades do que facilidades em sua abordagem por parte do professor. Na atual investigação, do ponto de vista do professor, existe medo que os alunos se machuquem e, aliado a isso, uma formação docente insuficiente em termos de conhecimento específico e pedagógico em lutas. Fruto dessa tensão, as aulas de

lutas, quando desenvolvidas, acabam propondo poucas vivências de movimentos aos alunos.

Por parte dos alunos, o medo de se machucar, a violência e a associação da luta com uma atividade exclusiva de meninos foram elementos que comprometeram a participação. No entanto, muitos também foram os alunos que perderam o medo de se machucar e passaram a enxergar a luta como prática esportiva.

Antes mesmo da abordagem do conteúdo, foi perceptível um *preconceito* por parte dos alunos sem vivência em lutas, no sentido de “ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado sem conhecimento abalizado, ponderação ou razão” (HOUAISS, 2009). Tal atitude preconceituosa poderia favorecer a exclusão do conteúdo lutas, pois a princípio, as expressões de alguns alunos, como “luta é um método que sangra”, “luta machuca”, “choro”, revelaram que estavam tensos e afetados pelo medo. Todavia, esta é a função da Educação Física: trazer os elementos da cultura de movimento à luz de critérios, no caso da luta, romper com aqueles preconceitos e ressignificá-los.

Engana-se quem partilha do entendimento que pesquisas “sobre” os alunos limitam-se à descrição de gostos e interesses discentes. Pelo contrário, quando a investigação apreende a relação dos alunos com os saberes, as conclusões retornam aos professores, constatando e sugerindo dinâmicas e diretrizes para a construção de seus conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares do/sobre o conteúdo.

Nesta direção, em primeiro lugar, a pesquisa permitiu compreender que o conhecimento do professor não é algo engessado e pré-definido, uma vez que, a construção do conhecimento também ocorreu durante as aulas de judô. Por exemplo, a professora recorreu à alguns profissionais da área do judô para colher sugestões de como ensinar o golpe *o-soto-gari*, assistiu um campeonato de judô na televisão, estudou o Currículo de Educação Física. Quanto à construção de conhecimento pedagógico, a atual investigação desvendou que os alunos possuem medo de se machucar, e que os jogos de luta, exatamente pelo seu caráter lúdico, é a ferramenta mais adequada para prevenir receios. Também, que o docente deve adotar como estratégia o ensino das atividades em diversas duplas, simultâneas, para evitar o fator de vigilância entre os alunos.

Portanto, o foco nos alunos não possui um fim em si mesmo, porque finda por desvelar aspectos ligados à construção de conhecimento específico, pedagógico e curricular do conteúdo lutas.

Assim, a principal contribuição desta investigação é mapear alguns indícios que apontam elementos mobilizadores, bem como fatores que dificultaram a mobilização dos alunos para a prática de lutas nas aulas de Educação Física. Identificar como os alunos relacionam-se com os saberes das lutas pode favorecer o modo de intervenção do professor e, no contexto investigado, a mobilização dos alunos deu-se inicialmente com o rompimento de elementos desfavoráveis à mobilização. Por exemplo, os jogos de lutas não mobilizaram os alunos apenas pela diversão, mas porque romperam com a representação de que luta é violenta e implica sentimentos de raiva. O golpe *o-soto-gari*, antes de conferir o *status* de “saber lutar”, mostrou que era possível cair sem se machucar. A exposição em vídeo da luta da atleta Sarah Menezes, além de um bom combate, ressaltou que mulheres também podem praticar lutas. Outro fator que indicativo de que a mobilização depende da eliminação de fatores desfavoráveis à mobilização foi a não-participação das alunas Julia e Elisabete por conta do medo de se machucar, mesmo tendo afirmado a vontade de participação. Ademais, não é à toa que alunos já praticantes de lutas fora da escola, desde o início, demonstraram interesse em aprender o judô sem nenhuma hesitação.

Os dados gerados nesta investigação desvelaram ainda outros aspectos e ângulos que não foram aprofundados por fugirem ao foco e problema de pesquisa específicos, como a responsabilidade das mídias na construção de estereótipos e representações sociais sobre as lutas. Outra questão que mereceria ser abordada é a mobilização de meninas nas aulas de lutas: como, especificamente, as alunas relacionam-se epistêmica, identitária e socialmente com os saberes das lutas? Também caberia melhor compreensão do discurso sobre a importância e “utilidade” da luta, pois a defesa pessoal contra as adversidades da vida mostrou-se argumento presente em grande parte dos depoimentos, mesmo para praticantes quanto para não-praticantes.

