

BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LUTAS
NAS ACADEMIAS DE GINÁSTICA**



Rio Claro
2010

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LUTAS
NAS ACADEMIAS DE GINÁSTICA

Orientador: SURAYA CRISTINA DARIDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Bacharel em Educação Física.

Rio Claro
2010

796.07 Rufino, Luiz Gustavo Bonatto
R922p A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica
/ Luiz Gustavo Bonatto Rufino. - Rio Claro : [s.n.], 2010
181 f. : il., figs., gráfs., tabs. + 4 parecer comitê ética

Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Suraya Cristina Darido

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Pedagogia do esporte. 3. Artes marciais. I. Título.

DEDICATÓRIA

*“À todas as pessoas que, de alguma forma,
também são imprescindíveis!”*

AGRADECIMENTOS

São tantos os “*imprescindíveis*” que passam por nossas vidas que TCC algum seria capaz de abranger a todos. Ser “*imprescindível*” é ser mais do que importante, é ser essencial, é saber que há pessoas que fincam em nossos corações raízes tão profundas que nem tempo, nem distância e nem separações são capazes de interromper. Os “*imprescindíveis*” de nossas vidas não moram longe de nós, moram sim muito próximos, no local exato onde conflui a amizade, o respeito, a admiração, a felicidade e, sobretudo, o amor. Os “*imprescindíveis*” são aqueles que moram em nossos corações!

Há muitos “*imprescindíveis*” na minha vida, muitos nem estão mais por perto, transcendendo para a linguagem do coração. Enquanto eu escrevia esse TCC muitos influenciaram direta ou indiretamente. Devo ressaltar que sempre fui ruim para guardar nomes (meus alunos de jiu jitsu são prova disso) e se fosse colocar o nome de todos os “*imprescindíveis*” teria que escrever outro TCC, talvez duas vezes maior do que este! Destaco, portanto, algumas dessas pessoas “*imprescindíveis*” e resalto que, quando se é imprescindível para alguém, não são os nomes que importam e sim os gostos, cheiros, sabores, risadas e amores vividos juntos. Para se entrar no coração não é preciso de nome, é preciso de sintonia e amor...

À Minha família por todo o apoio, principalmente:

Às mulheres da minha vida, minha mãe e minha irmã:

Minha mãe por ser a maior lutadora que já conheci na minha vida e que me mostrou desde criança, através do seu exemplo que, para se lutar na vida, é preciso, antes de tudo, ter alma e coração! Tem uma música do Milton Nascimento que ilustra de certa maneira a garra de minha mãe: “*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre, quem traz no corpo a marca Maria, Maria, mistura a dor e a alegria... Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre, quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida*”. E é essa “*mania*” tão estranha de ter fé e acreditar na vida que minha mãe (também uma Maria) me possibilitou. Ter escrito esse TCC e realizado meu sonho de infância de ser graduado em Educação Física é prova disso. Te amo muito mãe!

À minha irmã por seu apoio incondicional, conversas, brigas e amizade verdadeira. Costumo dizer que o que eu tive que estudar para aprender minha irmã já sabia, demonstrando uma maturidade e vivência fora do comum. Ela é a prova que o que realmente importa na vida não

é o que se tem e sim quem se tem e que o conhecimento pode ser vazio se for destituído de sabedoria! Sabedoria esta que ela sempre teve de sobra, desde criança. Minha irmã mostrou ser também uma grande guerreira em sua vida, agarrando as oportunidades e finalizando as dificuldades. Seu exemplo é o que de mais importante carrego comigo.

Ao meu pai (*in memoriam*), pois, mesmo tendo morrido tão jovem e nos deixado (a mim e a minha irmã) ainda muito crianças, sinto sua presença em meu coração. Ele é o significado da palavra “*imprescindível*” na minha vida!

À Meg, minha cachorra linda!

À minha vó Cecy pelo apoio nesses anos de faculdade morando em outra cidade;

À minha tia Nilza pelo carinho, apoio e auxílio;

À Tia Alzira Juliani por toda sua ajuda e carinho;

À todas as pessoas que fazem parte da minha família.

Aos meus amigos:

À Kimie (que é praticamente parte da minha família) por ser muito mais do que uma amiga, afinal, na palavra “*amiga*” não cabe nem um pedaço de tudo que ela significa;

À tia Rô por todo o apoio durante minha vida e o incentivo desde cedo nos estudos (*e porque até hoje me lembro que o tamanduá é da família dos Mirmecofagídeos!*).

À Maria, amiga e vizinha que tanto me ajudou nestes anos morando em Rio Claro;

Ao Fer, amigo especial durante tantos anos;

À Ilma, pelo seu carinho e fé;

Às pessoas que moraram comigo em Rio Claro: no primeiro ano: Messias, Marcão e Renan e no segundo ano: Léo e Khaled pela convivência e pelas aprendizagens em conjunto;

À todas as pessoas do BEF 2007 pelos momentos (bons e ruins) passados juntos. Estudar diária e integralmente durante 4 anos foi uma forma de compreender que as pessoas são diferentes e que é preciso respeitar as individualidades de cada um. Ao convivermos juntos pudemos perceber que esse “*viver com*” não é fácil e não está isento de brigas e

complicações. Entretanto, os exemplos são válidos e jamais me esquecerei de todos. “*Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é*” e os aprendizados sobre convivência foram talvez tão ou mais significativos que as disciplinas e conteúdos vivenciados juntos! Agradeço também ao LEF 2007 pela convivência ao longo desses anos, mostrando-se uma sala única, alegre e inesquecível.

Ao pessoal do LETPEF pelas horas de estudo e reuniões debatendo, discutindo e pensando numa Educação Física cada vez melhor!

Ao Léo e à Sissy pelas caronas, conversas sobre passado, presente e futuro, ajuda, enfim, pela “*amizade imprescindível*”.

Ao Teen Art, grupo de teatro tão especial que eu tive a felicidade de encontrar. Desde nossas conversas em 2002, quando eu tinha apenas 13 anos pude ir agregando vivências que foram também imprescindíveis para a minha formação e mesmo depois do “*fim*” percebo que as coisas em nossa vida quando são verdadeiras são eternas. Agradeço ainda pelo despertar do “*amor à educação e à arte*” algo que carrego comigo até hoje e que me influenciou muito.

À todos os professores e funcionários da UNESP – Rio Claro que me auxiliaram nestes anos de Universidade, em especial:

À professora Suraya pelas conversas, discussões, aprendizagens e trocas de experiências no LETPEF. Certa vez ouvi que aprender pelo exemplo não é a melhor forma de aprender e sim a única e considero o seu exemplo para a área da Educação Física o melhor dos ensinamentos;

Ao professor Carlos por estar junto comigo desde o meu primeiro ano de faculdade no Projeto de Extensão de Jiu Jitsu e pela confiança e amizade recíproca;

À professora Sara pelas ajudas, oportunidades e amizade;

À todos os professores que passaram por minha vida e deixaram suas marcas.

E à própria UNESP – Rio Claro que, com todas as suas peculiaridades, se transformou naquilo que de mais importante aconteceu na minha vida até agora. Aprendi a amar esse lugar, apesar das nuances que o reveste. Por isso, afirmo sem sombra de dúvidas, que a UNESP – Rio Claro tornou-se também “*imprescindível*” para mim.

À todas as pessoas que me influenciaram no jiu jitsu, esporte que tanto amo! Todos os professores, alunos e companheiros de treino pelas aprendizagens em conjunto nesse esporte que, a cada dia, torna-se mais apaixonante e maravilhoso! O jiu jitsu para mim tornou-se algo imprescindível porque me permitiu conhecer um universo que jamais pensei que existiria. Um universo de sonhos, aspirações, dor e força de vontade, e que me possibilitou compreender que não é ficando estático e numa atitude de passividade que conseguimos nos transcender à pessoas melhores e sim através da luta e do trabalho árduo. Ser lutador só é imprescindível quando fazemos isso todos os dias e, para isso, mais do que saberes e técnicas, é preciso de muito coração! É aí que o termo “*lutar*” transcende o dojô e pode ser aplicado na vida.

Agradeço enormemente também à todas as pessoas que eu tive a oportunidade de exercer a atividade de professor (tão comentada ao longo desse TCC) de jiu jitsu tanto na Extensão de Jiu Jitsu como em algumas academias de Rio Claro. Ressaltando ainda que a Extensão de Jiu Jitsu da UNESP – Rio Claro foi meu grande “*xodó*” nestes anos em Rio Claro.

Não poderia deixar de agradecer aos participantes dessa pesquisa. Verdadeiros mestres de lutas/ artes marciais e que mostraram que quando se ama profundamente algo, dedicação, compromisso e competência transformam-se em alegria, prazer e realização. E esse “algo” que se ama torna-se então tão *imprescindível* quanto o ar que respiramos!

Se como afirmou Vinícius de Moraes, nós não fazemos amigos e sim os reconhecemos, digo que os “*imprescindíveis*” são aqueles que reconhecemos pelo coração. Aqui estão apenas alguns dos “*imprescindíveis*” da minha vida. Devo à eles muito mais do que esse TCC. Devo à eles minha própria vida. Quem é “*imprescindível*” sabe disso e, por isso, ter ou não ter o nome aqui, torna-se um mero detalhe, inferior ao significado, “*imprescindível*”, da palavra amizade.

À todos, meu MUITO OBRIGADO!!!

EPÍGRAFE

OS QUE LUTAM

*“Há aqueles que lutam um dia, e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias, e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos, e são melhores ainda;
Porém, há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis”.*

Bertolt Brecht

RESUMO

As lutas são uma das mais elementares manifestações da cultura corporal, da qual fazem parte também os esportes, as danças, os jogos, entre outros. Estão presentes de diversas formas, sendo muito diversificadas entre si. Entretanto não há na literatura adequações e consensos acerca da prática pedagógica dessas modalidades nas academias de ginástica, clubes e centros esportivos. De que forma os professores as ensinam nestes ambientes? Quais estratégias usam? Como organizam os conteúdos? No que eles se baseiam para efetivar os processos de ensino e aprendizagem? Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi analisar algumas aulas de professores de lutas/ artes marciais diferentes, buscando encontrar quais são seus focos, objetivos, metodologias, dinâmicas de aulas e procedimentos didáticos e pedagógicos, visando assim verificar qual é o enfoque da prática pedagógica das lutas/ artes marciais na educação não-formal. Para isso, foi selecionado um professor experiente de cada uma das seguintes modalidades de origem oriental: karatê, judô, jiu jitsu e kung fu. A metodologia utilizada consistiu, primeiramente, em uma revisão de literatura sobre as lutas e a pedagogia do esporte. Além disso, houve uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, cujos métodos de obtenção de dados dividiram-se em dois: observações sistemáticas de algumas aulas de cada professor e ainda entrevistas semi-estruturadas com cada um dos professores após o processo de observação das aulas, procurando aprofundar-se na questão da prática pedagógica dessas modalidades. Os resultados obtidos foram analisados por meio de uma análise de conteúdo, cruzando as informações adquiridas com os instrumentos utilizados. Além da descrição dos professores e de suas aulas, classificou-se as informações, chegando às seguintes categorias: rituais e cerimônias, tradição e disciplina, procedimentos didáticos e pedagógicos, diferenciações no ensino de crianças e adultos e conformismo, criticidade e criatividade. Também houve a proposição de algumas formas de pedagogizar as lutas, levando em consideração as questões: por que ensinar as lutas, o que ensinar das lutas, como ensinar as lutas, como avaliar o ensino das lutas e, finalmente, pedagogia das lutas, para quê? É possível caracterizar os processos de ensino e aprendizagem das lutas como práticas que focam a repetição mecânica e excessiva de gestos técnicos, pautando-se na hierarquização e grande disciplina imposta, muitas vezes evitando o diálogo. Com isso, o ensino contribui para a construção de atitudes conformistas onde o foco é o movimento e não as pessoas que se-movimentam. Tanto a tradição quanto as concepções pedagógicas analisadas podem contribuir para a melhora da prática pedagógica dessas modalidades. Contudo, a pedagogia do esporte ainda não se apropriou criticamente dos processos de ensino e aprendizagem das lutas na educação não-formal, o que evidencia a necessidade de um “diálogo” maior entre a prática pedagógica centrada na tradição e hierarquia e as concepções pedagógicas discutidas, de forma que se compreenda a importância de cada uma no enriquecimento dessa prática, tornando-a mais significativa e permitindo aos alunos irem além das atitudes conformistas, ascendendo à atitudes críticas e criativas, no qual o foco torna-se o se-movimentar e a aquisição de experiências significativas e não mais os movimentos em si.

Palavras chave: Lutas; Artes Marciais; Pedagogia do Esporte; Academias de Ginástica.

ABSTRACT

The fights are one of the most elementary manifestations of body culture, which are also constituted by sports, dances, games, and others. They are present in a lot of different ways, being very diverse among themselves. However, there is no consensus or agreements in the literature about the pedagogical practice of these modalities in fitness centers, sport clubs and sports centers. How do the teachers teach in these environments? What strategies do they use? How do they organize the contents? In what subjects they are based to execute the teaching and learning process? In this way, the objective of this study was to analyze some classes from different styles of fights/ martial arts teachers, trying to find what are their focus, goals, methodologies, classes' dynamics and didactical and pedagogical procedures, aiming to check what is the focus of fights/ martial arts' pedagogical practice in non-formal education. For this, it was selected one experienced teacher from the following modalities of fights from oriental origin: karate, judo, jiu jitsu and kung fu. The methodology used in this study consisted first in a literature review about the fights and sports pedagogy. Furthermore, there was one field research of qualitative nature, whose methods of data collection were divided in two: systematic observations of some classes of each teacher and semi-structured interviews with each teacher after the observation process, looking deeper into the pedagogical practice of these modalities. The results were analyzed through a content analyze, crossing the informations acquired with the instruments used. In addition to the description of these teachers and their classes, there was a classification of information, arriving the following categories: ritual and ceremony, tradition and discipline, didactical and pedagogical procedures, differences in the teaching process of children and adults and conformism, criticism and creativity. There was also the proposition of some ways to pedagogized the fights, considering the topics: the reasons why we need to teach the fights, what we need to teach from the fights, how do we need to teach the fights, how to evaluate the teaching process of fights and, finally, fights pedagogy, for what? It is possible to characterize the teaching and learning process of fights as practices that focus on the mechanic and exhaustive repetition of the technical gestures, basing itself on the hierarchy and discipline required, avoiding the dialogue in a lot of occasions. Thus, the teaching of these practices contributes to the construction of conformist attitudes, where the focus is the movement and not in the person that is moving. Both tradition and pedagogical concepts can contribute to improve the pedagogical practice of these modalities. However, sports pedagogy had not appropriated critically of teaching and learning process of fights, in non-formal education, which highlights the need for a more enthusiastic "dialogue" between the pedagogical practice centered on tradition and hierarchy and the pedagogical concepts discussed in this study, in order to understand the importance of each one in the enrichment of this practice, making it more meaningful and allowing the students to go beyond the conformist attitudes, rising themselves to more critical and creative attitudes, where the focus becomes the person that is moving and the acquisition of more relevant experiences, and not in the movement itself.

Keywords: Fights; Martial Arts; Sport Pedagogy; Fitness Centers.

SUMÁRIO

	Página
1. APRESENTAÇÃO	11
2. INTRODUÇÃO	17
3. OBJETIVO	28
4. REVISÃO DE LITERATURA	29
4.1. As lutas	29
4.1.1. Lutas: possíveis origens	29
4.1.2. Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate	35
4.1.3. As lutas e a produção acadêmica na área da Educação Física	40
4.2. A Pedagogia do Esporte	44
4.2.1. Pedagogia: alguns olhares	44
4.2.2. A Pedagogia do Esporte	47
4.2.3. A Pedagogia do Esporte e as Lutas	50
5. MATERIAIS E MÉTODOS	63
5.1. Materiais	64
5.2. Amostra	64
5.3. Observações Sistemáticas	66
5.4. Entrevistas semi-estruturadas	67
5.5. Análise dos resultados	68
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
6.1. Descrição das aulas	72
6.1.1. O professor e as aulas de karatê	72
6.1.2. O professor e as aulas de judô	78

6.1.3. O professor e as aulas de jiu jitsu	85
6.1.4. O professor e as aulas de kung fu	92
6.2. Considerações acerca das entrevistas e das observações	99
6.2.1. Rituais e cerimônias	99
6.2.2. Tradição e disciplina	103
6.2.3. Procedimentos didáticos e pedagógicos	110
6.2.4. Diferenciações no ensino de crianças e adultos	116
6.2.5. Conformismo, criticidade e criatividade	122
6.3. Propondo formas de pedagogizar as lutas	128
6.3.1. Por que ensinar as lutas	130
6.3.2. O que ensinar das lutas	135
6.3.3. Como ensinar as lutas	144
6.3.4. Como avaliar o ensino das lutas	152
6.3.5. Pedagogia das lutas, para quê?	158
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	168
ANEXO – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	176
APÊNDICES	177
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	177
APÊNDICE B – Roteiro para as observações	179
APÊNDICE C – Roteiro para as entrevistas	180

1 APRESENTAÇÃO

Sistematicamente, iniciei o meu treinamento no jiu jitsu em março de 2005. Porém, alguns anos antes, tive um contato inicial e superficial com essa modalidade que, porventura de uma lesão no joelho, não pode ser continuado. Entretanto, jamais me esquecerei da primeira vez em que eu pisei em um tatame...

Na verdade, a minha relação com o jiu jitsu começou antes mesmo da minha primeira aula. O ano era 2003 e minha mãe havia sido chamada na minha escola, o motivo: eu tinha brigado com um garoto! Não cheguei a bater nele, em todo caso, realmente não tinha sido uma conduta apropriada para aquele lugar!

A orientadora educacional conversou muito com minha mãe, de forma sensata e amigável, e disse que minha agressividade “*não era normal*” e que eu deveria fazer algum esporte. Minha mãe contestou, afinal, pratiquei muitos anos de natação e futebol (era goleiro, mesmo sendo baixo). Mas ela disse que eu deveria fazer alguma luta para poder “*descarregar a minha agressividade*”.

Minha mãe conversou comigo e me propôs praticar alguma luta. Eu que sempre gostei muito de esportes e sempre fui muito competitivo, aceitei depressa. Veio então a dúvida: que esporte fazer? Havia o *judô*, que parecia ser muito “disciplinador”, o *karatê* que parecia ter uma “filosofia legal”, o *kung fu* que tinha um crescente número de praticantes na minha cidade, entre outros.

Mas havia um anúncio que me chamou a atenção: nele dizia que eu não precisava ser forte, que poderia me tornar um campeão e ter mais “saúde”. O esporte não era lá muito “bem visto”. Seu nome era *jiu jitsu*!

Nessa época, final de 2003 (eu tinha 14 anos, estava na antiga oitava série), aparecia constantemente na mídia muitos casos de lutadores de jiu jitsu que brigavam na rua, atiravam nas outras pessoas, etc., eram os chamados “*pit boys*”.

Minha mãe claramente ficou com medo do “*tiro sair pela culatra*” e, ao invés de eu me acalmar, eu me tornar um desses garotos. Mas decidimos arriscar...

Portanto nessa minha primeira aula, em setembro de 2003, na verdade foi muito mais do que uma simples “primeira aula”.

Depois disso as coisas aconteceram muito rápido. Na mesma época comecei a sentir uma dor muito forte no joelho direito e tive que parar de treinar, com menos de um mês de treinos!

Mas costumo dizer que nessa época eu já estava contaminado pelo “*vírus do jiu jitsu*”. Mesmo afastado dos treinos, eu assistia à todos os programas que eu podia, lia todas as reportagens, revistas e livros que encontrasse, me considerava alguém íntimo da “família Gracie”, mesmo eles não me conhecendo.

A partir de então jamais briguei de novo com alguém! Tive que superar também milhares de lesões e até mesmo algumas cirurgias; a primeira, no joelho direito, em julho de 2004, o que me impossibilitou de treinar esse ano todo, tendo recomeçado no jiu jitsu apenas em 2005; a segunda, no joelho esquerdo, em janeiro de 2007 e a terceira (até agora), em dezembro de 2009, no ombro esquerdo, além de diversas outras lesões. Se não diretamente, todos estes problemas foram causados pelos treinamentos.

Houve épocas em que eu era um chato, pois não sabia falar de outra coisa. Teve (e continua tendo) várias férias que a única coisa que eu fazia era treinar. Enquanto cursava o Ensino Médio no período noturno (a partir do segundo ano, já com o joelho restabelecido, anos de 2005 e 2006) treinava todos os dias (com a exceção do domingo) de manhã e a tarde.

Claro que algumas épocas foram mais focadas nos estudos, como quando fui morar em Rio Claro. Porém, o jiu jitsu nunca me “deixou” ou eu nunca “deixei” o jiu jitsu, até mesmo por teimosia. Tanto que desde o meu primeiro ano de faculdade eu dei aulas de jiu jitsu na UNESP – Rio Claro, no Projeto de Extensão de Jiu Jitsu, além de algumas academias na cidade de Rio Claro.

Dessa forma, o jiu jitsu me permitiu o contato com uma série de pessoas, tanto os alunos da extensão, até atletas das mais diversas idades e nacionalidades, incluindo alguns campeões mundiais, que me ensinaram muito, assim como aprendi muito com todos os meus professores e companheiros de treino. Se não posso afirmar que o jiu jitsu é a minha vida, tenho certeza que ele faz parte da minha vida (e uma parte bem importante!).

Mas teve algo que sempre me chamou a atenção: a maneira de cada professor, inclusive a minha, de dar aula. Mesmo nos períodos que não pude treinar como um atleta

devido à universidade, às lesões, etc., sempre aprendi muito, e aprendia muitas vezes ensinando!

Quando estava pensando em qual seria o tema do meu TCC considerei a hipótese de estudar as lutas, sobretudo o jiu jitsu, mas eu pensei “*eu já sei tanto sobre o jiu jitsu, as lutas, artes marciais, para que pesquisar mais?*” Nunca pensei que pudesse estar tão enganado!

Até que em uma conversa com minha orientadora, a professora Suraya, ela disse uma frase que jamais esquecerei: “*Luiz, a gente faz muito melhor se gostarmos daquilo que estamos fazendo*”. Não foram bem essas palavras, mas o que ela queria dizer era: você é apaixonado por lutas, especialmente o jiu jitsu, não adianta fugir disso!

Nessa mesma época, logo após a minha terceira cirurgia (ombro esquerdo) estava impossibilitado de treinar jiu jitsu, porém ia diariamente correr envolta de um parque em minha cidade. Em um determinado dia, me deparei com uma cena que me chamou a atenção: dentro desse parque, em um gramado onde não era permitido que nenhuma pessoa estivesse, porque havia risco de contaminação pelo contato com carrapatos estrela devido à infestação de capivaras ali presentes (e que podiam transmitir febre maculosa), estava um grupo de garotos, mais ou menos da minha idade. Estavam com uma vestimenta bem pesada, em um sol escaldante, descalços (o chão certamente estava muito quente!) e estavam treinando.

Não estavam treinando para a prática de futebol, muito menos de basquete, não havia bola presente. Não estavam nadando também, muito menos executando saltos em altura ou distância. Eles estavam lutando, praticando alguma forma de *kung fu*.

Foi então que me perguntei: o que é que as lutas têm? Porque que estes garotos estavam em condições tão adversas como sem calçados nos pés, com uma roupa super quente debaixo de um sol em uma temperatura altíssima, em pleno verão?

Turelli (2008) afirma que a forma de se lidar com o corpo nas lutas/ artes marciais se firma, em grande medida, na dor e no sofrimento. Para a autora o corpo dos praticantes torna-se o receptáculo de inúmeras dores, promovendo um sentimento ambíguo de amor e ódio pelo corpo, pois este mesmo corpo que possibilita que seja realizados inúmeros feitos, é também aquele que origina seu sofrimento, sendo ora louvado, ora repudiado. Dessa forma, “os praticantes parecem promover uma elevação no limite de tolerância à dor, submetendo-se a diversos tipos de dores de maneira frequente, tornando-se pessoas indiferentes à determinadas dores” (TURELLI, 2008, p. 108).

Ainda segundo Turelli (2008), além da tolerância à dor, possibilitando que os praticantes de lutas/ artes marciais tornem-se indiferentes à dor, é necessário ainda um controle das emoções na prática destas modalidades, no sentido de adequar o corpo às lutas,

de modo que ele não desobedeça aos comandos, por meio da preparação física intensa. Como resultado desse processo, “os praticantes tomam para si a modalidade praticada a ponto de que se tornem suas vidas, concordando assim com as exigências feitas pela modalidade acatando geralmente com prazer as peculiaridades do meio marcial” (TURELLI, 2008, p. 109).

A partir destas constatações, surge um importante questionamento que pode ser realizado: estas exigências que geram a “pedagogia da dor” das lutas/ artes marciais são feitas pelas modalidades em si ou pelos professores e instrutores que ministram aulas destas modalidades? É claro que as concepções que relacionam os sentimentos de sofrimento e de dor com as lutas/ artes marciais são promovidos pelos próprios professores. Mas por que eles fazem isso?

Culturalmente, ao longo de muitos anos, as lutas foram envolvidas por certas características místicas, além de treinamentos intensos. Muitos professores foram formados com estas concepções. Muitos filmes sobre a temática das lutas/ artes marciais ilustram e enaltecem esta relação e, certamente, todos estes fatores influenciam a prática dos alunos dessas modalidades.

No caso do exemplo dado anteriormente, os praticantes de *kung fu* treinando naquelas condições, certamente foram influenciados por diversos fatores que os fizeram crer que aquilo que eles estavam fazendo era certo e, mais do que isso, que era preciso passar por esse sofrimento e por aquelas privações para chegar aos objetivos que eles planejaram.

Porém isso me causou muitas indagações. *Quais são as concepções difundidas sobre as lutas? Qual é o imaginário proposto pelos filmes de Hollywood? Será que este imaginário é transmitido somente pelas mídias ou pelos próprios professores de lutas/ artes marciais também? E em relação aos professores: qual é a prática pedagógica deles, o que e como eles ensinam dentro das academias? Por que as lutas estão tão intrinsecamente relacionadas com questões de dor, sofrimento e doutrinação, para se atingir os objetivos pretendidos?*

Há poucos estudos que indiquem como os professores de lutas/ artes marciais ensinam estes conteúdos em academias, clubes e centros esportivos. Será que eles ensinam pelo método analítico sintético, o parcial, ou pelo método global funcional, o método do todo? Será que eles ensinam de acordo com uma estrutura de aula rígida e hierarquizada onde é necessário o silêncio e respeito absoluto, ou será que eles empregam estratégias de jogos e brincadeiras, promovendo a descontração e a ludicidade em determinados momentos? Será que os professores planejam suas aulas e seguem uma sequência de acordo com as aulas anteriores ou não?

E em relação aos alunos novos, como é a progressão de aprendizado estabelecida por estes professores? Até mesmo em relação às crianças, poderia ser indagado se elas passam pelo mesmo treinamento dos adultos ou se há diferenciação de treinos para elas. Enfim, há várias possibilidades de questionamentos e dúvidas que podem surgir em relação à prática pedagógica dos professores de lutas/ artes marciais.

Sem pretender reduzir demais a análise e desconsiderar todo o “*universo simbólico*” das lutas/ artes marciais e tudo que ele representa como, por exemplo, a possibilidade de transcendência das práticas das técnicas em si, formando inclusive, o estilo de vida de muitos praticantes, perguntei-me: como os professores ensinam? O que eles ensinam e que estratégias usam?

E aí veio então a ideia de juntar tudo, e pensar em qual e como seria a pedagogia das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica. Não é de fato um estudo especificamente sobre o jiu jitsu, embora este trabalho também o englobe.

Aliás, por mais de uma vez, tive que abrir mão de muitos treinos, preparação de aulas, estudo de técnicas, etc., para escrever esse TCC.

Por mais de uma vez esse TCC me pareceu um adversário, como um lutador com a graduação de faixa preta, muito bom, no qual eu tinha dificuldades de finalizá-lo, literalmente!

Percebi que escrever é um desafio muito grande, assim como é o jiu jitsu. Percebi que sabia muito pouco sobre o que eu pensava que sabia! Houve momentos que eu ficava cansado, como se fosse uma luta muito dura, com um adversário muito bom e, muito mais do que inspiração, foi preciso muita transpiração!

Parafraseando Clarisse Lispector, teve horas que tive que “*escrever o borrão vermelho de sangue*”, ou, nas palavras de Nietzsche (1996): “*(...) de tudo o que está escrito, eu amo somente aquilo que o homem escreveu com o seu próprio sangue. Escreve com sangue e experimentarás que sangue é espírito*” (NIETZSCHE, 1996, p.152), assim como em muitos momentos dentro do tatame.

Deve-se destacar também o papel não só importante, mas também fundamental dos colaboradores do estudo, verdadeiros mestres em lutas/ artes marciais. Observá-los e entrevistá-los foi uma forma de aprender muito, não só nos aspectos que tangem o ato de ensinar, ou nos conhecimentos de suas respectivas modalidades, mas também de constatar o amor no qual eles fazem este (árduo) trabalho, a dedicação que eles tiveram, a opção por seguir uma vida voltada à modalidade no qual são profundos conhecedores. Isso é algo que me marcou muito e, graças à eles, que este trabalho pode ser escrito.

O resultado, mesmo árduo, foi muito gratificante. Longe de ter a pretensão de mostrar um trabalho acabado, fechado, uma proposição “engessada” sobre a pedagogia das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica, concentrei-me em mostrar que saber é muito importante, porém, saber ensinar é uma das tarefas mais formidáveis e mais difíceis; mas também uma das tarefas mais gratificantes que se pode ter!

2 INTRODUÇÃO

A palavra “*lutar*” pode conter em si uma série de significados que variam de acordo com o contexto. Luta-se pela vida, luta-se por objetivos pessoais, luta-se pela terra, luta-se com um oponente em alguma prática esportiva, e assim por diante.

O dicionário Luft (2000) define o ato de lutar (do latim *luctari*) como: “combater/pelejar, brigar/ disputar, competir/ trabalhar arduamente, esforçar-se, empenhar-se”. Já o substantivo luta é definido como “ação de lutar/ qualquer combate corpo a corpo/ guerra, peleja/ antagonismo/ esforço, empenho” (LUFT, 2000, p. 431). Ou seja, a palavra luta recebe diferentes significados, de acordo com o contexto na qual é empregada, possibilitando várias possibilidades de uso.

Talvez estas definições não reflitam a diversidade e pluralidade de significados que tangem o termo das lutas. De fato, Peirano (apud Stigger, 2005), afirma que “o conformismo começa com a definição”, já que, ao definirmos, limitamos muito a compreensão. Assim, pode ser limitador demais buscar por conceitos e definições prévias e rigidamente construídas, ainda mais quando o objetivo é compreender fenômenos e realidades culturais. O autor reitera: estes conceitos, ao invés de serem esclarecedores, poderão mostrar-se obscuros e redutores de qualquer realidade em estudo (STIGGER, 2005, p. 7).

Os múltiplos significados da palavra luta são tão heterogêneos que, até mesmo no Hino Nacional Brasileiro a palavra “luta” aparece na seguinte passagem: “*Mas, se ergues da justiça a clava forte¹... verás que um filho teu não foge à luta... nem teme, quem te adora, a própria morte*” (WIKIPÉDIA, 2010a, grifo nosso). Segundo o site da Wikipédia (2010a), essa passagem do hino enaltece o espírito de luta do povo brasileiro.

Dessa forma, antes de pretender encontrar um conceito “rígido e fechado” ao termo das “*lutas*”, é evidente que, por tudo isso, o ser humano luta há muito tempo, desde as épocas

¹ Segundo o site da Wikipédia (2010a), a palavra “*clava forte*” significa um grande porrete, usado no combate corpo a corpo.

mais remotas de sua existência. O ato de lutar surgiu com a própria origem do homem. Em princípio, lutar pela comida, lutar com outros animais, lutar com outros homens, lutar para defender a terra (após tornarem-se sedentários), ou seja, lutar para sobreviver.

Em termos de esportivização, as lutas compreendem uma série de práticas, com diferenças e similaridades entre si, na qual possuem objetivos distintos. Há lutas em que não se pode tocar no outro, há lutas em que só valem golpes com os braços (punhos), há lutas de agarramento, há lutas que se utilizam de técnicas à distância, há lutas com artefatos, numa infinidade de práticas.

É muito difícil precisar uma origem em comum para estas práticas corporais devido ao fato delas terem sido originadas há muito tempo e em lugares muito distintos. Desmembram-se numa infinidade de práticas diferentes. Como exemplos, podemos citar o jiu jitsu na Ásia (primeiro na Índia, depois na China e, finalmente, no Japão), o pancrácio na Grécia e a esgrima no Egito.

Ou seja, as lutas são práticas de sobrevivência inerentes ao ser humano que, posteriormente, passaram por um processo de sistematização, validação e regulamentação perante a visão da sociedade nas quais elas estavam inseridas.

Estas práticas, denominadas também de artes marciais devido à Marte, considerado o deus da guerra na mitologia romana² (WIKIPÉDIA, 2010b), foram utilizadas em guerras, em eventos, em competições esportivas, como forma de demonstração, e assim por diante. De fato, as artes marciais transformaram-se ao longo da história em práticas muito amplas e complexas, com diferenças e particularidades entre si.

Compreendê-las em sua magnitude é algo muito complicado devido à essa complexidade. A luta em si vai muito além do que a simples submissão de um oponente ou adversário por meios técnicos ou de imposição da força. Para Iedwab e Standefer (2001) a arte marcial também é patriotismo, religião, filosofia e, sobretudo, o modo de ser de um indivíduo. Os autores afirmam ainda que o tema central das artes marciais não é a luta, mas a resolução dos conflitos que fazem parte da vida (IEDWAB e STANDEFER, 2001).

Há no contexto das lutas/ artes marciais muita tradição, muito misticismo, muitas histórias envolvidas. Há relatos (embora não comprovados) de feitos sobre-humanos, histórias de façanhas inacreditáveis, lutadores que foram verdadeiros heróis, e assim por diante.

² Na mitologia grega, o deus da guerra é denominado de Ares (WIKIPÉDIA, 2010b).

Até mesmo em alguns filmes sobre lutas/ artes marciais observa-se, por diversas vezes, lutadores capazes de realizar feitos incríveis como derrotar sozinho uma quantidade muito grande de oponentes, de uma só vez.

A história a seguir exemplifica esse misticismo que envolve as artes marciais.

A escuridão fora da cidade³

“Um estudante de artes marciais foi visitar um famoso *dojo*⁴ de *Kyudô* (arcoaria Zen) no Havaí.

Perguntou ao *sensei*⁵ se estaria disposto a ensinar-lhe tudo o que pudesse a respeito de fazer a flecha atingir o alvo. O *sensei* levantou-se do lugar onde estava ajoelhado, levantou o arco bem alto e baixou-o lentamente até a altura do seu peito cheio de ar. Estirou a corda e soltou-a, lançando a flecha. Um segundo depois, ela estava cravada no meio do alvo.

‘Incrível!’, disse o discípulo. *‘O senhor deve ser o melhor arqueiro da ilha!’*.

‘Acho que não’, disse o *sensei*. *‘Minha mestra é uma excelente artista marcial e foi ela que me ensinou tudo que sei’*.

‘Talvez eu deva visitá-la’, disse o discípulo.

Pegou a balsa e foi a outra ilha, buscando essa lendária mestra de *Kyudô*. Curiosamente, a mestra era uma senhora de idade que estirava o arco com força e elegância e enviava flechas certeiras ao centro do alvo.

O discípulo aplaudiu-a lentamente e disse: *‘Impressionante! E o que mais a senhora pode me ensinar, que o seu outro discípulo não aprendeu?’*

A *sensei* levantou novamente o arco, encaixando na corda uma nova flecha, conduziu sua mente ao local onde estava cravada a flecha anterior.

‘Nossa!’, exclamou o discípulo. *‘Vou aprender com a senhora! A senhora é a melhor de todos!’*.

‘Acho que não’, disse a mestra. *‘Sugiro que você vá conhecer o meu mestre, que mora do outro lado desta ilha, além da montanha’*.

O estudante pôs uma mochila nas costas e caminhou por vários dias, até que encontrou um velho que morava numa cabana. Chegou à noite e viu o *sensei* acendendo uma pequena fogueira fora da cabana – a única luz que se via num raio de quilômetros.

O discípulo indagou dos segredos da arte desse mestre. O *sensei* se levantou, saiu de perto da fogueira e disparou uma flecha para o meio da escuridão. *‘Na noite, cai uma folha’*, disse ele. O discípulo acendeu uma lanterna e atravessou um campo de vegetação rasteira. Do outro lado do campo, na borda da floresta, encontrou uma árvore, uma faia, em cujo tronco havia se cravado a flecha, que prendera uma folha ao tronco da árvore.

O discípulo ficou boquiaberto. *‘Como o senhor foi capaz de acertar essa folha no meio da noite? Como foi capaz de enxergar?’*

‘Fechei os olhos’, disse o mestre. Fez uma reverência e sentou-se de novo junto ao fogo”.

³ Trecho extraído do livro: “*Um Caminho de Paz: Um Guia das Tradições das Artes Marciais para Jovens*”, páginas 89 e 90.

⁴ Segundo Iedwab e Standefer (2001) *dojo* vem do japonês, e significa “*lugar de aprender e realizar*”. É o espaço no qual se desenvolvem normalmente as aulas de lutas/ artes marciais.

⁵ Segundo Iedwab e Standefer (2001) *sensei* é uma palavra japonesa que significa “*aquele que veio antes*”. É comumente usado para caracterizar os professores, os mais graduados, os treinadores e mestres de lutas/ artes marciais.

Esse é apenas um pequeno exemplo de tudo que está envolto em relação às lutas/ artes marciais e isso tudo, certamente, deve ser levado em conta durante os ensinamentos de conteúdos de lutas/ artes marciais, independente de onde sejam ensinados.