Em suma, na presença de alunos que desejam aprender os conteúdos da Educação Física, seria reducionismo a disciplina tratar apenas do ensino de modalidades esportivas coletivas, já que a escola não deve ser “um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com os saberes, mas é, também um lugar que induz relações com os saberes” (CHARLOT, 2001, p18). Nesse sentido, a Educação Física deve induzir novas relações com os saberes da cultura de movimento. Por isso, as aulas enriqueceram o repertório cultural dos alunos e conferiram-lhes a sensação de estarem praticando “algo novo”.

O enfoque didático-pedagógico para as lutas ainda é recente e merece mais investigações no mundo acadêmico e, por isso, não se pode culpabilizar a professora pelas deficiências observadas. Ao contrário, cabe destacar seu compromisso e esforço em lidar com um conteúdo em relação ao qual não possuía domínio em termos de conhecimento específico e pedagógico.

Se houve equívocos nas aulas, vale contudo revelar a sabedoria popular chinesa expressa no provérbio: “não importa quantos passos você deu para trás, o importante é quantos passos agora você vai dar pra frente”. Espero que esta dissertação contribua a passos largos para o avanço qualitativo do ensino das lutas nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 33, p. 281-296, 2007.
- ALTMANN, H. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física*. 1998. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ALVES, W. F. Sobre a formação profissional dos professores de educação física e as teorias do saber docente. *Pensar a Prática (UFG)*, v. 9, p. 313-330, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Parte II, p. 107-188.
- _____. Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 129, p. 637-651, 2006.
- AMUSQUIVAR, S. B. *A Educação Física na proposta curricular do estado de São Paulo: visão dos professores*, 75f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física), Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2010.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- AQUINO, J. R.G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- AZANHA, J.M.P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. Edusp: São Paulo, 1992.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, Rio Claro, v.1, n.1, p. 25-31, jun. 1999.
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. *A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física*. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, p.25-45, 1994
- BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 9, p. 135-142, set./dez. 2003.
- BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, n. 2, p. 23- 28, 1996.
- _____. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, V et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física- 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

CAVALCANTI, R. P. S. Apropriação e produção de conhecimentos na prática de ensino do professor de Educação Física: um relato de experiência. *Pensar a Prática (UFG)*, Goiânia, v.4, p 123-133, 2001.

CAZETTO, F.F. *Influências do esporte espetáculo sobre as lutas e as artes marciais: reflexões sobre a educação dos mais jovens*. Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital), Buenos Aires, v.15, n. 148, set. 2010. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd148/influencias-do-esporte-espetaculo-sobre-as-lutas.htm>. Acesso em: 29 de novembro de 2013.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, n.10, p.89-96, 2009.

_____. Da relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p.47-63, 1996.

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

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

CORDEIRO JÚNIOR, O. Em busca da construção de uma proposta teórico-metodológica para o ensino do judô escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 3, p. 97-105, jul./jun. 1999/2000.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, p. 1-9, 2010.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*. São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, 2004

DEVIDE, F. P., RIZZUTTI, E. V. Transformações periféricas das representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre a educação física escolar após intervenção pedagógica, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 117-136, maio 2001.

DRIGO, A. J. et al. A cultura oriental e o processo de especialização precoce nas artes marciais. *Lecturas: Educación Física y Deportes* (Revista Digital), Buenos Aires, v. 10, n. 86, jul. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd86/artm.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

DUARTE, J.B. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, v. 11, p. 113-132, 2008

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata, 1990.

_____. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Morata, 1993.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERRETTI, M. A. C. *A formação da lutadora: estudo sobre mulheres que praticam modalidades de luta*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FIorentini, D.; Souza Jr.; Melo, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: SERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 307-335.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14ª Ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

GARIGLIO, J. A. Professores de educação física de uma escola profissionalizante: as interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, p. 249-266, 2006.

GIMENO-SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, T.O; GONÇALVES, T.V.O, Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para formação de professores. In: SERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 105-134.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

JARDIM, J.G. BETTI, M. Saberes docentes e qualidade da aprendizagem dos alunos nas aulas de educação física: um estudo de caso a partir da Proposta Curricular do estado de São Paulo. In: TOMMASIELLO, M.G.C.; MARIN, A.J.; PIMENTA, S.G.; CARVALHO, L.M. de; FUSARI, J.C. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2012.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. *Educação física crítico-emancipatória*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LAGE, V. *Lutas e brincadeiras: processos educativos envolvidos na prática de lutar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

LAGE, V; GONÇALVES JUNIOR, L; NAGAMINE, K. K. *O Karatê-Do enquanto conteúdo da educação física escolar*. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 3, 2007, São Carlos. *III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer de uma perspectiva latino-americana*. São Carlos: SPQMH, 2007. p. 116-133.