O misticismo e a tradição das lutas/ artes marciais, assim como as condutas, as técnicas, dentre outras, foi algo influenciado por diversos fatores, como o aspecto cultural, por exemplo, transmitido ao longo do tempo em cada civilização, denotando a influência desses fatores associados às modalidades de combate.

É possível questionar, por exemplo, o porquê de certas civilizações terem focado a luta com armas, enquanto outras privilegiaram a luta sem armas, ou então por que algumas sociedades criaram formas de lutar a distância, com socos e chutes, enquanto outras criaram formas de lutar na denominada luta corpo a corpo, sem a distância e sem a utilização de golpes como chutes e socos. E ainda, como que em duas sociedades distintas que desenvolveram a luta corpo a corpo, por exemplo, para a primeira sociedade é permitido certas condutas (como por exemplo, encostar as costas no chão) enquanto que para a segunda sociedade não isso não é permitido. É como afirmou Holt (1992, p. 130): *“aos esportes foram atribuídos sentidos culturalmente muito específicos em diferentes lugares”*.

Dentro dessa perspectiva, há diversos fatores envolvidos, sendo o cultural um deles. Em relação a esse aspecto, deve-se ressaltar que, como afirmou Daólio (1995), não é possível considerar o homem apenas como um ser biológico, destituído de cultura. O autor afirma que a cultura, mais que consequência de um “sistema nervoso estruturado”, seria um “ingrediente para o desenvolvimento do homem” (DAÓLIO, 1995, p. 32).

Dessa forma, é impossível dissociar os fatores biológicos dos fatores culturais do homem primitivo em relação ao ato de lutar. Daólio (1995, p. 33) afirma ainda que, “se houve um desenvolvimento interativo entre os componentes biológicos e socioculturais, um afetando o outro igualmente, não é possível separar esses dois aspectos”. Ou seja, desde os homens primitivos, que lutavam por sua sobrevivência, fatores culturais e biológicos estavam inerentemente associados.

Assim, serão destacados na sequência, alguns pontos de vista que salientam o ato de lutar como uma necessidade intrínseca do ser humano, não necessariamente apenas biológica já que, como foi visto anteriormente, não há uma estrita divisão sobre onde diz respeito ao “homem biológico” e onde pertence ao “homem cultural”.

Este “aspecto intrínseco” do ato de lutar, chamado de diferentes formas, até mesmo de “instinto”, foi o responsável pela necessidade que o homem teve (e continua tendo) de lutar por sua sobrevivência, e, com o passar do tempo, lutar com algum oponente, não

necessariamente um inimigo, simulando golpes nas diversas modalidades esportivas de combate.

O primeiro ponto de vista envolve a questão da reação fisiológica da qual o lutar faz parte. Guyton e Hall (2006) caracterizam esse “instinto” de luta do homem de reação de luta ou fuga. Para estes autores, a reação de luta ou fuga (também chamada de reação de alarme simpática) é a ativação do sistema simpático de forma muito forte em muitos estados emocionais, como no estado de raiva, por exemplo.

Um animal (como o homem, por exemplo) neste estado decide quase que instantaneamente se ele é capaz de parar e lutar ou se deve fugir. “Esta reação torna as atividades subsequentes do animal (ou ser humano) mais vigorosas” (GUYTON e HALL, 2006, p. 758).

Freud também considerava o “instinto” de lutar, denominado por ele de “agressividade”, como algo inerente ao ser humano. Segundo Gay (2007), Freud observou que a agressividade faz parte dos dotes do animal homem: além da guerra e da rapina, há as brincadeiras hostis, calúnias invejosas, brigas domésticas, disputas esportivas, rivalidades econômicas. A agressão está à solta no mundo, alimentada com todas as probabilidades, por uma corrente inesgotável de pressões instintivas (GAY, 2007).

Para este autor, “ao distinguir entre pulsão de morte e pura agressão, Freud deu espaço para que seus adeptos separassem os dois elementos mantendo o conceito de duas pulsões em luta” (GAY, 2007, p. 369).

Por fim, há a afirmação de Klein apud Gay (2007, p. 369) que diz: “as tentativas repetidas que tem sido feitas para melhorar a humanidade falharam porque ninguém entendeu toda a profundidade e vigor dos instintos de agressão inatos em cada indivíduo”.

Há ainda Nietzsche (1987) que afirmou que os homens “desenvolvem seus dons naturais somente através da luta”. Este autor classifica a luta como o *agon* em seu livro intitulado “*A Filosofia na Época Trágica dos Gregos*”. O *agon* representaria a vontade de vencer dos gregos (NIETZSCHE, 1987).

Segundo este autor:

Assim como cada grego luta como se apenas ele tivesse razão, e como se um critério infinitamente seguro da decisão judiciária definisse em cada instante para que lado tende a vitória, assim também lutam entre si as qualidades, segundo regras e leis invioláveis, imanes, ao combate. As próprias coisas que a inteligência limitada do homem e do animal julga sólidas e constantes não têm existência real, não passam do luzir e do faiscar de espadas desembainhadas, são o brilho da vitória na luta das qualidades opostas (NIETZSCHE, 1987, p. 24 - 25).

Segundo Bettencourt da Câmara (2006) para Nietzsche, o *agon* ou competição tem por mola o rancor, o ressentimento, a inveja que cada indivíduo experimenta quando confrontado com a excelência de outrem, que procura emular e superar.

O potencial auto-regulador do *agon* é uma consequência intrínseca da própria necessidade e virtude da competição, inerente aos “*homens geniais*”, nas palavras de Nietzsche (BETTENCOURT DA CÂMARA, 2006, p. 3).

Ansell-Pearson (1997) afirma que, para Nietzsche, é a disputa, o *agon* (na política, nas artes, no esporte e no festival) que serve para sublimar e canalizar os temíveis e agressivos impulsos da natureza humana, assegurando que os ímpetos individuais estimulem o bem estar da totalidade, da sociedade cívica (ANSELL-PEARSON, 1997, p. 90).

Já Huizinga (1993), avalia a questão do *agon* em sua análise sobre o jogo. Para este autor o *agon* designa um domínio fundamental da vida dos gregos: o domínio das competições e dos concursos.

Ainda segundo Huizinga (1993), tanto o *agon* dos gregos quanto as competições em toda a parte do mundo possuem todas as características formais do jogo, pertencendo ao domínio da festa, do lúdico. O *agon* é, portanto, uma espécie de jogo que se define por sua função lúdica e pela competição. Tanto os jogos, quanto as competições, assim como as lutas, as disputas e os combates são agonísticos (antagônicos) para os gregos (HUIZINGA, 1993).

Huizinga (1993) observa também que o *agon* pode ser entendido como uma luta de dois princípios: a inexistência de trégua e a inexistência de termo. Para que a luta perdure, impõe-se, de um lado, que os lutadores não cheguem a um acordo de paz, o que seria uma trégua, e, de outro lado, que nenhum deles seja aniquilado pelo outro, o que significaria um termo (HUIZINGA, 1993).

Há ainda a afirmação de Mester (1969) que aponta a competição como uma “forma cultivada de luta” e a luta, por sua vez, é uma “forma básica da natureza comportamental do homem” (MESTER, 1969, p. 102). Da mesma forma que Funakoshi (1975) afirma que: “*a vida é em si mesma uma luta pela sobrevivência*”.

Finalmente, constata-se a afirmação de Diem (1967) que salienta que “esporte é luta”, e a luta subentende também a competição (DIEM, 1967, p. 13). Esta afirmação corrobora com Helal (1990) que apontou que o conflito surge como parte integrante do espírito da competição esportiva e não como um problema que precisa ser eliminado ou resolvido. Os competidores ao concordarem com as regras e objetivos do jogo estão cientes do conflito inevitável que surgirá a partir de então. Harmonizam-se para conflitar. E conflituam-se pelo prazer de conflitar, nada mais. “*O esporte é uma luta pelo amor à luta*” (HELAL, 1990).

Elias e Dunning (1992, p. 83) afirmam que “o desporto pode traduzir-se num combate entre seres humanos que lutam, individualmente ou em equipes”. Para os autores, o desporto é “espetáculo da simulação do combate” (ELIAS E DUNNING, 1992, p. 97). Sendo assim, os autores consideram que:

O desporto de maneira geral possui o caráter de um combate mimético, controlado e não violento. Uma fase de luta, ou conflito de tensão e excitação, que pode ser exigente em termos de esforços físicos e de técnica mas que pode também ser, em si mesmo, hilariantes, uma libertação de tensões e dificuldades da rotina exterior ao lazer é, habitualmente, seguida de uma fase de decisão e de alívio ao conflito de tensões, quer seja pelo júbilo da vitória ou pelo desapontamento da derrota (ELIAS E DUNNING, 1992, p. 83).

Por todas estas definições, afirmações e análises em diversos campos de estudo como a antropologia, a fisiologia, a filosofia, a psicanálise, a sociologia, dentre outros, fica claro que o lutar faz parte da humanidade, sendo um fenômeno tão complexo quanto é essa humanidade.

Cabe aqui destacar a contribuição de Betti (1994) que afirma que o ser humano realiza constantemente atividades simbólicas para poder dar valor e orientar suas ações. O autor baseia-se nas idéias de Ludwig von Bertalanffy, que considera que “todas as noções usadas para caracterizar e explicar o comportamento humano são consequência ou derivam de universos simbólicos, não podendo ser reduzidas a impulsos biológicos, instintos psicanalíticos ou reforço de satisfação” (BETTI, 1994, p. 15).

Daólio (1998) também relaciona o universo e a manipulação de símbolos no processo de criação e transformação das modalidades esportivas, como as lutas, por exemplo. Segundo o autor:

Esse processo de criação e de transformação de uma modalidade esportiva dá-se por meio de uma **manipulação de símbolos**, característica que distingue o homem de outros animais. O homem vai atribuindo significados a tudo o que faz, procurando dar sentido às suas ações. São esses significados que diferenciam os inúmeros grupos humanos espalhados pelo mundo e ao longo da história. **Assim, uma mesma modalidade esportiva, mundialmente codificada com regras e técnicas definidas por uma confederação, é praticada com estilos diferentes, porque os significados a ela atribuídos pelos diversos grupos são diferentes** (DAÓLIO, 1998, p. 112, grifo nosso).

Enquanto práticas corporais, as lutas/ artes marciais exercem, dentro deste universo simbólico na qual elas fazem parte, uma influência muito grande na vida dos homens dos mais diversos grupos sociais, conforme salientou Daólio (1998). Observa-se, por exemplo, que muitas crianças, desde bem jovens, possuem algumas brincadeiras de lutar, tanto com amigos, quanto sozinhas.

Há atualmente inúmeros desenhos animados (“*cartoons*”) que enfocam a questão das lutas, dos combates e dos conflitos em seus enredos e que certamente influenciam na formação e no imaginário de muitas crianças. Para Funakoshi (1975, p. 128): “as crianças começam a brincar de luta tão logo chegam à idade de entreter-se com qualquer tipo de jogo”.

Nessa mesma direção, Nakamoto e Amaral (2008) afirmam que as crianças lutam pelo desejo de mimetizar e incorporar, através dos gestos, falas, golpes, vestuários e rituais os guerreiros das histórias com as quais elas têm contato.

Existe também a indústria cinematográfica que há muito tempo vem produzindo filmes dentro do contexto das lutas/ artes marciais. Como exemplos de alguns filmes há: os filmes protagonizados por *Bruce Lee* e *Jackie Chan*, clássicos como “*Karatê Kid*” e a saga de “*Rocky*” (estrelados por *Silvestre Stallone*), filmes premiados como “*Menina de Ouro*” (“*Million Dollar Baby*”) e “*Gladiador*” (“*Gladiator*”), além de filmes como “*Matrix*”, “*O lutador*” (“*The Wrestler*”), “*Clube da Luta*” (“*Fight Club*”), além de tantos outros. Esses são alguns filmes em que o foco central são as lutas/ artes marciais, mas há ainda inúmeros filmes onde aparecem as lutas/ artes marciais, mesmo que por alguns instantes.

Breda et al. (2010) afirmam que no Brasil, as lutas criaram notoriedade maior entre os não orientais no início da década de 1970, com os filmes do ator chinês Bruce Lee (cujo verdadeiro nome era Lee Jun Fan). Para o povo brasileiro, as lutas foram apresentadas dessa forma, como algo fora do comum e, por vezes, violento, cujos praticantes poderiam até mesmo voar (BREDA, et al., 2010, p. 57 – 58).

Nakamoto e Amaral (2008) comentam também que é comum que atletas de modalidades de luta afirmem que procuraram tais práticas motivados por filmes, desenhos e seriados de lutas/ artes marciais.

Gomes (2008) sugere que as características de tradição, disciplina e filosofia são inerentes às lutas/ artes marciais e costumam ser o maior atrativo para os alunos que buscam uma determinada modalidade. Como consequência, os esportes de combate estão crescendo muito em relação ao número de expectadores e de praticantes. Devido, dentre outros fatores, ao grande número de opções de práticas, cada uma tentando atender determinados gostos, vontades e expectativas de seus praticantes, os esportes de luta/ artes marciais crescem vertiginosamente, contendo até mesmo algumas práticas nas Olimpíadas, como é o caso do judô, do taekwondo, da esgrima, do boxe amador, e do *wrestling* (luta olímpica).

Para Gomes (2008), a popularidade de algumas modalidades aumenta cada vez mais o interesse de crianças, homens, mulheres, idosos e grupos com necessidades especiais, tais como de pessoas com deficiência, por essas práticas (GOMES, 2008, p. 21). A autora afirma

ainda que as Lutas (com o “L” maiúsculo, referindo-se ao fenômeno das lutas em suas diversas formas de manifestação) estão extremamente difundidas nos clubes e academias, ou seja, a educação não formal, sendo fragmentadas em modalidades que tendem a preservar suas origens e formar alunos, atletas e mestres, que procuram estas instituições em diferentes idades (GOMES, 2008).

Sendo assim, quais são os procedimentos pedagógicos ensinados nas academias de ginástica para os conteúdos das lutas/ artes marciais? Quais são as práticas estabelecidas pelos professores, suas metodologias e dinâmicas de aulas? Em quais modelos e em quais concepções estão baseados o ensino das lutas?

O contexto do ensino das lutas envolve ainda muito misticismo e práticas embasadas em experiências de cunho prioritariamente prático, holístico e intuitivo. Gomes (2008) afirma que a transmissão dos conhecimentos é baseada nas especificidades de cada modalidade de luta, ensinando aos alunos movimentos determinados, que em geral carregam consigo toda a cultura e história da modalidade (GOMES, 2008, p. 21).

Breda et al. (2010) constata que durante séculos as lutas foram ensinadas de forma rústica e disciplinadora e sofreram poucas mudanças dentro dos processos de ensino-aprendizagem. Os autores acreditam que a ciência e a pedagogia têm contribuído muito para o desenvolvimento do esporte, aproximando-o das lutas, buscando enriquecer as aulas de lutas com a inserção dos conhecimentos da Educação Física, assim como enriquecer as aulas de Educação Física com os conhecimentos das lutas (BREDA et al., 2010, p. 151).

A pedagogia das lutas/ artes marciais é baseada, prioritariamente, na tradição. A tradição foi responsável por envolver estas práticas em um universo complexo, abrangente e, muitas vezes, místico, e, portanto, deve ser considerada. Porém, a pedagogia e, mais especificamente, a pedagogia do esporte, pode contribuir também para a pedagogia das lutas, não de forma a excluir o que a tradição construiu, mas sim ressignificando certas características, aprimorando as formas de ensiná-las nas academias de ginástica.

Ainda perdura, em alguns casos, a imagem do mestre inflexível e doutrinador, do discípulo valente e destemido e do treinamento árduo, maçante e agressivo, sem se preocupar com a recuperação e o descanso ou outros aspectos referentes ao treinamento esportivo. Gichin Funakoshi, fundador do estilo de Karatê Shotokan relata uma interessante passagem sobre a dureza do treinamento de karatê, sendo bem crítico a essa visão:

“No karatê há um kata chamado nukite (...) o praticante começa a exercitá-lo golpeando feijões dentro de um barril todos os dias durante horas e horas (...) os dedos ficam dilacerados pelo exercício, e as mãos sangram (...). Então o feijão é substituído por areia, pois esta é mais concentrada e os

dedos encontram maior resistência (...). O treinamento seguinte é feito com pedregulho, até que, aqui também depois de longa prática, o sucesso é alcançado. Finalmente, bolinhas de chumbo substituem o pedregulho. Depois de sessões de treinamento longas e vigorosas, os dedos estão suficientemente fortes...” (FUNAKOSHI, 1975, p. 23).

Em outra passagem o autor relata a exaustiva e mecânica repetição de movimentos que ele era obrigado a realizar: *“Esta repetição constante de um único kata era estafante, muitas vezes exasperante e ocasionalmente humilhante. Mais de uma vez tive de lamber o pó no assoalho do dojô ou no pátio...”* (FUNAKOSHI, 1975, p. 21). Entretanto, o autor admite que: *“O que você aprender ouvindo as palavras de outros será esquecido rapidamente; o que você aprender com seu corpo todo será lembrado para o resto da vida”* (FUNAKOSHI, 1975).

Drigo (2007, p. 22) afirma que as lutas pouco evoluíram em suas estruturas administrativas, técnicas, profissionais e também em seus valores, muitas vezes negando até a evolução da própria sociedade. Mas será que é esse o modelo que deve ser empregado no ensino das lutas?

Ora, e se não for esse o modelo, qual é o modelo que deveria ser utilizado? Como abranger todos estes significados analisados anteriormente? Todo o contexto histórico desde suas origens? Todas as vertentes de significados que fazem parte do universo das lutas/ artes marciais, sem reduzirmos ao ensino simplesmente das técnicas e movimentos⁶, abrangendo os campos do misticismo, da paixão, da filosofia, do *“caminho”*⁷ das artes marciais, porém sem se dispersar demais a ponto de não enfatizar (e até mesmo não ensinar) a modalidade específica na qual se pretende trabalhar?

Enfim, por que ensinar as lutas? O que ensinar das lutas? Como ensiná-las? E, finalmente, como avaliar o processo de ensino e aprendizagem das lutas? Estas são algumas das perguntas que podem surgir em se tratando do ensinar as lutas/ artes marciais. Afinal, como é o ensino das lutas em academias de ginástica? Como é a pedagogia das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica?

Segundo Reid e Croucher (1983) existem em torno de trezentos e cinquenta formas de lutas diferentes no mundo. Como não seria possível observar e entrevistar professores de todas as lutas/ artes marciais existentes, foram selecionados quatro professores das quadros modalidades mais praticadas no Brasil, sendo todas de origem oriental, região onde a

⁶ Mauss apud Daólio (2007) define técnicas corporais como sendo *“as maneiras pelas quais os seres humanos, de forma tradicional e específica, utilizam seus corpos”* (DAÓLIO, 2007, p. 4).