_____, Processos educativos nas lutas: uma experiência inicial com a pedagogia dialógica. *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)*, Buenos Aires, v. 13, n. 127, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/processos-educativos-nas-lutas-com-a-pedagogia-dialogica.htm>> Acesso em 21 de janeiro de 2012.

LEE, B. *O Tao do Jeet Kune Do*, 4.ed. São Paulo: Editora Conrad Livros, 2005.

LIPPI, B. G. *Formação contínua de professores de educação física no Estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARRIEL, L. C. et alii. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.127, p. 35-50, jan-abr 2006.

MARQUES, P. D. *As aulas de Educação Física: perspectivas de alunos do Ensino Médio*. 35f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física), Departamento de Educação Física. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Bauru, 2008.

MMA BRASIL. *Glossário*. <Disponível em <http://www.mmabrazil.com.br/glossario>> Acesso em: 3 de dezembro de 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, RS. v. 29, n.2. p.1-19, 2004.

MONTEIRO, A. M. F.C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade (Impresso)*, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 121-142, 2001.

_____. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. In: *Anped 26 Reunião Anual. Novo governo. Novas políticas?* 2003, Poços de Caldas. Anped 26 Reunião Anual Novo governo. Novas políticas?. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- Anped, 2003, p. 1-12.

NAKAMOTO, H. O. *Sistematização de uma metodologia para o ensino da luta*. 2005. Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas. Campinas, 2005. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/professorespesquisadores>>. Acesso em: 30 mar 2012.

NASCIMENTO, P. R.B. do; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 91-110, set/dez 2007.

_____. Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na Educação Física Escolar. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 20, n. 31, p. 36-49, dez. 2008.

OLIVEIRA, R. C. *Na "periferia" da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola*. 201f. Tese (doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

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

PAIANO, R. Possibilidades de orientação da prática pedagógica do professor de Educação Física: situações de desprazer na opinião dos alunos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. v.5, n. 1, p. 47-58, 2006.

PARANÁ (Estado). *Educação física: ensino médio*. 2. ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

PEIRCE, C. *Semiótica e filosofia*, São Paulo: Cultrix, 1972

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática: 1996 a 1999. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 78-106.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RAMOS, V.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 22, p. 161-171, 2008.

RUFFINO, L. G., DARIDO, S. C. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan./mar. 2013.

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

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 7ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 7.º ano, 4º bimestre*. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: educação física, ensino fundamental – 7.º ano, 4º volume*. São Paulo: SEE, 2009b.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.23-46, jan./abr 2005.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 1986. p. 4-14

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 37, jan/abr 2008. p. 150-190.

SO, M.R. *Saberes profissionais dos docentes no ensino de lutas: um estudo de caso no ensino fundamental a partir da proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo*. 86f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física), Departamento de Educação Física. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Bauru, 2010.

SO, M. R.; BETTI, M. *Saber ou fazer? O ensino de lutas na Educação Física escolar*. In: IV COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 4., São Carlos, 2009. *IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as Lutas no Contexto da Motricidade Humana*. São Carlos: Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana/UFSCar, 2009. p. 540-553.

_____. Lutas na Educação Física Escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo, *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)*, Buenos Aires, v. 17, n. 178, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd178/lutas-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 14nov. 2013.

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

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27 n.1, 9. 87-103, jan-jun 2001.

- STAKE, R.E. Case Studies. In: DENZIN, N; LINCOLN, Y. *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1998.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 2ª ed. Madri: Morata, 1993.
- _____. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 4ª ed. Madrid: Morata, 1998.
- PEIRCE, C.S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- TANI, G. et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1989.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TSUKAMOTO, M. et al. Análise da ginástica artística na proposta curricular de educação física do estado de São Paulo: o caderno do professor. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *Anais...* São Paulo: da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Escola de Educação Física e Esporte, 10, 2009, p. 1-2.
- VIEIRA, L. R. *O jogo da capoeira*. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 1998.
- VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogia*, 220, 1992, p. 44-49.

ANEXO 1 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROJETO - DIRETOR

Bauru, _____ de _____ de 2012

Título da Pesquisa: “Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos”

Nome do (a) Pesquisador (a): Marcos Roberto So

Nome do (a) Orientador (a): Mauro Betti

Senhor(a) Diretor(a)

Sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp-campus de Presidente Prudente, e venho por meio desta solicitar-lhe autorização para desenvolver, no âmbito da escola dirigida por Vossa Senhoria, durante o segundo semestre do ano letivo de 2012 e no primeiro semestre do ano letivo de 2013, o projeto de pesquisa “Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos”, a respeito do qual transmito as seguintes informações e esclarecimentos:

1. Natureza da pesquisa: A sua escola está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender como os alunos se relacionam com os saberes propostos no conteúdo "lutas" do CEF-SP. Isto é, como este saber está sendo dinamizado pelos alunos, como se *mobilizam*, dão *sentido* e *desejam* enquanto seres dotados de singularidade e portadores de uma história de vida.

2. Participantes da pesquisa: Alunos pertencentes a uma turma do 7º ano; Professor de Educação Física da turma mencionada (7º ano); Alunos pertencentes ao 3º ano do Ensino Médio.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o pesquisador faça um estudo de caso cujo procedimento serão:

- Contato inicial: será realizada uma entrevista com o/a professora para checar os critérios estabelecidos e seus conhecimentos sobre o tema escolhido
- Entrada em campo: Conhecimento do Projeto Político Pedagógico, do planejamento da disciplina Educação Física e familiarização com o cotidiano da Escola e das aulas; entrevista semi-estruturada com o/a professor/a, para conhecer sua compreensão do conteúdo/tema escolhido.
- Observação de aulas de uma turma de 6ª série/7º ano com registro em diário de campo.
- Entrevistas semi-estruturadas com o/a professor/a (durante o desenvolvimento do tema e após sua conclusão), a partir de questões relevantes para o foco da pesquisa, resultantes da observação de aulas e de outros dados coletados, registradas em gravador de voz.
- Entrevistas semi-estruturadas com alunos da turma: alguns selecionados intencionalmente e outros escolhidos aleatoriamente (antes do desenvolvimento do tema e após sua conclusão), a partir de questões relevantes para o foco/objetivo da pesquisa, resultantes da observação de aulas e de outros dados coletados.
- Entrevistas semi-estruturadas com alunos do 3º ano do Ensino Médio.

A sra (sr.) tem liberdade de recusar a participação e ainda de recusar a continuação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer.. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: Acontecerão entrevistas semi-estruturadas: a) com o professor de Educação Física responsável pela turma de 7º ano, uma antes e uma após o período de observação de aula; b) com os alunos da turma observada (7º ano), neste caso, a quantidade e os sujeitos selecionados para entrevista seguirá um grau de flexibilidade em função do desenrolar dos acontecimentos decorrentes da observação; c) com alguns alunos de 3º ano (aproximadamente 10 alunos).

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: Esperamos que este estudo traga informações importantes como os alunos se relacionam com os saberes das lutas propostos no CEF-SP, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a literatura ao que se refere os saberes dos alunos tomando o aprender como ponto de partida. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Assim, caso Vossa Senhoria concorde com estes termos, solicito a gentileza de assinar o “TERMO DE AUTORIZAÇÃO” anexo, ficando de posse de uma das vias. Contando com sua compreensão e auxílio, indispensáveis para a realização desta pesquisa, subscrevo-me e coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos no telefone 14 88097512, pelo e-mail so@fc.unesp.br, ou pessoalmente, se assim Vossa Senhoria o desejar.

Atenciosamente

Marcos Roberto So - Pesquisador
RG. 27.100.361-3 SSP-SP

Mauro Betti - Orientador

Pesquisador: MARCOS ROBERTO SO (14) 32068889 – so@fc.unesp.br

Orientador: MAURO BETTI (14) 32049072 – mbetti@fc.unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, _____, abaixo assinado, Diretor(a) da Escola _____, após leitura da carta de apresentação encaminhada pelo pesquisador MARCOS ROBERTO SO, ciente dos objetivos e procedimentos da pesquisa “Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos”, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firmo minha AUTORIZAÇÃO para que a pesquisa proposta seja desenvolvida no âmbito das aulas de Educação Física de responsabilidade do(a) Professor(a) _____ nesta instituição escolar, durante o ano letivo de 2012.

Fica claro que a qualquer momento poderei retirar minha autorização, e que é garantido o anonimato das informações obtidas. Estou ciente de que os resultados serão tornados públicos em publicações e eventos científicos, e que o nome da Escola poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, apenas se eu assim o desejar, mediante meu prévio consentimento.