⁷ Em japonês, a palavra *“do”* significa caminho (IEDWAB E STANDEFER, 2001). É muito comum encontrar diversas modalidades ou concepções relacionadas às artes marciais que possuem esse termo, como o karate-do, o judô, o aikido e o budo, por exemplo.

importância das lutas/ artes marciais excede os limites da prática esportiva. Breda et al. (2010, p. 28) afirmam que as lutas de origem oriental possuem milhares de adeptos em nosso país.

Portanto, foram selecionadas as seguintes modalidades:

- **Jiu Jitsu:** segundo da Costa (2006a) e o site da Wikipédia (2010c) é o esporte individual que mais cresce no país, possuindo cerca de trezentos e cinquenta mil praticantes com mil e quinhentos estabelecimentos de ensino somente nas grandes capitais, além de ser uma modalidade inserida em algumas universidades, como é o caso da Universidade Gama Filho (DA COSTA, 2006a; WIKIPÉDIA, 2010c).
- **Judô:** segundo da Costa (2006b) é um dos esportes mais praticados no Brasil, sendo amplamente praticado nas escolas, clubes e academias de ginástica. Há cerca de duzentos mil praticantes filiados e um número total de praticantes estimado entre um e dois milhões, havendo mais de quatro mil academias e associações de judô no país. Além disso, o judô brasileiro situa-se entre as sete nações mais competitivas do mundo na modalidade, estando entre as três melhores da América Latina (DA COSTA, 2006b).
- **Karatê:** segundo da Costa (2006c) há diversas confederações no Brasil que regulamentam a prática do Karatê, além da Federação Mundial de Karatê que objetiva integrá-lo como modalidade olímpica. No Brasil, há federações em todos os estados, compondo um número estimado de dois mil locais de prática, com cerca de oitocentos mil praticantes entre todas as diferentes escolas e estilos (DA COSTA, 2006c).
- **Kung Fu:** segundo da Costa (2006d) no Brasil há vinte e três federações estaduais e Kung Fu, amparadas pela Confederação Brasileira de Kung Fu que é filiada ao Comitê Olímpico Brasileiro. São cerca de três mil quinhentas e oitenta academias no país, abrigando cerca de duzentos e trinta mil e cem praticantes (média de aproximadamente sessenta e quatro alunos por academia), gerando cerca de vinte e quatro mil e setecentos empregos diretos (DA COSTA, 2006d).

3 OBJETIVO

O objetivo desse trabalho foi analisar a prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica, tendo como referencial teórico estudos da área da pedagogia do esporte. Para isso, em um primeiro momento, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre as lutas/ artes marciais e a pedagogia do esporte, relacionando por fim a pedagogia do esporte e as lutas, traçando um panorama conceitual sobre essas duas áreas. A pesquisa de campo, empírica, foi realizada por meio de observações sistemáticas de aulas de lutas/ artes marciais de quatro modalidades de origem oriental: o jiu jitsu, o judô, o karatê e o kung fu. Além disso, os professores observados foram entrevistados no final do processo das observações, por meio de entrevistas semi-estruturadas. Finalmente, se comparou os dados dos procedimentos empíricos com a análise teórica, propondo assim, novos procedimentos, estratégias e formas de se ensinar as lutas nas academias de ginástica, clubes e centros esportivos.

4 REVISÃO DE LITERATURA

4.1 As lutas

4.1.1 *Lutas: possíveis origens*

“Luta: arte de transformar instinto em estratégia.”
Autor desconhecido

Não será feita uma extensa revisão histórica a respeito das lutas, porque a intenção é simplesmente contextualizar a questão das possíveis origens dessas práticas, visando proporcionar um panorama geral de análise, facilitando assim, a compreensão desse fenômeno.

Para se entender as possíveis origens das lutas, é preciso analisar o homem nos primórdios dos tempos, no período intitulado de “pré-história”.

Primeiramente é necessário fazer uma ressalva em relação a essa denominação. Para Vicentino e Dorigo (2001), a idéia de uma “pré-história” contempla a noção de progresso histórico na qual a humanidade evoluiria de estágios menos aperfeiçoados para situações melhores, conforme o tempo se passa e as civilizações se sucedem (VICENTINO e DORIGO, 2001, p. 21).

Essa idéia considera então que o que veio “antes da história”, ou seja, antes da escrita, há mais ou menos quatro mil anos antes de Cristo, pertence a civilizações inferiores, enquanto que a história faz parte da “civilização superiora”, uma alusão ao pensamento de dominação de algumas nações européias (VICENTINO e DORIGO, 2001, p. 21).

Portanto, Vicentino e Dorigo (2001) afirmam ser impossível comparar duas culturas diferentes para tentar estabelecer a superioridade de uma em relação à outra. Com isso, os

cuidados ao se estudar a “pré-história” devem ser postos de forma a manter a capacidade de perceber as coisas de um ponto de vista “não evolutivo” (VICENTINO e DORIGO, 2001, p. 22). Denominações como “*período primitivo*” também pode esconder traços de um “*período inferior*”, assim como a concepção de “*pré-história*”.

Dessa forma, onde estiver escrito “*pré-história*” (termo historicamente consagrado) poderá ser entendido como o “*primeiro período histórico*” compreendendo uma a concepção não mais eurocêntrica, dando a devida importância a esse importante período da história da humanidade.

Daólio (2007) considera que o profissional de educação física (...) precisa “saber ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo alvo de seu trabalho (...) considerando também os seus significados e aqueles atribuídos ao longo da tradição da cultura corporal de movimento” (DAÓLIO, 2007, p. 55 – 56). Daí a importância de se compreender as transformações históricas das lutas.

Cabe ainda uma última ressalva. Os conhecimentos sobre “pré- história” são derivados de fragmentos obtidos em escavações e, como todo conhecimento científico, ele é válido enquanto não for refutado por novas descobertas, estudos e teorias (VICENTINO e DORIGO, 2001, p. 21). Assim, as concepções podem ser alteradas repentinamente, mudando o fluxo da história e o que se pensava anteriormente. Embora muito já foi descoberto, a “pré-história” ainda é um contexto incerto e que pode apresentar sempre algumas novidades.

Para Vicentino e Dorigo (2001), este período histórico pode ser dividido em dois grandes períodos: o paleolítico, que teve início há aproximadamente dois milhões e setecentos mil anos antes de Cristo e o neolítico que teve início há cerca de quarenta mil anos antes de Cristo. Dentro do período neolítico há dois subgrupos: a Idade da Pedra Polida e a Idade dos Metais.

Será avaliada a seguir então a questão das lutas durante o período da “*pré-história*”. Ramos (1982) afirma que “o homem pré-histórico, no primórdio do seu primitivismo, tinha sua vida cotidiana assinalada, sobretudo, por duas grandes preocupações: atacar e defender-se (...) ele era mais músculo do que cérebro” (RAMOS, 1982, p. 16).

Ainda segundo Ramos (1982), o homem primitivo “arremessava pedras e paus em alvos quase sempre móveis; usava suas mãos, seus punhos e machados para golpear ou executar certos trabalhos; lutava, em terrível combate corpo a corpo, empregando sua inteligência, pouco desenvolvida para vencer homens e animais...” (RAMOS, 1982, p. 52).

Nesta mesma abordagem, há que o homem “pré-histórico”, segundo Marinho (1980), disputava o interior das cavernas com animais de grande porte sustentando com eles combates mortais (MARINHO, 1980, p. 26)

Ainda para Marinho (1980):

Os homens pré-históricos, pelas condições de vida a que os obrigava o ambiente físico, pelo perigo a que se expunham constantemente, pela necessidade de proteger-se cada vez melhor, pelas lutas de morte a que se condicionava a sua própria sobrevivência, possuíam excepcionais qualidades físicas, que governavam com inteligência superior à dos outros animais. (MARINHO, 1980, p. 28).

Ramos (1982) utiliza a terminologia de “práticas utilitárias” para destacar as atividades do homem da “pré-história”. Para este autor, os homens pré-históricos realizavam “...uma série de práticas utilitárias que, observadas e imitadas, possibilitaram-lhe, vivendo em um ambiente hostil, melhor apurar seus sentidos, forças e habilidades” (RAMOS, 1982, p. 16).

Constata-se que estas atividades tinham, prioritariamente, relação com a sobrevivência dos homens (daí o nome de “práticas utilitárias”). Dentre estas atividades, Rice e Hutchinson (1952) destacam a busca por comida (do inglês *search for food*) como uma das principais práticas do homem “pré-histórico”.

Para estes autores, o homem que vivia no período intitulado de “pré-história” tinha que subir em árvores em busca de frutas e nozes e tinham que caçar nas florestas os raízes e outros alimentos. Eles precisavam ficar à espera das presas em rios e no mar, e até mesmo combater com outros animais pela comida. Para levar vantagens em relação aos outros animais ele tinha que desenvolver sua inteligência, sua força e sua resistência (RICE e HUTCHINSON, 1952, tradução nossa).

Também segundo Rice e Huntchinson (1952), os métodos de aquisição de comida desenvolveram um corpo em “qualidades superiores” nos homens da “pré-história” (tradução nossa).

Já Ramos (1982) afirma que os exercícios físicos do homem “pré-histórico” baseavam-se em quatro grandes causas: a luta pela existência, os ritos e cultos, a preparação guerreira e os jogos e práticas atléticas.

Em relação à luta pela existência, desde os homens mais rudimentares observa-se que eles tinham que lutar para sobreviver. Estes movimentos eram aprendidos por meio de imitação, e foram desenvolvidos pelo método de tentativa e erro, pois não havia um

treinamento consciente e sistemático, centrando-se nas atividades de atacar e defender-se (RAMOS, 1982).

Não é possível excluir as outras atividades que o homem “pré-histórico” realizava, destacando à função de lutar como forma de assegurar a sua sobrevivência. Para Ramos (1982) as atividades físicas das sociedades “pré históricas” “dentro dos aspectos natural, utilitário, guerreiro, ritual e recreativo – objetivavam a **luta** pela vida, os ritos e cultos, a preparação guerreira, as ações competitivas, e as práticas recreativas” (RAMOS, 1982, p. 17, grifo nosso).

Sobre a “preparação guerreira” citada por Ramos (1982), deve-se destacar que, provavelmente, ela não foi uma preocupação prioritária do homem “pré-histórico”, pelo menos não desde o início.

Se for levado em conta que as funções elementares do homem baseavam-se em ações como o atacar e o defender-se (RAMOS, 1982) e o procurar por comida (RICE e HUTCHINSON, 1952), em princípio, o treinamento provavelmente foi deixado de lado.

Porém constata-se que, certamente, em determinado momento, impossível de precisar, o homem “pré-histórico” averiguou que se ele se preparasse para estas atividades, a chance dele se sair bem sucedido aumentaria muito.

Outro fator que também pode ter influenciado o homem “pré-histórico” a procurar e aprimorar-se no treinamento foi a necessidade de defender-se de outros seres. É muito provável também que, com o processo de sedentarização e a sua conseqüente necessidade de defender a terra, a preparação guerreira tornou-se fundamental.

Para Ramos (1982), “...numerosas foram as práticas empregadas na preparação guerreira dos jovens selvagens. As tribos impunham-se pela bravura dos seus guerreiros” (RAMOS, 1982, p. 16).

Já no período final da “pré-história”, o homem passa por um “processo de civilização”. Segundo Ramos (1982), a vida tornou-se menos dura, os homens já não lutavam tanto, pois moravam em pequenos aglomerados urbanos, trocavam produtos, possuíam propriedades privadas não mais tendo que serem nômades e sim sedentários, com atividades agrárias, criações de animais, etc.

Neste período, o homem sentiu que era necessário adestrar os seus descendentes, através de exercícios naturais, de caráter utilitário e guerreiro, a fim de torná-los mais corajosos, fortes, ágeis e resistentes (RAMOS, 1982, p. 54).

Ou seja, pode-se concluir que, como afirmou Ramos (1982), “o homem no estado de primitivismo, praticou uma verdadeira educação física natural e utilitária que, com o passar dos tempos, vai se tornando, cada vez mais, artificial e sistematizada” (RAMOS, 1982, p. 51).

Talvez por isso seja necessário caracterizar, como afirmado anteriormente, que as atividades do homem “pré-histórico” foram “*atividades de sobrevivência*” e que mais tarde originaram-se as lutas.

Esse processo de transformação de “*atividades de sobrevivência*” para as diferentes modalidades de combate é muito difícil de precisar já que as lutas surgiram em tempos diversos, praticadas com diferenças e similaridades entre si, todas engajadas na questão do embate, do combate, ou seja, do ato de lutar.

Com relação às modalidades de combate/ lutas, talvez nunca seja encontrado uma origem em comum. O mais próximo da “origem” das lutas que se pode especular correspondem às “atividades de sobrevivência” do homem da “pré-história”.

Segundo Virgílio (1994), os primeiros indícios da utilização pelo homem de algumas formas primitivas de luta individual e sem armas datam de três a quatro mil anos antes de Cristo. Antes disso o conhecimento se perde no tempo, mas a própria sobrevivência do homem supõe alguma forma de luta (VIRGÍLIO, 1994, p. 32).

A partir de três mil anos antes de Cristo, os indícios de povos que lutavam são mais nítidos e numerosos, o que possibilita afirmar que todos os povos da antiguidade já praticavam alguma forma de luta esportiva ou bélica, como é o caso dos hindus, dos chineses e dos povos da Europa, das Américas e da Ásia, por exemplo, no Japão, onde são conhecidas formas de lutar há, pelo menos, dois mil anos antes de Cristo (VIRGÍLIO, 1994, p. 32).

Duarte (2004) comenta que “...a luta [*wrestling*, ou luta olímpica] é tão velha quanto o homem” (DUARTE, 2004, p. 349). Esse mesmo autor afirma que “o boxe é citado desde Homero, em que a luta, praticada sem luvas, era realizada em momentos festivos” (DUARTE, 2004, p. 115). Em outra passagem há que: “a luta [*wrestling*, ou luta olímpica] é citada em murais egípcios datados de 2.300 a.C.” (DUARTE, 2004, p. 349).

Ramos (1982) destaca ainda que no Egito, a luta livre, o boxe e a esgrima com bastão juntamente com a natação e o remo foram os esportes de maior aceitação naquela região, muito antes da civilização grega e romana. Os romanos, muitos anos depois, aperfeiçoaram muitos golpes egípcios e estabeleceram regras de competição, criando assim a luta greco-romana (RAMOS, 1982, p. 17). Nas civilizações orientais também encontramos diversas formas de lutas, dentre elas o que Ramos (1982) destaca o “*Cong Fou*” na China e o *Jiu Jitsu* no Japão.

Surgiram nas diferentes sociedades espalhadas pelo mundo, variados tipos de manifestações corporais relacionadas à temática das lutas/ artes marciais ao longo da história do homem, produzindo um número de práticas muito variado e uma riqueza de práticas e significados muito grande.

É interessante observar, por exemplo, que em duas sociedades bem diferentes, houve o surgimento de formas de lutar com muitas similaridades, como é o caso do *wrestling*, (ou luta olímpica) na Europa, e o *huka-huka*⁸, no Brasil. Em ambas não se pode colocar as costas no chão, na posição de decúbito dorsal.

Deve-se ressaltar, no entanto, que o “surgimento” das lutas não foi algo “natural” ou que “nasceu do nada” e sim processo de muitas transformações vividas pelas sociedades. O surgimento dessas manifestações corporais relacionadas às lutas não foi retilíneo e sim provocados por inúmeras mudanças, rupturas e, muitas vezes, considerando apenas a visão dos povos dominadores sobre os povos dominados.

Breda et al. (2010) afirmam que precisar o surgimento das lutas não é possível, uma vez que não se trata de uma ação isolada de um homem ou grupo que a propôs, mas, sim, de uma construção sociocultural que a foi modificando e dando novos significados ao longo do tempo. As lutas são construções socioculturais vinculadas a determinados contextos históricos.

A partir desse contexto histórico, cada prática vincula-se à sua própria história. Algumas práticas possuem, inclusive, histórias muito difundidas e personagens célebres. Outras práticas já foram até extintas e talvez jamais se tornem conhecidas. Há ainda aquelas práticas que continuam sendo difundidas na atualidade, ocorrendo o aumento de sua popularidade, assim como o número de praticantes e o seu reconhecimento perante as pessoas de modo geral. Algumas práticas de lutas sofreram um processo de esportivização, transformando-se em modalidades esportivas enquanto que outras não passaram por esse processo, não sendo consideradas práticas deliberadamente esportivizadas.

Como afirmam Martins e Kanashiro (2010), frequentemente a história das artes marciais tem sido transmitida sem uma visão contextualizada do ponto de vista histórico e social dos fatos. Para os autores, as artes marciais, que outrora estavam ligadas ao universo guerreiro e ético-religioso de outras culturas, passaram no transcurso do tempo a ser consideradas práticas da cultura corporal com apelo esportivo e também educacional (MARTINS e KANASHIRO, 2010, p. 638).

⁸ Luta típica dos povos indígenas do *Xingu*, no Brasil, cujo objetivo é derrubar o adversário com as costas no chão ou agarrar suas pernas. Marca o ritual de passagem dos jovens para a idade adulta (PILI, 2010).

Nos próximos capítulos serão analisadas as diferentes terminologias utilizadas para caracterizar as lutas/ artes marciais e, posteriormente, o contexto de publicações científicas relacionados ao universo das lutas/ artes marciais em nível nacional.

4.1.2 Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate

“Na realidade, em cada instante, a luz e a sombra, o doce e o amargo estão juntos e ligados um ao outro como dois lutadores, dos quais ora a um, ora a outro cabe a supremacia. O mel é, (...) simultaneamente, amargo e doce, e o próprio mundo é um jarro cheio de uma mistura que tem de agitar-se constantemente. Todo o devir nasce do conflito dos contrários; as qualidades definidas que nos parecem duradouras só exprimem a superioridade momentânea de um dos lutadores, mas não põem termo à guerra: a luta persiste pela eternidade fora. Tudo acontece de acordo com esta luta, e é esta luta que manifesta a justiça eterna. É uma idéia admirável, (...) que considera a luta como a ação contínua de uma justiça homogênea, severa, vinculada a leis eternas.”
Nietzsche (1987)

Essas três terminologias, Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, representam o universo, que é envolto por múltiplos significados e contextos plurais, dessa temática da cultura corporal. Será analisado, a seguir, alguns estudos que abranjem os conceitos das diferentes terminologias, enfatizando as convergências e divergências que possam existir.

Rufino e Darido (2009b) afirmam que não há um consenso na área da Educação Física sobre qual a nomenclatura [lutas, artes marciais ou modalidades esportivas de combate] é a mais correta ou “ideal” para ser usada e provavelmente ela nem exista. Correia (2009), por exemplo, aponta que as lutas e as artes marciais se constituem num amplo espectro de manifestações culturais, com características muito diversas entre si.

É possível realizar uma discussão densa e, muitas vezes imprecisa, sobre as diferenças, os limites e as especificidades das denominadas “Lutas, Artes Marciais, Modalidades Esportivas de Combate, Defesa Pessoal ou Técnica de Combate” (CORREIA, 2009, p. 28).

Em outro estudo, Correia e Frachini (2010) admitem que o termo “luta” possui um investimento diversificado de representações e significados, o que lhe confere uma dimensão “polissêmica”. Em relação ao contexto dos embates físicos/ corporais, o termo “luta” é circunscrito por intenções de subjugações entre os sujeitos a partir de conflitos interpessoais e, algumas vezes, por conteúdos humanos contraditórios e ambivalentes.

Já o termo “arte marcial”, configura o contexto das práticas corporais a partir da noção de “metáfora da guerra”, pois estas práticas derivam de técnicas de guerra. A dimensão ética e estética é destacada, identificada pela própria nomenclatura de “arte”, identificada como demanda expressiva, inventiva, imaginária, lúdica e criativa (CORREIA e FRANCHINI, 2010).

O dicionário Luft (2000) define a palavra arte como sendo “um conjunto de regras para bem fazer uma coisa; habilidade; perícia com que se faz algo; atividade criadora que expressa, de forma estética, sensações ou idéias”. Dessa forma, para Rufino e Darido (2009b) o nome arte marcial está relacionado com questões holísticas e filosóficas, por exemplo, abrangendo outras concepções de corpo e movimento, diferentes daqueles atribuído à terminologia das lutas.

Correia e Franchini (2010) definem também o termo “modalidades esportivas de combate” como uma configuração das práticas de lutas, das artes marciais e dos sistemas de combate sistematizados em manifestações culturais modernas, orientadas pelas instituições desportivas. Em comum, as lutas, as modalidades esportivas de combate e as artes marciais possuem um universo amplo de manifestações antropológicas de natureza multidimensional e complexa (CORREIA e FRANCHINI, 2010, p. 2).

Já Lorenzo, Silva e Teixeira (2010), afirmam que as lutas são práticas que possuem embates corporais, enquanto que as artes marciais tem como significado método de guerra ou conjuntos de preceitos que um guerreiro deve ter e fazer uso. Estes autores afirmam ainda que há nas artes marciais uma filosofia baseada em preceitos éticos, estéticos e morais e quase sempre foram utilizadas como legítima defesa.

Essa visão é contestada por Correia (2009) que alega não ser possível generalizar a ponto de garantir que todas as inúmeras artes marciais possuem preceitos filosóficos. O autor indaga sobre o que caracterizaria um “sistema filosófico” para as artes marciais e ainda questiona se, caso uma arte marcial não tivesse filosofia, ela deveria ser depreciada ou não.

Constata-se também outra contradição. Se como afirmou Lorenzo, Silva e Teixeira (2010) artes marciais caracterizam-se como método de guerra, ou preceitos que um guerreiro deve utilizar, será que realmente as artes marciais estão, de forma generalizada, embasadas somente em preceitos éticos, estéticos e morais? Será que eram esses os preceitos de maior relevância durante os combates na guerras? Lorenzo, Silva e Teixeira (2010) relatam ainda que na luta, o que importa é o ato de atacar, enquanto que nas artes marciais o que importa é, prioritariamente, a defesa.

Outra contradição. Se as artes marciais foram utilizadas na guerra como que elas baseiam-se simplesmente no defender-se? Em uma guerra, seria uma opção muito arriscada esperar o inimigo atacar para, somente então, defender-se dos ataques (a não ser que haja alguma estratégia de contra ataque envolvida, o que não significa defender-se e sim esperar o outro oponente atacar para, finalmente, realizar o ataque). Finalmente, os autores salientam que “toda arte marcial contém uma luta, mas nem toda luta é uma arte marcial” (LORENZO, SILVA e TEIXEIRA, 2010).

Em um outro estudo, Turelli (2008), define artes marciais como um conjunto de ações que compreende técnicas de luta que requerem incansável treinamento para sua incorporação e, ao mesmo tempo, são também o caminho do guerreiro, composto por atitudes específicas, dentre as quais a mais elevada consiste em vencer a si mesmo.

A autora relata ainda que as lutas tornaram-se parte importante do processo de esportivização das artes marciais (TURELLI, 2008). Dessa forma, ela compreende a terminologia das lutas da mesma forma que Correia e Franchini (2010) compreendem o termo modalidades esportivas de combate.

Já Lee (2005) apresenta outra definição ao termo “arte marcial”. Ele afirma que as artes marciais baseiam-se no entendimento, no trabalho árduo e na total compreensão das técnicas, fazendo a ressalva que a total compreensão de todas as técnicas das artes marciais é algo muito difícil de ser alcançado. Este mesmo autor ratifica a sua definição dizendo que nas artes marciais, tudo o que aprendemos são técnicas adquiridas (LEE, 2005, p. 14). Assim, para esse autor, o significado do termo “arte marcial” é limitado à questão das habilidades, técnicas e movimentos existentes nessas práticas.

Fett e Fett (2009), definem que arte marcial significa arte de guerra. Logo no início do trabalho este autores comentam que artes marciais e lutas serão tratados como sinônimos ao longo do texto (FETT e FETT, 2009, p. 173).

Trusz e Nunes (2007) também tratam os termos lutas e artes marciais como sinônimos, afirmando que além de um conjunto de técnicas, as lutas trazem também a cultura do seu país de origem, sendo não só uma modalidade esportiva, mas também uma manifestação cultural.

Gracie e Gracie (2003), também não distinguem lutas de artes marciais e consideram que há algo em comum em todos os estilos de combate. Para estes autores, todas as modalidades de lutas tentam, da maneira que podem, responderem à seguinte pergunta: *“Como é possível defender-se com sucesso do ataque de um oponente mais forte, maior e mais agressivo?”*

Esta pergunta, que os autores classificam como sendo o “*problema central de qualquer arte marcial*” admite uma quantidade muito variada de respostas. Contudo, os autores tendenciosamente classificam que as modalidades de luta corpo a corpo, especialmente o jiu jitsu brasileiro é a melhor resposta à esta indagação já que baseia-se na defesa pessoal e no princípio de usando a força do adversário contra ele mesmo (GRACIE e GRACIE, 2003).

Já Iedwab e Standefer (2001) dizem que as artes marciais são atividades saudáveis e pacíficas. Os autores dizem que os verdadeiros artistas marciais esforçam-se para viver sem entrar em conflito com ninguém, praticam para não ter de lutar, para poderem demonstrar de maneira artística a força e beleza de suas técnicas. Devido à isso, os autores utilizam o termo artes marciais e não lutas (IEDWAB e STANDEFER, 2001, p. 13).

Correia (2009), apresenta uma opinião contrária em relação à essa afirmação, ao apontar que, do ponto de vista do senso comum, afirmar que as lutas/ artes marciais são milenares, provenientes apenas do oriente, que todas possuem filosofia, que geram saúde, que disciplinam pessoas, que pregam uma cultura da paz e que implicam formas eficazes de defesa e proteção da vida, são constituídas por “pretensões generalizantes”, que não se confirmam no campo da práxis social (CORREIA, 2009, p. 27).

Em relação ao campo da saúde, Correia (2009) afirma que se a questão da saúde for analisada como mais do que a ausência de doenças ou de dores, tendo em vista a perspectiva de que a saúde não se desenvolve simplesmente pelo intermédio de programas de atividade física ou de decisões e preferências individuais, constata-se que afirmar que “arte marcial promove a saúde” é composta de uma “conotação ingênua e reducionista”.

Para Gomes (2003), os termos esporte de combate e arte marcial, muitas vezes são usados como sinônimos, mas parecem não ser. Porém, este autor afirma que não encontrou na literatura uma definição e uma diferenciação clara para eles, sendo um assunto bastante polêmico, gerador de muita discussão e confusão, pois são conceitos e fenômenos que se desenvolveram em situações culturais e históricas diferentes (GOMES, 2003).

Outra diferenciação entre os termos “*lutas*” e “*artes marciais*” é proposto por Cazetto (2009). Para este autor, há a possibilidade de se utilizar os termos lutas e artes marciais juntos pois eles parecem não excluir nenhuma possibilidade seja oriental ou ocidental estando ou não ligada ao combate. Ainda segundo o autor, o termo “*lutas*” refere-se às práticas ocidentais, ao combate em si e à evolução da prática, enquanto que artes marciais referem-se às práticas mais ligadas ao oriente e não são necessariamente ligadas ao combate, além de ressaltarem a importância da historicidade dos conteúdos (CAZETTO, 2009, p. 33).

Esta divisão de nomenclatura de acordo com ocidente e oriente, lutas e artes marciais, respectivamente, é uma forma interessante de distinguir estes dois termos, contudo, esbarra em um problema que deve ser destacado: se a palavra “artes marciais” é originária da palavra Marte que, como foi citado anteriormente, corresponde ao deus romano da Guerra, como que ela pode referir-se às práticas ocidentais? Afinal, tanto Grécia quanto Roma, berço dessa terminologia, pertencem ao lado ocidental do mundo e não oriental.

Finalmente, observamos que, nas propostas curriculares, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1998), da Proposta Curricular do Estado de São Paulo na área da Educação Física (SÃO PAULO, 2008) e da Proposta Curricular do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), além de obras clássicas da área da Educação Física escolar, como a de Soares et al. (1992), aparecem por diversos momentos e de forma exclusiva, a terminologia lutas, relacionando estes conteúdos como uma das temáticas da cultura corporal (que por sua vez recebe diversas definições de acordo com cada autor).

A seguir, há uma breve fábula relacionada à temática das lutas/ artes marciais/ modalidades esportivas de combate, em relação à sua abrangência de significados:

Nem sempre as coisas saem conforme o planejado⁹

“Isso pode acontecer a qualquer momento. O discípulo esperançoso pergunta ao mestre: *‘Quando vou ganhar a minha faixa preta?’*

O mestre o olha nos olhos e diz: *‘Daqui a cinco anos’.*

‘Minha nossa!’, diz o aluno decepcionado. *‘É muito tempo. Mas e se eu praticar com o dobro de esforço, quanto tempo vai levar?’*

‘Dez anos’, respondeu rapidamente o mestre.

‘O senhor não compreende!’, diz o aluno. *‘Vou me esforçar mais do que qualquer outra pessoa e ser o melhor em tudo. E vou ser o mais rápido também, o senhor vai ver!’*

O mestre, que já ouviu essa conversa antes, balança lentamente a cabeça de um lado para o outro e explica: *‘Nesse caso, você vai levar vinte anos, ou talvez nunca venha a ganhar sua faixa preta’.*

Contemplando a decepção no rosto do discípulo, ele acrescenta: *‘Sua cabeça está cheia de pensamentos sobre o que você pode significar para as artes marciais, e não está levando em conta o que as artes marciais podem representar para você. Esvazie a mente e o espírito; deixe que eles sigam o curso do aprendizado, como uma folha flutuando na água de um rio’.*

O aluno, admirado com a profundidade do ensinamento do mestre, tinha ainda uma pergunta a fazer: *‘Por quanto tempo vou poder estudar as artes marciais?’*

“‘Até morrer’, disse o mestre, com um sorriso nos lábios.”

Talvez não seja possível encontrar consensos em relação às definições de cada uma das terminologias porque, provavelmente, não é possível definir o que são lutas/ artes

⁹ Trecho extraído do livro *“Um Caminho de Paz: Um guia das tradições das Artes Marciais para os jovens”*, página 39.

marciais. Elas são um fenômeno tão dinâmico, tão múltiplo e tão plural que defini-las seria, em parte, uma forma de limitar o entendimento. Como no trecho citado anteriormente, deve-se seguir o curso do aprendizado, da mesma forma que as folhas fazem no curso dos rios, como constatado na história citada anteriormente, sem querer compreender tudo, simplesmente vivenciando as possibilidades apresentadas. Dessa forma, é possível estudar e vivenciar as lutas/ artes marciais por muito tempo.

Assim, Rufino e Darido (2009b) sugerem que:

Mais relevante ainda não é a discussão sobre qual terminologia está mais correta ou deve ser empregada em relação à outra e sim discutir sobre a inserção desses conteúdos, [lutas, artes marciais, modalidades esportivas de combate, etc.], que fazem parte da cultura corporal, nas aulas de Educação Física (RUFINO E DARIDO, 2009b, p. 406).

4.1.3 As lutas e a produção acadêmica na área da Educação Física

“O caminho do guerreiro é baseado na humanidade, amor e sinceridade: o coração do valor marcial é a verdadeira bravura, sabedoria, amor e amizade”.
Morihei Ueshiba (fundador do Aikido)

Como salientado anteriormente, a área das lutas/ artes marciais é complexa e plural. Por isso mesmo, deveria ser um campo de estudo de diversas áreas distintas ligadas ou não à Educação Física. Entretanto, em termos de produção acadêmica, esta área ainda está muito aquém do que deveria (e poderia) ser, ainda “engatinhando” enquanto um campo de estudo e pesquisa.

Correia e Franchini (2010) descreveram a questão da produção acadêmica em lutas, artes marciais e modalidades de combate no Brasil. Para isso, os autores analisaram 11 periódicos nacionais (a escolha dos periódicos baseou-se no questionamento sobre quais periódicos eram utilizados para pesquisas nessa área a 17 profissionais/ estudantes envolvidos com as lutas/ artes marciais) no período de 1998 até 2008 (optou-se pelo ano de 1998 pois foi neste ano que a profissão de Educação Física foi regulamentada por lei, a lei número 9696 de primeiro de setembro de 2008, e, conjuntamente com isso, foi criado o Conselho Federal de Educação Física, o CONFEF).

Os resultados indicam que do total de 2561 trabalhos publicados nestes periódicos ao longo desse tempo, apenas 75 (2,93%) abordavam a temática das lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate em seu título, resumo ou nas palavras chave (CORREIA e FRANCHINI, 2010, p. 4).

Em relação às áreas de estudo, a pesquisa baseou-se nas proposições de Tani (1996) que dividiu a estrutura acadêmica da Cinesiologia, Educação Física e Esporte em: Biodinâmica do Movimento Humano, Comportamento Motor Humano e Estudos Sócio Culturais do Movimento Humano, áreas consideradas de caráter básico para este autor, e a área de Pedagogia do Movimento Humano e Adaptação do Movimento Humano (para a Educação Física) e o Treinamento Esportivo e a Administração Esportiva (para o Esporte), todas estas áreas consideradas de caráter aplicado (TANI, 1996).

Desta forma, constatou-se o predomínio dos estudos conduzidos na área de Biodinâmica, tendo 40% do total de estudos da área, seguidos pelos Estudos Sócio Culturais do Movimento Humano, com 32% e Comportamento Motor com 8%. Nas áreas de caráter mais aplicado, a Pedagogia do Movimento Humano teve 10,7%, o Treinamento Esportivo teve 8%, a Administração Esportiva teve 1,3% e a Adaptação do Movimento Humano não teve nenhum estudo produzido (CORREIA e FRANCHINI, 2010, p. 5).

A partir desses dados, estipulou-se, para o presente estudo, um gráfico que ilustra a distribuição das publicações nas diversas áreas de atuação da Educação Física:

Porcentagem de publicações sobre lutas nas diversas áreas da Cinesiologia, Educação Física e Esporte

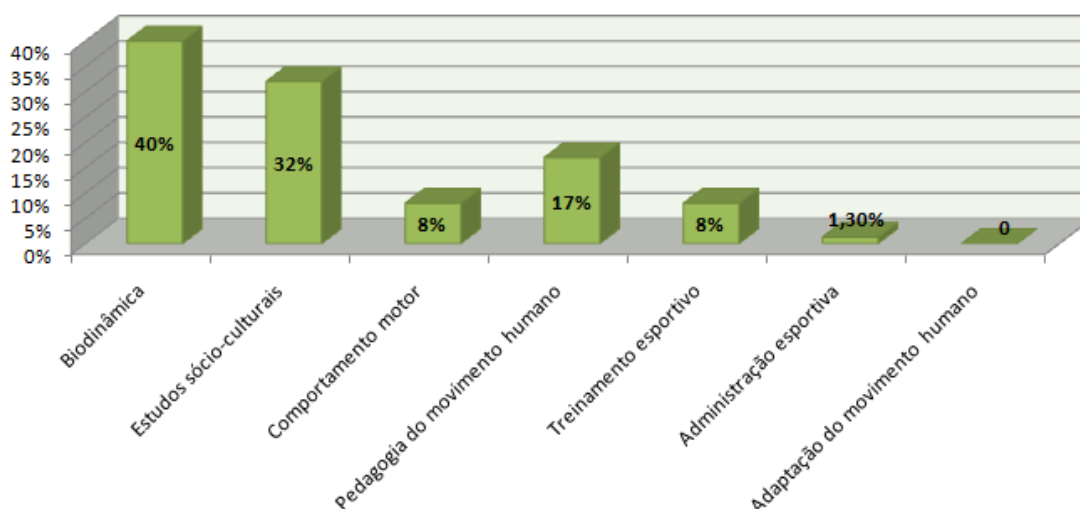


Gráfico 1: distribuição em porcentagens dos artigos referentes às lutas nas áreas de caráter básico da Cinesiologia, Educação Física e Esporte.

Estes resultados apontam para um baixo número de artigos voltados às lutas/ artes marciais/ modalidades esportivas de combate e, dentre as modalidades mais pesquisadas estão o judô e a capoeira, duas modalidades muito tradicionais no Brasil (CORREIA e FRANCHINI, 2010, p. 5).

Ainda para Correia e Franchini (2010), a compreensão da multidimensionalidade destas manifestações corporais, implica na mobilização de saberes das mais diversas áreas. Portanto, é necessário que haja mais pesquisas nestas áreas, principalmente nas áreas com menor número de produção, como é o caso da área de Pedagogia do Movimento Humano e que estas pesquisas tenham procedimentos metodológicos especializados e que possam chegar à uma parcela maior de pessoas que estão atuando, ou seja, intervindo na prática da profissão (CORREIA e FRANCHINI, 2010, p. 6).

Estes dados vão de encontro com a afirmação de Drigo (2007) ao constatar que: “(...) há poucos estudos acadêmicos sobre artes marciais, observando a bibliografia sobre o assunto, com exceção de alguns poucos textos sobre fisiologia e treinamento de atletas de competição” (DRIGO, 2007, p. 21).

O autor afirmar ser necessário maiores pesquisas sobre as lutas e considera que essa falta de pesquisas impede que haja reflexão e análise sobre essas práticas, favorecendo a manutenção de condutas e dogmas culturalmente estranhos e tidos como verdades absolutas. Segundo o autor:

Este fato reforça a necessidade de maiores investigações nessa área, visando dar uma contribuição mais significativa para a sociedade, entendendo-se que a evolução natural do ofício é a profissão (ou a profissionalização). Desta forma, entende-se que o “conservadorismo” e o distanciamento acadêmico podem ocasionar a proliferação e reprodução de práticas, crenças, dogmas e hierarquias, culturalmente estranhos à realidade brasileira (DRIGO, 2007, p. 21).

Em outro estudo, Fett e Fett (2009) realizaram uma revisão de literatura da área de lutas/ artes marciais relacionando-as em duas vertentes: artes marciais e saúde (com as subdivisões lesões nas artes marciais, infecções transmitidas pelo contato sanguíneo e outras infecções) e planejamento esportivo (com as subdivisões análise biomecânica do movimento e iniciação precoce).