_____, ____ de _____ de 2012.

DIRETOR(A)

RG. _____

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PROFESSOR

Título da Pesquisa: “Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos”

Nome do (a) Pesquisador (a): Marcos Roberto So

Nome do (a) Orientador (a): Mauro Betti

1. Natureza da pesquisa

Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender como os alunos se relacionam com os saberes propostos no conteúdo "lutas" do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (CEF-SP). Isto é, como este saber está sendo dinamizado pelos alunos, como se *mobilizam*, dão *sentido* e *desejam* enquanto seres dotados de singularidade e portadores de uma história de vida.

2. Participantes da pesquisa

Alunos pertencentes a uma turma do 7º ano; Professor de Educação Física da turma mencionada (7º ano); Alunos pertencentes ao 3º ano do Ensino Médio.

3. Envolvimento na pesquisa

Ao consentir com seu envolvimento nesta pesquisa, estará autorizando os seguintes procedimentos por parte do pesquisador:

- Realização de entrevista (semi-estruturada) inicial com o(a) sr.(a), sobre os seguintes aspectos: formação acadêmica, opinião sobre o conteúdo "lutas" no CEF-SP, presença e importância do conteúdos "lutas" nas suas aulas.

- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico, do planejamento da disciplina Educação Física e familiarização com o cotidiano da Escola e das aulas.

- Observação de aulas de uma turma do 7º ano da qual o(a) sr.(a) é o(a) professor(a) responsável pelas aulas de Educação Física, com registro em diário de campo.

- Realização de entrevistas semi-estruturada com o(a) sr (a) durante o desenvolvimento das aulas que tenham as lutas como tema e/ou após sua conclusão, a partir de questões relevantes para o foco da pesquisa, resultantes da observação de aulas, registradas em gravador de voz.

- Entrevistas semi-estruturadas com amostragem de alunos da turma: alguns selecionados intencionalmente e outros escolhidos aleatoriamente, a partir de questões relevantes para o foco/objetivo da pesquisa, resultantes da observação de aulas e de outros dados coletados.

O(a) sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador(a) e seu (sua) orientador(a) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. Benefícios

Ao participar desta pesquisa, o(a) sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes como os alunos se relacionam com os saberes das lutas propostos no CEF-SP, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a literatura ao que se refere os saberes dos alunos tomando o aprender como ponto de partida. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

7. Pagamento

O(a) sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: MARCOS ROBERTO SO (14) 32068889 – so@fc.unesp.br
Orientador: MAURO BETTI (14) 32049072 – mbetti@fc.unesp.br
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS E RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Título da Pesquisa: “Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos”

Nome do (a) Pesquisador (a): Marcos Roberto So

Nome do (a) Orientador (a): Mauro Betti

1. Natureza da pesquisa

Pai e/ou Mãe ou responsável: seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender como os alunos se relacionam com os saberes propostos no conteúdo "lutas" do CEF-SP (Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo). Isto é, como este saber está sendo dinamizado pelos alunos, como se *mobilizam*, dão *sentido* e *desejam* enquanto seres dotados de singularidade e portadores de uma história de vida.

2. Participantes da pesquisa: alunos pertencentes ao 7º ano do Ensino Fundamental.

3. Envolvimento na pesquisa

O pesquisador fará observação de aulas de uma turma de 7º ano com registro escrito em diário de campo e duas entrevistas semi-estruturadas com seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável, a partir de questões relevantes para o foco/objetivo da pesquisa. O(a) sr.(a) tem liberdade de se recusar a participação do seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável e ainda desistir em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas

As entrevistas serão realizadas de modo semi-estruturado, ou seja, faremos algumas perguntas e o entrevistado se expressará normalmente. As perguntas tratarão dos seguintes aspectos: gosto e motivação pelas aulas de Educação Física; o que aprende e gostaria de aprender nas aulas de Educação Física; histórico de práticas de lutas; expectativas e opinião em relação ao conteúdo "lutas" nas aulas de Educação Física. Caso surja, durante o momento a entrevista, algum apontamento trazido pelo próprio entrevistado e que seja pertinente, mas que precise ser melhor esclarecido, o entrevistador o introduz na entrevista. Como ferramenta de registro, utilizaremos a gravação de voz.

5. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento da identidade do seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável, e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios

Esperamos que este estudo traga informações importantes como os alunos se relacionam com os saberes das lutas propostos no CEF-SP, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a literatura ao que se refere os saberes dos alunos tomando o aprender como ponto de partida. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento

O sr(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação de seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu filho(a) ou menor pelo qual sou responsável participe da pesquisa

Nome do Aluno Participante da Pesquisa

Assinatura do Aluno Participante da Pesquisa

Nome do responsável legal pelo aluno(a) participante

Assinatura do responsável legal pelo aluno(a) participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: MARCOS ROBERTO SO (14) 32068889 – so@fc.unesp.br
Orientador: MAURO BETTI (14) 31036082 – mbetti@fc.unesp.br
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório
Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou (18) 3229-5526
E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS E RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Título da Pesquisa: “Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos”

Nome do (a) Pesquisador (a): Marcos Roberto So

Nome do (a) Orientador (a): Mauro Betti

1. Natureza da pesquisa

Pai e/ou Mãe ou responsável: seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender como os alunos se relacionam com os saberes propostos no conteúdo "lutas" do CEF-SP (Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo). Isto é, como este saber está sendo dinamizado pelos alunos, como se *mobilizam*, *dão sentido* e *desejam* enquanto seres dotados de singularidade e portadores de uma história de vida.

2. Participantes da pesquisa: alunos pertencentes ao 3º ano do Ensino Médio.

3. Envolvimento na pesquisa

O pesquisador fará uma entrevista semi-estruturada com seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável, a partir de questões relevantes para o foco/objetivo da pesquisa. O(a) sr.(a) tem liberdade de se recusar a participação do seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável e ainda desistir em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas

As entrevistas serão realizadas de modo semi-estruturado, ou seja, faremos algumas perguntas e o entrevistado se expressa normalmente. As perguntas tratarão dos seguintes aspectos: gosto e motivação pelas aulas de Educação Física; o que aprendeu nas aulas de Educação Física; histórico de práticas de lutas; opinião em relação ao conteúdo "lutas" nas aulas de Educação Física. Caso surja, durante o momento a entrevista, algum apontamento trazido pelo próprio entrevistado e que seja pertinente, mas que precise ser melhor esclarecido, o entrevistador o introduz na entrevista. Como ferramenta de registro, utilizaremos a gravação de voz.

5. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento da identidade do seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável, e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios

Esperamos que este estudo traga informações importantes como os alunos se relacionam com os saberes das lutas propostos no CEF-SP, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a literatura ao que se refere os saberes dos alunos tomando o aprender como ponto de partida. O pesquisador se

compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento

O(a) sr(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação de seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu filho(a) ou menor pelo qual sou responsável participe da pesquisa

Nome do Aluno Participante da Pesquisa

Assinatura do Aluno Participante da Pesquisa

Nome do responsável legal pelo aluno(a) participante

Assinatura do responsável legal pelo aluno(a) participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: MARCOS ROBERTO SO (14) 32068889 – so@fc.unesp.br

Orientador: MAURO BETTI (14) 31036082 – mbetti@fc.unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou (18) 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXO 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL - ALUNO 7º ANO

- 1) Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?
- 2) Qual a sua opinião sobre as aulas de Educação Física?
- 3) O que você aprende nas aulas de Educação Física?
- 4) Você acha que as coisas que você aprende na Educação Física são importantes para a sua vida?
- 5) Você sente motivado a participar das aulas de Educação Física? Por quê?
- 6) Você gostaria ou desejaria ter aulas do conteúdo de lutas? Por quê?
- 7) O que é luta para você?
- 8) O que você espera fazer nas aulas de “luta”?
- 9) Você aprende ou aprendeu sobre lutas fora da escola? Onde? Com quem?
- 10) Você acha importante aprender o conteúdo de lutas? Se sim, ou não, por que?
- 11) Em que você acha que a luta pode contribuir para sua vida?