Na área de artes marciais e saúde, embora o senso comum relacione as artes marciais com a saúde, não há muitos estudos que comprovem isso e há a necessidade de mais estudos nessa área (FETT e FETT, 2009). Para os autores, avaliar a carga de treinamento das artes marciais é uma tarefa difícil devido às variações de volume, intensidade e técnicas dos movimentos pois estes são fatores complexos inerentes a uma prática esportiva pouco precisa, sendo necessário estudos específicos de cada caso e condições.

Um dos aspectos mais importantes do treinamento desportivo é o princípio da especificidade, ou seja, os treinamentos devem conter aspectos específicos das modalidades esportivas em questão. Segundo Franchini e Del Vecchio (2008), as adaptações decorrentes

de um programa de treinamento físico são extremamente específicas ao tipo de atividade, volume, intensidade e frequência no qual o treinamento é realizado. Portanto, o programa de treinamento deve enfatizar a melhoria dos sistemas fisiológicos fundamentais da atividade final.

A partir desse princípio e baseado na afirmação de Fett e Fett (2009) de que as artes marciais são práticas esportivas pouco precisas, pode-se considerar que, diferentemente de outros esportes, os testes em modalidades de lutas podem conter inúmeras subjetividades. Por exemplo: se fosse proposto a realização de um teste incremental para saber o nível de lactato de um atleta de alguma modalidade esportiva de luta seguindo integralmente o princípio da especificidade, um teste incremental em uma esteira ou um cicloergômetro seria descartado.

Da mesma forma, se o objetivo fosse analisar o desempenho real do atleta, ou seja, na luta, atividades em dupla que não haja a oposição máxima do parceiro de treino e, por isso, não condizem com as lutas de verdade (como os movimentos repetidos de entrada de quedas do judô, denominados de *Uchi komi*) também seriam descartados (embora elas sejam muito importantes em determinados momentos do treinamento).

A única forma encontrada então seria averiguar o nível de lactato com a realização de lutas propriamente ditas. Porém, cada luta é única e com isso, os resultados poderiam ser muito subjetivos. Pode ser que o oponente seja muito inferior tecnicamente e, com isso, o atleta analisado não utilize o máximo de sua técnica e de suas capacidades físicas, assim como o oposto também é verdadeiro já que se o oponente for alguém muito superior tecnicamente, ele pode não permitir a utilização das técnicas e das capacidades do atleta analisado.

E mesmo que os oponentes igualem-se em termos de capacidades físicas e técnicas, pode ser que em determinado dia um atleta não consiga realizar os movimentos técnicos por uma infinidade de fatores ou simplesmente porque naquela luta, o outro se saiu melhor, afinal, as lutas são muito subjetivas em termos de esforço.

Diferente de uma esteira que pode ser programada para manter ou aumentar velocidades e inclinações pré-estabelecidas, nas lutas isso não é possível, o que torna a mensuração bastante subjetiva. A luta depende, em grande parte, da oposição que o adversário realiza, e esta oposição nunca será a mesma em todos os combates. Portanto, a maior característica dessas práticas é o seu alto grau de imprevisibilidade, as ações dependem do acaso. E como medir ou quantificar esse acaso?

Fett e Fett (2009) finalizam o estudo ponderando que são necessárias futuras pesquisas na área de lutas artes marciais em todos os campos; sendo assim, as artes marciais precisam evoluir, contribuindo com seus conhecimentos, conceitos morais e sociais, criado ao

longo dos anos e adaptados para a realidade da sociedade atual, acrescentando conceitos científicos, estudos pedagógicos e filosóficos a sua tradição e rotina de treinos, trazendo dessa forma, informações sobre aspectos ainda “obscuros e dogmáticos” pertencentes às lutas/ artes marciais.

Desse modo, Correia e Franchini (2010) salientam:

A Educação Física do ponto de vista acadêmico, não se apropriou das manifestações das lutas/ artes marciais/ modalidades esportivas de combate de forma minimamente satisfatória face ao dinamismo, à complexidade, à pluralidade e à presença premente dessas atividades corporais no âmbito da cultura brasileira e global (CORREIA e FRANCHINI, 2010, p. 7).

4.2 A Pedagogia do Esporte

4.2.1 Pedagogia: alguns olhares

“Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam.”

Rubem Alves (2000)

Mais uma vez, não há a pretensão de classificar e/ou rotular algo cuja compreensão é tão diversificada e ampla como a pedagogia. Salientamos, mais uma vez que quem define limita, afinal, “o conformismo começa com a definição” (PEIRANO apud STIGGER, 2005).

Sendo assim, será descrito na sequência alguns “olhares” e perspectivas para que seja possível compreender de maneira mais abrangente a questão da pedagogia do esporte, afinal, antes de ser voltada ao esporte ela é, sobretudo, uma pedagogia. Para o dicionário Luft (2000) pedagogia significa “arte e ciência da educação e da instrução”. O pedagogo por sua vez é definido como a “pessoa que se dedica à pedagogia/ professor, mestre”.

Já para a enciclopédia Barsa (1969), pedagogia é a ciência que tem como objetivo a sistematização e racionalização dos métodos de educação da criança. A pedagogia moderna fundamenta-se no conhecimento adequado das leis que regem o desenvolvimento psicofisiológico do educando, além dos fatores de ordem social que o condicionam (BARSA, 1969).

Faria Júnior (1972) afirma que a palavra pedagogia é originária de duas palavras gregas: "*Pais, paidós*" que significa criança e "*ago, agein*" que significa conduzir, guiar, dirigir. Ou seja, pedagogia significa "guia ou condução da criança". (FARIA JÚNIOR, 1972, p. 2).

Este mesmo autor afirma ainda que pedagogia é o conjunto de conhecimentos sistemáticos sobre o fenômeno educativo, compreendendo os conhecimentos acumulados, organizados e sistematizados, dentro da problemática da educação (FARIA JÚNIOR, 1972, p. 3).

Bento (1981) considera que educar, no sentido etimológico do termo, é *conduzir para, é preparar para*. “A educação é sempre um problema de relação. É a relação com a sociedade que constitui o seu critério” (BENTO, 1981, p. 10). O autor considera também que, entre as formas físicas de atividade humana, as formas físicas de movimento se têm desenvolvido extraordinariamente devido à essência de criação e competição que as anima (BENTO, 1981, p. 15).

Freire (2003) explica que pedagogia é a técnica e arte de ensinar, levando o homem à transformar-se constantemente. Pra ele:

Tornou-se, essa criatura humana, por excelência, um aprendiz. E foi assim, com essa preocupação de ter que aprender a cada momento para garantir sua permanência neste mundo, que surgiu a pedagogia, a técnica e a arte de aprender e de ensinar, que leva cada criatura humana a transformar e transformar-se permanentemente. (FREIRE, 2003, p. 7).

Nesta mesma linha, Bento (1999) afirma que é necessário reinventar constantemente a educação, o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos e os professores, buscando tentativas de “descobertas renovadas do sentido da vida e da modalidade do nosso comprometimento com ele” (BENTO, 1999, p. 6). Para o autor:

Educar é levar aquele que está num saber mais baixo para um saber mais alto. E porque estar num saber é estar no nível da realidade que esse saber dá, educar é levar alguém de uma realidade mais baixa para uma realidade mais alta. O que torna patente o carácter [sic] instrumental do ensino, da aprendizagem e dos saberes e competências. Educar é, por conseguinte e obviamente, *mudar e modificar*. Mudar e adquirir novos modos para ser, para ser mais e melhor, para crescer como pessoa em direcção [sic] ao mais alto (BENTO, 1999, p.25, grifo do autor).

É importante considerar que a educação não é exclusividade e nem acontece somente no âmbito escolar. Demartini e Lang (1985) compreendem a educação em três níveis: educação formal, educação não formal e educação informal. A educação formal se realiza em agências tecnicamente orientadas para esse fim, ou seja, as escolas. Já a educação não formal, é qualquer atividade educacional organizada e sistemática, fora do sistema formal, visando fornecer tipos selecionados de conhecimentos a grupos particulares da população. Por fim, a educação informal corresponde ao processo de socialização que se dá ao longo de toda a vida do sujeito e que não é especificamente organizada para propostas de aprendizado.

Kunz (1994) considera que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. Dessa forma, o aluno enquanto sujeito do processo de ensino, deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a “capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica”. O autor considera ainda que a capacidade comunicativa não é algo dado, um simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida através da linguagem, indo muito além da linguagem verbal em si (KUNZ, 1994, p. 30).

O autor propõe ainda a integração da teoria e da prática, através da dialética interação entre ambas, afirmando que a teoria tem a capacidade de antecipar ações práticas, mas é a partir de propostas práticas concretas que o desenvolvimento teórico pode tomar um novo impulso. A tarefa fundamental da educação deve pautar-se na maioria ou emancipação, implicando em um “processo de esclarecimento racional e se estabelecendo num processo comunicativo” (KUNZ, 1994, p. 31).

Finalmente, para reiterar a questão da constante reinvenção da educação e do processo de ensino e aprendizagem que ela se baseia, Cambi (1999) ilustra a perspectiva atual em torno da pedagogia. Para ele:

Hoje, (...) o universo da pedagogia se mostra como que envolvido numa complexa fermentação, atravessado por impulsos radicais. A pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocrítica, de desmascaramento de algumas - ou muitas - de suas "engrenagens" ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói (CAMBI, 1999, p. 641).

E finaliza: “a pedagogia, presumivelmente, continuará a ser uma ciência **para** o homem, cujo rigor deverá operar em torno do exercício de uma identidade crítica, desejosa e capaz de ser **radical**” (CAMBI, 1999, p.643, grifo do autor).

Bento (1995) baseia-se nas idéias de Leonardo Coimbra ao afirmar que a pedagogia deve assumir a **ousadia de pensar filosoficamente a educação**, de abordar os problemas pedagógicos numa perspectiva filosófica (BENTO, 1995, p. 78, grifo do autor). Sendo assim, para Bento (1995) “educar é fazer o homem em humanidade” (BENTO, 1995, p. 79).

Dessa forma, corrobora-se com Freire (1996) ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

4.2.2 A pedagogia do Esporte

“Entendo assim a tarefa primeira do educador: dar aos discípulos razões para viver. Tudo mais são complementos...”

Rubem Alves (2000)

A pedagogia do esporte é a área que discute as possibilidades não só de como ensinar os esportes, mas também os motivos de se ensinar esporte, nas diversas formas possíveis de manifestação. Será abordado a seguir a visão de alguns autores sobre a pedagogia do esporte, ou pedagogia do desporto (em Portugal).

Reverdito e Scaglia (2009) analisam a dimensão sociocultural que o esporte alcançou, não podendo, com isso, entregar o processo de ensino e aprendizagem do esporte ao acaso, ou à intuição. Dessa forma, afirmam que os significados atribuídos aos esportes advêm das diferentes sociedades que os transforma e reiteram: o esporte não poderá deixar de ser motivo de constante reflexão na pedagogia (REVERDITO e SCAGLIA, 2009, p. 16).

Estes mesmos autores realizam uma série de questionamentos em relação ao ensino do esporte nos parâmetros atuais das sociedades, dentre eles: que praticantes se formarão por meio da prática esportiva? Para que tipo de sociedade se formarão? Quem são os agentes transformadores? Que princípios pedagógicos e didáticos metodológicos são usados em seu processo de ensino? (REVERDITO e SCAGLIA, 2009, p. 17).

Poderíamos ainda nos perguntar: será possível utilizar o esporte como ferramenta educativa, visando ir além dos conteúdos procedimentais relacionados à prática esportiva? Ou ainda, é possível ensinar mais do que gestos e técnicas referentes aos esportes? Poderia o esporte ser um conteúdo educacional, independente de onde ele é ensinado ou em qual esfera se está abordando-o?

Bento (2006) conceitua a pedagogia do desporto como sendo originária da pedagogia geral e da ciência do desporto, dessa forma, apresentando tanto a função de desenvolver perspectivas pedagógicas, como de direcionar o sentido do desporto para formação e educação do ser humano.

Para Bento (1995) a pedagogia do desporto problematiza a ação humana, não na sua abrangência ou generalidade, mas apenas determinados tipos de ação humana marcados pelo empenhamento do movimento e da corporalidade. Ela visa analisar, interpretar e compreender as diferentes formas de ação lúdico desportivas à luz de perspectivas pedagógicas e é, por isso, uma ciência da ação, confrontando-se com a complexidade de questões pedagógicas que despontam da prática (BENTO, 1995, p. 82).

Já Graça (2001) considera que a Pedagogia do Desporto é uma área de investigação jovem, porém, é um “edifício” muito complexo. Ela não se esgota na Educação Física já que além de ter como campo de estudos todas as práticas desportivo corporais, ela também interessa-se pelo praticante dessas atividades, sendo eles de todas as idades ou condições.

Porém Graça (2001) afirma também que ainda assim, vários temas e perspectivas da investigação pedagógica da Educação Física são tratados muito superficialmente ou nem são tratados. O autor fornece alguns exemplos, como: falta de investigação sobre as atitudes, as crenças e os processos cognitivos dos alunos, estudos de orientação social crítica, estudos sobre metodologias e métodos de investigação em Pedagogia do Desporto, dentre outros, são todos temas ainda não tratados ou tratados superficialmente pela área.

Bento (1999) trás uma contribuição importante ao afirmar que a pedagogia do esporte (ou pedagogia do desporto) se baseia em todas as fases da vida e para os diversos locais de práticas corporais relacionadas ao esporte, acompanhando a evolução das necessidades, dos interesses e problemas que lhes estão associados, ou seja, ocupar o fenômeno "desporto" em toda abrangência e pluralidade.

Para este autor, a pedagogia do desporto tem que ser uma pedagogia da “palavra nova e alta”, aberta, aumentativa, crescida e substantiva. Ela tem que ser contra a “palavra pequena”, deprimente, envergonhada, fechada, baixa, rasteira e banal. Deve ser a pedagogia da “palavra viva”, desafiadora, encorajadora e contagiante, contra a palavra da negação, do silenciamento e morte da nossa condição de humanos (BENTO, 1999).

Ainda segundo Bento (1999) a pedagogia do desporto tem que ser uma pedagogia da essencialidade contra a banalidade, da profundidade contra a superficialidade, da autenticidade contra a inautenticidade.

É preciso entender o desporto como um meio de dar a palavra ao homem, de retirá-lo da vergonha do silêncio. A pedagogia do desporto precisa ser uma pedagogia de qualidade e de palavras de qualidade sobre o desporto, sobre suas práticas e sobre os praticantes. Finalmente, é preciso haver uma pedagogia das razões de educar o homem no e pelo desporto (BENTO, 1999).

Bento (2006) afirma que a forte vinculação dos esportes com a necessidade de atingir a eficácia e os altos rendimentos esportivos fez com que fosse focalizado os processos de treinamento e planejamento estratégico ligado às competições, dessa forma, deixando as questões de ordem educacional em segundo plano.

Dessa forma, não devem ser excluídas preocupações didáticas, fundamentais para uma perspectiva do desporto profissional. Sendo assim, deve-se ampliar a função da pedagogia do

desporto, ao se revalorizar e constituir-se como teoria e metodologia normativas da formação humana (BENTO, 2006, p.35).

Bento (1999) ainda afirma:

Há que reinventar constantemente a educação, o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos e os professores. Há que recriar o desporto, fabricando novas idéias e palavras e encorajando os homens a servir-se delas. Como tentativa de descoberta renovada do sentido da vida e da modalidade do nosso comprometimento com ele (Bento, 1999 p. 06).

Não sendo possível, na visão desse autor, utilizar-se os mesmos procedimentos didático pedagógicos para o ensino dos esportes, devendo-se em contrapartida, “recriar” constantemente o desporto, além dos cenários, personagens e metodologias que o constituem.

Na visão de Bento (1999), a pedagogia do desporto deverá resistir à tentação de decretar verdades absolutas sobre aquilo que é bom e significativo para o praticante. Ou seja, é de suma importância que ela não se apresente empanturrada de certezas últimas e definitivas e que não contradiga o seu estatuto de disciplina científica, arvorando-se na proclamação e defesa de posições ideológicas, dogmáticas e sectárias (BENTO, 1999).

Moreira (2003) alerta que a pedagogia do desporto, em confronto e/ou conjunto com outras disciplinas da Ciência do Desporto, está em balanço negativo, na relação quantidade e qualidade, até mesmo porque dependemos da grande demanda de problemas do presente, que surgem no campo desportivo e pedagógico, sendo necessário que a pedagogia reconheça, levante, descreva, entenda e esclareça os problemas emergentes da evolução social (MOREIRA, 2003, p. 25).

Perez, Reverdito e Scaglia (2008) afirmam que mesmo com os avanços significativos dessa área e destacando a sua contribuição irrefutável, muito ainda se faz necessário para começar a desvendar uma pedagogia do esporte comprometida com a prática pedagógica. Os autores afirmam que dois fatores contribuiriam significativamente para que a prática pedagógica permanecesse marginalizada no esporte: os professores incumbidos de ensinar esportes não acreditavam suficientemente que esporte se ensina, pautando-se em idéias instrumentalistas e inatistas e a distância exorbitante entre o que os professores acreditam estar ensinando e como estão ensinando, devido à insuficiente compreensão das implicações próprias que cercam o ato de ensinar (PEREZ, REVERDITO e SGAGLIA, 2008).

Para Santana (2005) o esporte e a educação são fenômenos indissociáveis, o que significa uma crítica à pedagogia do esporte quando esta se restringe ao que o autor considera de racional, abdicando das dimensões humanas sensíveis, como a afetividade, a sociabilidade e a emoção. Durante a realização de aulas envolvendo atividades esportivas, não devemos nos

concentrar exclusivamente nos aspectos motores, mas primordialmente na aprendizagem de uma convivência harmoniosa, ensinando a importância da cooperação e traçando um caminho que leve à autonomia (SANTANA, 2005).

Bento (1995) alerta: *“pede-se à Pedagogia do Desporto que assuma o compromisso de elaborar referências e orientações pedagógicas, do ‘conformar’ pedagogicamente a paisagem desportiva que se abre diante dos nossos olhos”* (BENTO, 1995, p. 28). Dessa forma, o objetivo da Pedagogia do Desporto é: *“circunscrever os processos de educação e formação do homem no e através do desporto* (BENTO, 1995, p. 205).

Assim, de acordo com Bento (1999):

A Pedagogia do Desporto problematiza a acção¹⁰ [sic] humana, não na sua abrangência ou generalidade, mas restringindo o seu olhar a determinados tipos de acção [sic] marcados pelo jogo e pelo empenhamento do movimento e da corporalidade. Mais concretamente amarra-se ao compromisso de analisar, interpretar e compreender as diferentes formas de acção [sic] lúdico-desportiva à luz de perspectivas pedagógicas. Ostenta, por isso, o atributo de uma ciência da acção [sic], obrigando-se ao confronto com a complexidade de questões pedagógicas que despontam de prática desportiva (BENTO, 1999, p. 31).