ANEXO 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL DO ALUNO 7º ANO

PERGUNTAS GERAIS

- 1) O que você achou das aulas de lutas? Por quê?
 - 2) Você gostaria ou desejaria ter mais aulas de luta de novo?
 - 3) O que você aprendeu nas aulas de lutas?
 - 4) O que você achou da aula expositiva (aula teórica) de Judô? Se sim, ou não, por quê? Você gostou?
 - 5) O que você aprendeu/lembra da aula expositiva de Judô?
 - 6) Nessa aula, todas as meninas sentaram no fundo e os meninos sentaram na frente. Por que você acha que aconteceu isso?
 - 7) Você acha que as coisas que você aprendeu nas aulas de lutas serão importantes na sua vida? Por quê?
 - 8) Você se sentiu motivado ou interessado em participar das aulas de Educação Física? Por quê?
- Como faço para perguntar: “o que tem diferente na mobilização entre meninos e meninas?” Você acha que os meninos ou as meninas se interessaram mais pelas aulas de luta? Por que você acha que isso aconteceu?
- 9) Se você fosse contar para seu pai/mãe/tio/irmão sobre o que você aprendeu nas aulas de lutas, o que você contaria para ele/a?
 - 10) Você conseguiria explicar só falando ou precisaria mostrar?
 - 11) O que aconteceu de diferente do que você esperava sobre as aulas de lutas?
 - 12) Depois das aulas de judô, o que é luta para você?
 - 13) Como você acha que poderiam ter sido as aulas de luta? Você tem alguma sugestão?
 - 14) O que você achou das tarefas do caderno do aluno?
 - 15) Como você acha que foi na prova? O que deveria ser perguntado?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS PARA CADA ALUNO

ATENA

- Por que você participou ativamente das aulas de lutas?

OBS: Na entrevista anterior a aluna disse que não sente motivada nas aulas de Educação Física, pois não usará no dia-a-dia no mercado trabalho. Também disse que aprender lutas não é importante já que não usará na sua profissão.

PAULO

- Você acha que as aulas de lutas foram violentas? Se sim, ou não, por quê?

- Você acha que os alunos ficaram mais violentos depois das aulas de lutas?

OBS: O aluno menciona que a luta é um esporte violento, de ter que “bater”, portanto, os alunos ficariam mais violentos/agressivos após as aulas de lutas.

STALONE

- Por ter lutado fora da escola, você teve alguma vantagem nas aulas de lutas? Quais?

- O que você aprendeu de novo nas aulas de lutas?

- Você acha que os alunos ficaram mais violentos depois das aulas de lutas?

- Por que você praticava movimentos de lutas no fundo da sala, sem orientação da professora?

CHUCK NORRIS

- O que você aprendeu de novo nas aulas de lutas?

- Por ter praticado lutado fora da escola, você teve alguma vantagem nas aulas de lutas? Quais?

HULK

- Você acha que se tornou mais respeitado depois de fazer as aulas de lutas?

- O que você sentiu quando comentavam sobre sua dupla feita o Chuck Norris?

ELEKTRA

- Na entrevista anterior você disse que a professora não explicava tão bem, mas que no caso da luta, por ser mais fácil e ter poucos alunos que já sabem, ela iria explicar melhor, de um em um. Gostaria que comentasse mais sobre isso.

- Por que você participou só do conteúdo Lutas e não do conteúdo de voleibol?

MORFEU

Por que não participou intensamente das aulas?

OBS: Nas aulas de luta, percebi que você estava um pouco tímido, escondido. E como você me disse na entrevista anterior, você já tinha praticado 1 ano de Judô.

ANA

- Depois das aulas de Judô, você ainda acha que luta está associada a apanhar ou se machucar?
- Você ainda tem medo de se machucar nas aulas de lutas?

ANDERSON

- Por que você participou ativamente das aulas de lutas?
- OBS: O aluno mencionou que não tinha desejo de aprender luta, pois associava luta a sangue, briga, machucar.

TALITA

- Depois das aulas de Judô, você ainda acha que luta está associada a apanhar ou se machucar?
- Você ainda tem medo de se machucar nas aulas de lutas?

Lucas

- Depois das aulas de lutas, você prefere assistir ou praticar a luta?

OBS: O aluno mencionou que não desejava aprender o conteúdo de lutas. No entanto, gostava de ver lutas na televisão.

CARL JOHNSON

- Ao observar as aulas, achei que você não estava com muita vontade de participar, parecia desatento, mas participou. Por quê?
- OBS: Desatento, sem vontade, mas participativo.

ALUNOS SELECIONADOS INTENCIONALMENTE

BRUCE LEE E RANGER VERDE

- Por que você sentiu mais motivado em participar das aulas de lutas do que os outros?
- Quais lutas você já praticou fora da escola?
- Por que você as pratica?
- Qual diferença das aulas de lutas fora da escola com as lutas feitas na Educação Física?
- O que é luta para você?
- Por ter lutado fora da escola, você teve alguma vantagem nas aulas de lutas? Quais?
- Por que você praticava movimentos de lutas no fundo da sala, sem orientação da professora?

Contexto: Mobilização intensa na participação das aulas.