Desse modo, constata-se que os autores citados acreditam que o esporte (ou desporto) é sim uma ferramenta educacional, porém é preciso deixar claro que esporte é este e para quem ele será ensinado. Não sendo possível pautar-se em metodologias rígidas, fixas e reducionistas e, em contrapartida, ampliando a visão sobre o esporte, as formas de ensiná-lo e pautando-se na questão de centrar o ensino sobre o sujeito como principal agente desse processo, como afirmou Freire (2003).

4.2.3 A Pedagogia do Esporte e as Lutas

*“Você pode lutar sem nunca vencer.
Mas você nunca vencerá realmente sem antes lutar”.*
RUSH – Resist

Primeiramente, é necessário avaliar como as lutas estão classificadas enquanto modalidades esportivas, proporcionando uma ampliação da visão que se tem delas. Para isso, Gonzalez (2004) adotou alguns critérios para classificar os esportes como: se há ou não

¹⁰ A escrita do autor Jorge Olimpo Bento é baseada no português de Portugal, seu país de origem, por isso, algumas expressões podem conter certas diferenças em relação às normas da língua portuguesa (do Brasil).

relação com companheiros (esportes individuais ou coletivos) e se existe ou não interação direta com o adversário (esportes com oposição direta).

Gonzalez (2004) considera também o a fator ambiental dividindo os esportes em dois: os esportes sem estabilidade ambiental ou praticados em espaços não padronizados e os esportes com estabilidade ambiental ou praticados em espaços padronizados.

Há ainda uma última classificação, dentro dos esportes que possuem interação com o adversário, dando ênfase aos princípios táticos do jogo. As classificações são: esportes de combate ou luta, esportes de campo e taco, esportes de rede/ quadra dividida ou muro e esportes de invasão ou territoriais (GONZALEZ, 2004).

As lutas, portanto, dentro dessa lógica de análise pertencem à classificação dos esportes individuais, com interação com o adversário, que possui estabilidade ambiental e, logicamente, sendo um esporte de combate, obtendo assim a sua classificação dentre desse sistema (GONZALEZ, 2004).

Numa outra perspectiva, a das habilidades motoras, Schmidt e Wrisberg (2001), classificam as lutas como sendo de habilidade contínua já que elas são organizadas de maneira que a ação dos lutadores se desdobra sem início e fim identificáveis de uma forma contínua e repetitiva (diferente de um arremesso de dardo, por exemplo, que apresenta início e fim distintos e identificáveis e, por isso, é caracterizada como uma habilidade discreta).

Já na dimensão motora e cognitiva das habilidades, Schmidt e Wrisberg (2001) consideram as lutas como habilidades que requerem, ao mesmo tempo, tomadas de decisão e controle motor (assim como o *quarterback* do futebol americano), estando no meio de um contínuo no qual há como um dos extremos as “habilidades puramente motoras” (por exemplo, o levantamento de peso) e, no outro extremo as “habilidades puramente cognitivas” (por exemplo, o jogar xadrez).

Finalmente, em relação ao nível de previsibilidade ambiental, as lutas classificadas como sendo uma habilidade aberta, ou seja, realizada em um ambiente imprevisível durante a ação ou que está em movimento e que requer que as pessoas adaptem seus movimentos em resposta às propriedades dinâmicas do ambiente (SCHMIDT E WRISBERG, 2001).

Portanto, para Schmidt e Wrisberg (2001) as lutas são uma habilidade contínua, abertas já que o ambiente é imprevisível e que requerem ao mesmo tempo, tomadas de decisões e controle motor de seus praticantes.

Já segundo Meinel (1984) a ação dos jogadores e dos atletas nas modalidades de luta a dois está ligada a uma antecipação constante e múltipla. Baseado nas informações sensoriais que entram e nas experiências tático-motoras armazenadas, ele analisa corretamente a

respectiva situação de jogo ou luta e antecipa a possibilidade da continuidade de seu desenvolvimento (MEINEL, 1984, p. 32). Não é simples calcular totalmente os mais diferentes fatores da influência e combiná-los corretamente para chegar à harmonização da própria ação. As principais ligações para isso são as experiências precedentes.

Há também Greco (1995) que, baseando-se nas idéias de Nietzsche, diferencia os comportamentos táticos segundo dois parâmetros: um de ataque e outro de defesa, relacionando-se com as técnicas motoras específicas do esporte. Sendo assim, ele divide os esportes em dois grupos: o dos esportes individuais, no qual o papel do ataque e o da defesa deve ser dominado pelo esportista de forma simultânea, e o dos esportes coletivos, que podem ser jogados em um campo ou em dois, dependendo do esporte (NIETSCHE apud GRECO, 1995).

Dessa forma, Greco (1995) considera os seguintes critérios de classificação: a idéia de jogo (qual é o seu objetivo), as características da participação dos atletas (individual ou coletiva) e, por último, a presença ou não de contato físico com o adversário no momento da ação, incluindo o grau de intensidade que esta acontece no momento de desenvolver as ações táticas.

Dentre desse terceiro grupo o autor o subdivide levando em conta os seguintes elementos diferentes: esportes individuais ou esportes coletivos, com ou sem contato pessoal. As lutas são então consideradas como esportes individuais com contato pessoal. Como exemplos há o boxe, o judô e o karatê (GRECO, 1995, p. 14).

Greco (1995) ainda considera que, nos esportes individuais e coletivos com contato pessoal, é fundamental em termos táticos que seja proposto alguns planos de ação para influenciar, controlar ou desviar o adversário do seu plano original. Há nestas modalidades, uma exigência na qualidade e variabilidade dos conteúdos da percepção e de outras capacidades cognitivas, como também na tomada de decisão e elaboração de programas de ação.

Em um embasamento voltado à fisiologia, há a contribuição de Verkhoshansky (2000) que classifica as lutas como pertencentes ao grupo das modalidades com condições variáveis de competição e que exigem resistência específica.

O traço característico do nível desportivo nessas modalidades é a existência de um conjunto amplo de movimentos motores complexos caracterizados pelo nível de desenvolvimento da capacidade de aplicar esforços explosivos, possuindo certa variedade de adaptação às condições variáveis de competição. Ao mesmo tempo, é apropriado um alto

nível de desenvolvimento da capacidade de resistir à fadiga sem a diminuição da eficácia das ações técnicas e táticas e dos métodos (VERKHOSHANSKY, 2000).

Bompa (2002) reúne os esportes em sete possíveis grupos, visando classificá-los de acordo com os objetivos de treinamento, similaridades fisiológicas e habilidades do desporto em questão. O grupo quatro é composto pelos desportos que necessitam do aperfeiçoamento de uma habilidade realizada em uma competição com oponentes (BOMPA, 2002, p. 9).

Os exemplos de esportes incluídos nesse quarto grupo são todos aqueles desportos coletivos e individuais disputados contra um adversário (boxe, luta greco-romana, judô, esgrima) em que é necessário possuir excelente funcionamento dos órgãos sensoriais e ter a capacidade de perceber e agir rapidamente sob circunstâncias que se modificam continuamente durante a competição (BOMPA, 2002, p. 10).

Para o autor, nesse grupo, as decisões tomadas em uma situação complexa de jogo dependem da capacidade do atleta de perceber estímulos externos e a velocidade e precisão da interpretação dos movimentos podem impedir os adversários de executar manobras táticas bem sucedidas ou levar a equipe ao sucesso (BOMPA, 2002, p. 10).

Já Pucineli (2004), afirma que para a área da Educação Física deve ser utilizada a nomenclatura de “luta corporal” devido aos vários outros significados que o termo lutas pode agregar. Este autor define que a luta corporal é um relação de oposição, geralmente entre duas pessoas nas quais realizam ações com o objetivo de dominar a outra. Essas ações podem ser de toque o agarre. Para que isso seja possível, há duas condições necessárias: o alvo da ação deve ser a própria pessoa com quem se luta e a possibilidade de finalização do ataque deve ser mútua, podendo ser simultânea (PUCINELI, 2004, p. 35).

Oliveira (2009) considera as características observadas em diversos estilos de lutas, de acordo com os seguintes fundamentos: **traumatizantes**, representados por chutes, socos, joelhadas, etc.; **fintas**, em situações em que o objetivo é enganar ou ludibriar o adversário; **bloqueios**, representado pelas defesas com braços, mãos e pernas; **esquivas**, mudanças de direção; **desequilibrantes**, visando a perda de apoio dos segmentos corporais; **projeções**, que visa a queda do adversário ao chão; **imobilizações**, aplicação de chaves nas articulações; **estrangulamentos**, realizados no pescoço do adversário; **acrobáticos**, movimentos plásticos, dentre outras.

Espartero (apud Gomes, 2008) classifica as lutas dividindo-as em: esportes de luta com agarre, com golpes e com implementos. Nas modalidades com agarre o autor caracteriza se a imposição inicial é ou não é obrigatória e a finalidade da prática. A imposição inicial pode ser exemplificada com o jiu jitsu, em que ambos os lutadores iniciam a luta sem

imposição inicial, ou seja, distanciados entre si, enquanto que no judô paraolímpico (para cegos) há imposição inicial e ambos os lutadores inicial a luta com já com as pegadas. Quanto as finalidades, o autor classifica se o objetivo da luta é basicamente a projeção do adversário, luta leonesa, por exemplo, ou se o objetivo é a projeção acrescida da continuação no solo, como o jiu jitsu (ESPARTERO, apud GOMES, 2008, p. 37).

Já nos esportes de luta com golpes há a divisão em esportes com uso exclusivo dos punhos, como o boxe, por exemplo, uso exclusivo das pernas, como savate ou o boxe francês e os esportes que utilizam-se dos punhos e das pernas, como o karatê, taekwondo, entre outros (ESPARTERO, apud GOMES, 2008, p. 37). Finalmente, há os esportes de luta que utilizam implementos, nos quais o objetivo é tocar o implemento em determinadas áreas do corpo do adversário, como a esgrima e o kendo, por exemplo.

Gomes (2008) aponta que outros autores espanhóis também estipularam formas de classificação das lutas, baseando-se nas ações motoras durante um combate. Ramirez, Dopico e Iglesias (apud GOMES, 2008, p. 38) separam as lutas em modalidades com agarre, em que o objetivo é derrubar e/ou excluir, controlar e fixar o adversário, como o judô e a luta canária; modalidades sem agarre com o objetivo de golpear ou impactar o adversário, como o karatê e o kung fu e, por fim, modalidades sem agarre com objetivo de tocar o adversário, dependendo de um implemento, como a esgrima e o kendo (RAMIREZ, DOPICO e IGLESIAS, apud GOMES, 2008 p. 38).

Gomes (2008) baseou-se nas idéias de Bayer sobre as características em comum dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) para criar os Princípios Condicionais das Lutas, elencados pela autora como: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(s)/alvo(s) e regras (GOMES, 2008, p. 42).

A partir desses princípios, a autora apropriou-se de uma definição bastante utilizada sobre a caracterização das lutas, que corrobora com Paes (2010), dividindo as formas de lutar em três tipos: curta, média e longa distância. As lutas de curta distância relacionam-se com o agarramento do adversário, as lutas de média distância são aquelas que têm como característica tocar, percutir golpes no adversário (como socos e chutes, por exemplo). Já as lutas de longa distância utilizam-se de implementos e outros materiais como as espadas, por exemplo. A imagem 1 ilustra essa divisão:

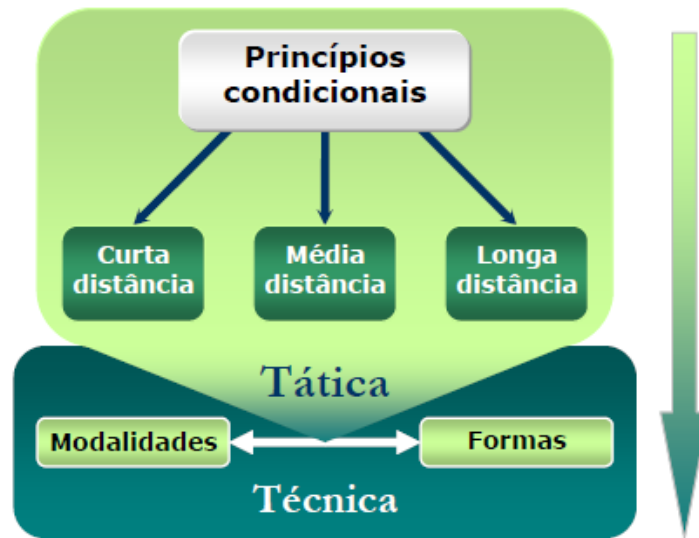


Imagem 1: divisão das modalidades de lutas de acordo com Gomes (2008).

Essa divisão facilita os procedimentos didáticos pedagógicos do professor que pretende ensinar diversos conteúdos da temática das lutas, sem se prender à apenas uma prática marcial, abrangendo diversos tipos de modalidades diferentes.

Dessa forma, Gomes (2008) contribui para a compreensão das lutas/ artes marciais ao propor que a luta é uma:

Prática corporal **imprevisível**, caracterizada por determinado estado de **contato**, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações **ofensivas** e/ou **defensivas**, regida por **regras**, com o objetivo mútuo sobre um **alvo móvel** personificado no **oponente** (Gomes, 2008, p. 49, grifo do autor).

Essa definição possibilita compreender que o alvo das lutas é sempre o oponente e, por isso, é preciso que haja o embate, o conflito entre eles. Porém essa definição não abrange a prática dos *katas* e dos *katis*, os movimentos coreografados e sistematizados que existem em algumas práticas de lutas, como o karatê e o kung fu.

Essas formas de classificação possuem a intenção de caracterizar as lutas/ artes marciais dentro de determinados padrões, com similaridades e diferenças comparadas às outras modalidades esportivas existentes. Entretanto, deve-se ressaltar que a concepção à respeito das lutas/ artes marciais não devem-se resumir apenas ao ato de classificá-las dentro de modalidades esportivas.

A maior diferenciação entre as lutas e outras modalidades esportivas é o fato do objetivo principal ser o enfrentamento físico direto com um adversário ou oponente. Portanto, ao longo das ações técnicas e táticas, há possibilidades que vão sendo criadas devido a este

fator de imprevisibilidade, já que o adversário nunca ficará inerte e responderá às reações de forma inesperada, imprevisível.

O objetivo das lutas envolve superar fisicamente o adversário, utilizando para isso princípios que variam de acordo com cada prática. Elas são práticas individuais, na maioria das vezes, e que requerem a imposição física dos competidores, ou seja, eles se tocam, se agarram, desferem-se chutes, socos, dentre outros golpes visando o objetivo final, que varia conforma cada modalidade, mas que está sempre centrado no oponente. Em nenhuma outra prática esportiva há a possibilidade de impor resistência física contra o adversário de maneira explícita e legal (permitida perante as regras do esporte) visando submeter o oponente de diferentes formas.

As lutas/ artes marciais não são apenas práticas esportivas. Algumas modalidades sofrem constantes resistências de alguns praticantes em relação à serem reduzidas à modalidades esportivas. Entretanto, é preciso compreender o significado da palavra esporte para, a partir disso, poder relacionar ou separar estes dois conceitos. Desse modo, na sequência, serão discutidos alguns conceitos básicos sobre o conceito de esporte moderno.

Deve-se destacar que a expressão “esporte moderno”, segundo Martins e Altmann (2007), foi utilizado pela primeira vez por Norbert Elias e Eric Dunning para demarcar sua diferença com relação ao esporte antigo e tradicional. Martins e Altmann (2007) afirmam ainda que, no entender de Elias e Dunning, apesar da continuidade do vocabulário e da semelhança de gestos, há mais diferenças do que semelhanças entre os esportes modernos e os esportes tradicionais ou antigos. A uma concepção universalista e continuista, que reconhece a existência do esporte em todas as culturas antigas e contemporâneas, os autores opõem a constatação de uma descontinuidade (MARTINS e ALTMANN, 2007).

Por isso, é possível afirmar que a origem dos esportes é diferente das origens das práticas de luta, que acompanharam o homem desde os períodos mais remotos de sua existência (RAMOS, 1982; DUARTE, 2004; VIRGÍLIO, 1994). Porém, é preciso deixar claro que “esportes” são estes que serão conceituados. Elias e Dunning (1992) afirmam que os esportes modernos surgiram na Inglaterra no século XIX. Entretanto, os autores defendem que já no século XVIII se iniciou o que eles denominam de “processo de esportivização” dos passatempos populares (ELIAS e DUNNING, 1992). Ou seja, os conceitos sobre esporte caracterizados a seguir correspondem aos do esporte moderno, originário na Inglaterra do século XIX.

Para Martins e Altmann (2007), Elias e Dunning consideram que a ruptura entre esporte moderno e jogos tradicionais se dá por uma progressiva autonomização do campo

esportivo em relação aos outros campos sociais. Essa ruptura se expressa na constituição de tempos e espaços específicos próprios às práticas esportivas, em oposição aos jogos tradicionais instalados nos espaços ordinários das atividades cotidianas, subtraídos temporariamente de suas ocupações corriqueiras.

Elias (1992) considera que o desporto é uma das maiores invenções sociais que os seres humanos realizaram sem o planejar, pois oferece às pessoas a “excitação libertadora de uma disputa que envolve esforço físico e destreza” (ELIAS, 1992, p. 243). Assim o autor define o esporte da seguinte maneira:

O desporto – qualquer que seja – é uma atividade de grupo organizada, centrada no confronto de pelo menos duas partes. Exige um certo tipo específico de esforço físico. Realiza-se de acordo com regras conhecidas, que definem os limites da violência que são autorizados, incluindo aquelas que definem se a força física pode ser totalmente aplicada. As regras determinam a configuração inicial dos jogadores e dos seus padrões dinâmicos de acordo com o desenrolar da prova. Mas todos os tipos de desportos têm funções específicas para os participantes, para os espectadores ou para os respectivos países em geral (ELIAS, 1992, p. 230).

Helal (1990) traz uma importante contribuição para a compreensão do esporte pelo enfoque da sociologia. Inicialmente, este autor diferencia jogo de esporte ao afirmar que eles possuem fronteiras bem demarcadas porque nos esportes há uma organização burocrática mais ampla, sendo organizados em grande escala e situados acima e além dos interesses individuais dos jogadores. Os esportes possuem ainda os elementos da disputa física e da competição (HELAL, 1990, p. 28).

O autor afirma também que o esporte é um desdobramento da brincadeira, a mais lúdica das atividades. Entretanto, nos esportes, pode haver a perda do prazer e da autonomia. Existe um prazer lúdico em jogar ou mesmo competir respeitando as regras, porém a sistematização provocada pela imposição de regras fixas diferencia o esporte da brincadeira, dando-o uma outra “roupagem” em relação à brincadeira (HELAL, 1990, p. 31).