JULIA, ELISABETE E LILIANA

- Por que não participou das aulas?

ANEXO 7 - ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR (INICIAL)

- 1) Qual sua formação acadêmica? Em que época?
- 2) Desde quando trabalha na rede estadual e nesta escola?
- 3) O CEF-SP Física foi implementada no ano de 2008 em todas as escolas estaduais paulistas. Comente a respeito.
- 4) Como você avalia a implementação do CEF-SP?
- 5) Há algum tipo de imposição da escola para que o CEF-SP seja seguida? Comente.
- 6) Você trabalha o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física? Já trabalhava antes do CEF-SP?
- 7) Durante a sua graduação e/ou formação continuada, você estudou o tema “Lutas”? Quais modalidades /disciplinas? Como você avalia estas disciplinas? Elas te prepararam para ensinar lutas na Escola?
- 8) Você formula suas aulas a partir das informações e sugestões apresentadas pelo CEF-SP para o ensino de lutas? O que você acha delas?
- 9) Você acha importante o aluno aprender o conteúdo de lutas? Se sim, ou não, por que?
- 10) O que você acha que os alunos já sabem sobre lutas?
- 11) Em que você acha que o conteúdo de lutas pode contribuir para a vida do aluno?
- 12) Você acha que vem modificando seu modo de dar aulas de “lutas” desde a implementação do CEF-SP?

ANEXO 8 - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL - PROFESSOR

- 1) Por que optou pela aula expositiva?
- 2) Nessa aula, eu achei que os alunos estavam dispersos/agitados. Você também achou? Por que você acha que isso aconteceu?
- 3) Nas aulas 2 e 3, por que separou em meninos e meninas?
- 4) Na aula 2, você fez diversas duplas divididos em meninos e meninas, por que optou por ir primeiro meninos enquanto as meninas aguardavam e seu inverso posteriormente?
- 5) Na aula 3, por que você optou pelo uso do colchonete ao invés das placas EVA?
- 6) Você usou aquela atividade como avaliação? Teve algum outro critério? Em que você se baseou na formulação dessa atividade?
- 7) Você usou o caderno do aluno e/ou do professor para planejar as aulas?
- 8) A proposta sugere 6 a 8 aulas para o conteúdo de Judô. Por que optou por trabalhar em 4 aulas?
- 9) Por que ensinou o *o-soto-gari* como único golpe a ser ensinado? Por que não incluiu outros golpes?
- 10) O CEF-SP sugere para o tema de lutas que se trabalha a noção do outro, ou seja, para os alunos troquem de companheiros, justamente para o aluno poder sentir, reconhecer e traçar novas estratégias mediante as diferenças físicas. Por que optou por não trocar as duplas?
- 11) Você sabia que alunos tinham vivência de lutas fora da escola? Se sim, usou a informação? Se não, isso ajudaria?
- 12) Você percebeu/viu que os meninos ficavam no fundo da sala praticando golpes? O que você achou disso?

ANEXO 9 – ATIVIDADE PROPOSTA PELA PROFESSORA

Questões de Educação Física – 6ª série

Nomes: _____ nº _____ e _____ nº _____

1. Quais dos movimentos citados integram a luta de judô?
 agarramentos chutes equilíbrios/desequilíbrios lançamentos socos
 imobilizações

2. O nível técnico dos judocas é identificado por meio da cor:
 do calção do capacete da faixa da sapatilha

3. Das expressões, quais se referem a pontuação da luta de judô?
 yppon kata benção armada
 wasari ache yuko dojo

4. Quando o atleta consegue derrubar o oponente de costas no chão ou imobilizá-lo por 25 segundos, ele conseguiu um:
a) Yppon. c) yuko. b) wasari. d) te-waza.

5. As faixas e suas cores representam a graduação no judô, indicando o nível de eficiência dos seus praticantes. A ordem crescente (menos qualificação – mais qualificação) dessa graduação se refere, respectivamente, a:
a) Kyu e Dan. B) judogi e yuko. c) Dan e kyu d) yuko e judogi.



- 6) Analise as imagens ao lado e perceba que é uma luta de judô. Elas estão em situação de agarramento e desequilíbrio. Qual delas tem mais probabilidade de cair? A atleta da direita (cabelo preso) ou a da esquerda? Por quê?

- 7) A palavra “judô” é composta por ideogramas japoneses: *ju* significa não resistência, flexível, suave; e *do* significa caminho ou via; ou seja, caminho ou via da flexibilidade ou suavidade. Por quê?

Boa sorte!