Para Helal (1990), o esporte moderno é diferente do esporte de outras épocas por dois motivos: a secularização e a racionalização. A secularização é o processo pelo qual realidades pertencentes ao domínio religioso, sagrado ou mágico passam a pertencer ao domínio profano, ou seja, sempre que uma representação racional, científica e técnica substitui uma representação religiosa ou uma explicação pelo sagrado ou pelo divino, há o processo de secularização (HELAL, 1990, p. 34). O autor lembra que o esporte moderno não possui nenhum vínculo religioso, sendo denominado como um evento secular, possibilitando que fosse constituído como uma atividade profissional, altamente organizada e financiada, em muitos casos.

Segundo Helal (1990) a secularização mais recente tomou conta do esporte moderno em quase todo o mundo industrializado, resultando num sentimento generalizado de desencanto. Entretanto, o autor reconhece que ainda persiste uma tendência à sacralização, embora de outra maneira, como se a crescente comercialização dos eventos esportivos absorvessem determinadas características de sacralização. Dessa forma, no esporte moderno, as fronteiras do sagrado e do profano não são bem demarcadas, sendo o esporte, por si só, um domínio extremamente fértil para o surgimento e o desenvolvimento de aspectos sagrados (HELAL, 1990).

Em relação à racionalização, Helal (1990) constata que o esporte moderno se “conformou” às leis da razão, eliminando considerações de ordem pessoal, afetiva ou emocional, buscando uma adaptação consciente, exata e eficaz dos meios aos fins pretendidos. As ações passam então a ser governadas por regras bem definidas, calculáveis e racionais, não possibilitando que seja empregado raciocínios místicos nem o surgimento de relações e atitudes imprevisíveis (HELAL, 1990).

A competição é outra característica dos esportes. Toda competição envolve um “conflito agonístico” entre os participantes. Huizinga (1993) afirma que as competições em toda a parte do mundo possuem características formais do jogo, pertencendo ao domínio da festa, do lúdico. Tanto os jogos, quanto as competições, assim como as lutas, as disputas e os combates são agonísticos para Huizinga (1993).

Para Helal (1990), o conflito surge como parte integrante do espírito da competição esportiva e não como um problema que precisa ser eliminado ou resolvido. Os competidores ao concordarem com as regras e objetivos do jogo estão cientes do conflito inevitável que surgirá a partir de então. Harmonizam-se para conflitar. E conflituam-se pelo prazer de conflitar, nada mais. O esporte é uma luta pelo amor à luta (HELAL, 1990).

Na verdade, os aspectos de racionalização, secularização com certa tendência à sacralização, organização burocrática, regras fixas e universais, existência de competição, dentre outras características, estão presentes na maioria das modalidades de lutas. Entretanto: seriam as lutas esportes? Será que todas as modalidades de lutas podem ser caracterizadas como esportes?

Será destacada a seguir, para efeito de exemplificação, a opinião de alguns autores sobre determinadas modalidades de lutas/ artes marciais que não consideram estas práticas apenas no âmbito de modalidades esportivas de combate, evidenciando que estas práticas podem transcender os aspectos desportivos.

Há o caso da capoeira que, embora haja algumas formas de sistematização e hierarquização, essas tentativas ainda não foram aceitas por grande parcela de mestres e praticantes. Areias (1984) afirma que a capoeira é uma criação dinâmica e não estática do ser humano, caracterizando-a como: música, poesia, festa, brincadeira, diversão e, acima de tudo, uma forma de luta, manifestação e expressão do povo, do oprimido e do homem em geral em busca de sobrevivência, liberdade e dignidade (AREIAS, 1984, p. 8). O autor ainda destaca que alguns mestres de capoeira (sobretudo da capoeira angola) são completamente contra a esportivização dessas práticas, alegando não ser possível institucionalizá-la.

Há outras modalidades também, como o *Tai Chi Chuan*, por exemplo, considerado, além de uma luta, uma forma de “meditação em movimento” (WIKIPÉDIA, 2010d). Barbier (2007) inclusive descreve que a natureza das artes marciais consiste no desaparecimento da obsessão do rigor e da competição, ao longo da experiência, em prol de sua finalidade repleta de uma complexidade crescente do Potencial Humano. O autor exemplifica sua afirmação com uma citação de um mestre de Tai Chi Chuan:

Como afirma um mestre contemporâneo de Tai Chi Chuan: “O Tai Chi é uma arte: não deve ser aprendido, deve ser praticado... Cada professor ensina uma forma ligeiramente diferente, cada um a seu modo. Você não deve confiar nem em mim nem em outro mestre. É pela prática pessoal que você saberá o que é bom para você” (CHUNGLIANG AL HUANG, apud BARBIER, 2007, p. 67).

Outro exemplo disso é dado por Gracie (2007) ao afirmar que o jiu jitsu brasileiro foi criado única e exclusivamente para fins de defesa pessoal, possibilitando que uma pessoa fisicamente mais fraca, pudesse defender-se de um agressor mais forte. Atualmente, entretanto, o jiu jitsu brasileiro competitivo está estruturado em uma série de movimentos, regras e pontuações que em nada se relacionam com as técnicas de defesa pessoal do qual ele se originou.

Já Funakoshi (1975) faz a seguinte consideração sobre as lutas/ artes marciais e, mais precisamente, o karatê:

“Assim, embora as artes marciais sejam muitas e incluam formas tão diversas como o judô, a esgrima, o manejo do arco, luta com lança e luta com vara, o objetivo último de todas elas é o mesmo que o do karatê. É o ‘vazio’ que jaz no coração de toda matéria e na verdade do toda a criação, persisti resolutamente no uso daquele caractere para indicar a arte marcial a que dediquei minha vida” (FUNAKOSHI, 1975).

Ainda sobre o karatê, Martins e Kanashiro (2010, p. 640) apontam que o karatê possui em sua essência valores que o difere de uma simples forma de combate, havendo também uma busca no desenvolvimento do caráter do praticante e não apenas do seu condicionamento

físico. Os autores arrematam essa questão ao afirmarem que, “para além de uma forma de combate, o karatê também se constitui como uma forma de ascese” (MARTINS E KANASHIRO, 2010, p. 643).

Já sobre o judô, há a consideração de Brousse (2001) que afirma que esta prática também transcende os significados contidos na sua forma esportivizada. Para o autor: “(...) mas, o judô, não é só outro tipo de luta. O método japonês ensina o respeito às pessoas. Dá autoconfiança individual e autonomia na sociedade. Aqui está sua identidade” (BROUSSE, 2001, p. 23).

Para o autor, o sucesso do judô está no equilíbrio entre tradição e modernidade, entre esporte e cultura (BROUSSE, 2001, p. 23). O autor ainda considera que o futuro do judô está justamente no equilíbrio entre tradições e modernidade, entre competições e educação (BROUSSE, 2001, p. 25).

Portanto, não é possível reduzir a pedagogia das lutas/ artes marciais à pedagogia das modalidades esportivas de combate, já que corremos o risco de desconsiderar algumas características fundamentais inerentes à prática dessas modalidades e que, com o processo de esportivização, vão sendo perdidas, ou deixadas de lado. Elas podem ou não ser modalidades esportivas, tudo depende de como são organizadas. Se houver exigências como a utilização de regras universais, a institucionalização de federações e confederações, a presença de autoridade como o árbitro, aparente igualdade de condições iniciais entre os competidores, dentre outras, certamente as lutas/ artes marciais serão enquadradas como modalidades esportivas.

Da mesma forma, as lutas assim como outras práticas da cultura corporal, podem assumir outras características, como as de jogos e brincadeiras se forem praticadas sem atender às exigências dos esportes como, por exemplo: não visar o resultado final propriamente dito; não atender às regras pré-estabelecidas como número de jogadores, uniformes, locais de prática; não depender de órgãos institucionalizados que organizam burocraticamente a modalidade, dentre outras. Ou seja, as lutas podem ou não ser esportes, de acordo com a organização e regulamentação estabelecida.

Pimenta (2007) considera que a caracterização do taekwondo enquanto modalidade de competição não seria possível se mantivesse os princípios filosóficos e religiosos de seus antepassados. Ao analisar o processo de esportivização do taekwondo o autor afirma que:

(...) a necessidade belicosa foi aos poucos sendo substituída pela necessidade da produção industrial. A obrigação do treinamento corporal visando a abstração do mundo pela elevação espiritual – características das artes marciais orientais – foi sendo abandonada para dar entrada a

valorização do treinamento metódico, calculado, visando vitórias no campo esportivo (PIMENTA, 2007).

Ou seja, é possível concluir que os propósitos ao longo dos anos foram sendo transformados de forma que o processo de esportivização pudesse acontecer, mesmo que para isso, fosse necessário excluir, transformar e ressignificar alguns conceitos e atitudes das lutas/ artes marciais. Breda et al. (2010, p. 33) apontam que o processo de esportivização das lutas trouxe novas formas de prática, locais de inserção, métodos de ensino e difusão, o que vem sendo novamente alterado com o processo de espetacularização dos eventos de lutas. Porém, é importante frisar que nem todas as modalidades de lutas/ artes marciais sofreram esse processo de esportivização e, mesmo aquelas que se tornaram práticas esportivizadas, passaram por esse processo de maneiras diferenciadas.

Deste modo, ao ensinar as lutas, é necessário que o professor constantemente avalie sua prática pedagógica visando não reduzi-la ao ensino somente dos movimentos e gestos técnicos, assim como não sendo possível reduzir a aprendizagem somente aos aspectos relacionados à competição, desconsiderando-se características como a história da modalidade, atitudes, conceitos e valores estabelecidos por ela, condutas dos praticantes, a visão da modalidade no passado e no presente, relação com a mídia, dentre outras questões.

Quanto ao processo pedagógico do ensino das lutas/ artes marciais, Marcellino (2003), ao analisar as academias de ginástica como opção de lazer, constatou que nenhuma academia possui um processo pedagógico definido, somente uma academia de artes marciais. Embora o autor não defina que “processo pedagógico” seja este, em suas observações ele analisou, além das aulas de ginástica, aulas de dois tipos de lutas: kung fu e jiu jitsu e constatou que as aulas de ambas as modalidades seguem uma metodologia, havendo uma proposta das academias própria para a área das lutas, sendo rigorosamente cumprida (MARCELLINO, 2003, p. 52), embora o autor também não defina que proposta seja esta e quais são seus desdobramentos.

Já Moreira (2003), afirma que as artes marciais são mutantes e que mudanças são necessárias, respeitando, contudo, toda a história da modalidade, sejam os pontos positivos ou negativos, já que a maioria dos problemas surge com os erros, e assim, estes se tornam fontes para novas pesquisas. Para este autor, não se pode negar a importância de pedagogizar tanto o karatê¹¹ quanto qualquer outra arte marcial e, para isso, o autor considera ser necessário haver uma preocupação com os aspectos socioculturais e de aprendizagem e, caso não haja essa preocupação, continuará havendo problemas, como a especialização precoce em crianças (MOREIRA, 2003).

¹¹ Ou caratê.

Ainda sobre o ensino do karatê, Lopes e Tavares (2008) analisaram a concepção de ensino e a prática pedagógica de professores de karatê na região da Grande Vitória, Espírito Santo. Os autores observaram algumas aulas e entrevistaram alguns professores de karatê e concluíram que os conteúdos são transmitidos pelos professores como “verdades” absolutas a serem assimiladas pelos alunos, prevalecendo a reprodução e repetição mecânica.

A estruturação das aulas assemelhou-se a sessões de treinamento, mesmo na iniciação, partindo do método parcial para o global. Foi ainda evidente a relação hierarquizada entre professores e alunos, limitando os alunos à imitação passiva (LOPES e TAVARES, 2008, p. 96). Embora limitado à apenas uma modalidade, esse estudo evidencia os modelos e a estrutura que são utilizados pelos professores no ensino do karatê. Entretanto, essa prática pedagógica em nada corrobora com os estudos da área pedagógica e educacional, sobretudo da Pedagogia do Esporte, denotando um distanciamento entre a área das lutas e da Pedagogia do Esporte. Assim, torna-se necessário diminuir a enorme lacuna existente e integrar as lutas nas discussões, reflexões e contextos da Pedagogia do Esporte.

Finalmente, corrobora-se com a afirmação de Breda et al. (2010, p.152), quando os autores afirmam ser necessário promover *“o direito de aprender a lutar e aprender mais que lutar, aprender a ser... Pois afinal, do que as lutas tratam?”*

Qual é a especificidade das lutas? Do que elas tratam? O que elas querem dizer? E como podemos unir esse emaranhado de significados plurais e aplicá-los em metodologias pedagógicas adequadas, no caso do presente estudo, nas academias de ginásticas, clubes ou centros esportivos?

Enfim, como ensinar as lutas, ensinar mais do que lutar e ensinar através das lutas? Indo além do como ensinar poderíamos ainda perguntar: por que ensinar as lutas? O que ensinar das lutas? Como avaliar o ensino das lutas? Estes são alguns questionamentos que este estudo pretendeu discutir, procurando possíveis respostas para estas indagações.

5 MATERIAIS E MÉTODOS

Essa é uma pesquisa qualitativa. De acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2007) a pesquisa qualitativa é o método de pesquisa que, com frequência, envolve a observação intensiva e prolongada de um ambiente natural, o registro preciso e detalhado do que acontece nesse ambiente, a interpretação e a análise dos dados, utilizando descrições, narrativas, citações, gráficos e tabelas. Também chamada de etnográfica, naturalista, interpretativa, fundamentada, fenomenológica, subjetiva e participativa intencional (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007, p. 27).

Para Thomas, Nelson e Silverman (2007), a pesquisa qualitativa é um método sistemático de investigação e, em medida considerável, segue o método científico de solução de problemas. Porém há certas diferenças: raramente são estabelecidas hipóteses no início do estudo e, em vez disso, utilizam-se questões mais gerais para guiar o estudo. De acordo com os autores, a pesquisa qualitativa progride em um processo indutivo de desenvolvimento de hipóteses e teoria à medida que os dados são revelados. O pesquisador é o instrumento primário da coleta e análise de dados, por isso que esse tipo de pesquisa caracteriza-se por uma intensa presença do pesquisador. Os instrumentos mais utilizados na pesquisa qualitativa são as observações, entrevistas e instrumentos projetados pelos próprios pesquisadores (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007, p. 31).

Os autores consideram também que o aspecto mais importante da pesquisa qualitativa é o conteúdo interpretativo e não o excesso de preocupação com o procedimento em si. Porém, isso não significa afirmar que nas pesquisas qualitativas não há rigor em seus processos metodológicos. Diferente da pesquisa quantitativa na qual costuma haver certa tendência a enfatizar a análise, na pesquisa qualitativa, busca-se compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo. Enfatiza-se a “essência” do fenômeno e, como a

visão de mundo das pessoas varia de acordo com a percepção de cada um, a pesquisa qualitativa é bastante subjetiva (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007, p. 298).

Thomas, Nelson e Silverman (2007, p. 299) consideram ainda que:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento da coleta e da análise dos dados. Ele interage com os participantes e sua sensibilidade e percepção são essenciais na busca e no processamento de observações e respostas. O modo como o pesquisador administra as respostas durante a coleta e a análise dos dados afeta a qualidade desses dados e as conclusões.

Por isso, na pesquisa qualitativa, não objetiva-se criar um distanciamento dos fenômenos analisados e sim justamente fazer parte deles. As formas de reprodutibilidade, objetividade e validade dão lugar a interpretação subjetiva do pesquisador, não preocupando-se com a reprodução dos procedimentos pesquisados e sim com a singularidade das interpretações específicas do caso estudado.

5.1 Materiais

Para este estudo foram utilizados os seguintes materiais:

- Bloco de anotação para as observações sistemáticas;
- Roteiro utilizado nas observações sistemáticas;
- Caneta esferográfica;
- Roteiro a ser seguido nas observações sistemáticas;
- Celular Samsung modelo M2710 Beat Twist azul para a gravação das entrevistas semi-estruturadas e cronometragem do tempo das aulas observadas e das entrevistas;
- Roteiro utilizado nas entrevistas semi-estruturadas;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes do estudo;
- Software Microsoft Excel® do pacote Office 2007® para análise dos resultados e produção de gráficos e tabelas.

5.2 Amostra

Rudio (1978) define como amostras intencionais não probabilísticas aquelas oriundas através de uma estratégia adequada, escolhendo casos para a amostra que represente

determinada população sob algum aspecto. Portanto, com os resultados obtidos nesta amostra não é possível realizar generalizações e sim analisar as características dessa determinada amostra.

Na pesquisa qualitativa, não há a tentativa de fazer inferência a partir dos próprios participantes para populações maiores. Ao invés disso, os participantes são selecionados porque possuem determinadas características que serão importantes para o estudo. De acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2007, p. 300):

(...) na pesquisa qualitativa, a seleção dos sujeitos é proposital, o que, em essência, significa que escolhemos a amostra a partir da qual podemos aprender mais. Pode ser que o pesquisador busque pessoas com certo nível de especialização ou experiência. Há vários modos de orientar a seleção de participantes (...). Em essência, a seleção de participantes na pesquisa qualitativa envolver as seguintes considerações: onde, quando, quem e o quê observar.

Para o presente estudo, foi utilizada uma amostra de quatro professores de lutas/ artes marciais diferentes através do processo de amostras intencionais não probabilísticas. Todos do sexo masculino, com idades entre 31 e 68 anos, média de idade de 52 anos e 8 meses e média de anos como professor dessa modalidade de 23 anos e 8 meses.

Os critérios para seleção dos sujeitos consistiu em analisar se os sujeitos atendiam as exigências para a pesquisa, portanto, eles precisavam ser professores graduados em alguma modalidade de luta/ arte marcial e que exerciam a atividade de professor dessa modalidade há, pelo menos, dez anos, portanto, podendo ser caracterizados como professores experientes.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP - Rio Claro com o protocolo número 1577 de 08 de março de 2010¹² e os professores selecionados que aceitaram participar desse estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo todas as possíveis dúvidas sanadas pelo pesquisador.

A identidade dos sujeitos da amostra foi mantida em sigilo, portanto, nenhum dos sujeitos teve seu nome ou identificação divulgada ao longo do estudo. Sendo assim, cada um dos professores recebeu o prefixo de “professor” e o nome referente à modalidade no qual davam aulas, portanto os professores foram caracterizados da seguinte maneira: *professor de karatê*, *professor de judô*, *professor de jiu jitsu* e, por fim, *professor de kung fu*.

Foram selecionados professores de quatro modalidades de luta/ artes marciais de origem oriental, levando-se em conta o número de praticantes dessa modalidade no Brasil, conforme a tabela 1 demonstra:

¹² Para mais informações, ver a página 176 (anexo), onde consta o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

Tabela 1: Número estimado de praticantes no Brasil das modalidades de lutas/ artes marciais analisadas, segundo o Atlas do Esporte no Brasil de Da Costa (2006a; 2006b; 2006c; 2006d).

MODALIDADE	ESTIMATIVA DO NÚMERO DE PRATICANTES NO BRASIL
JIU JITSU	350.000
JUDÔ	1.500.000
KARATE	800.000
KUNG FU	230.100

5.3 Observações Sistemáticas

A observação é uma técnica de coleta de dados utilizada para conseguir informações, examinando determinados fenômenos que se deseja estudar. Marconi e Lakatos (1982) relatam que a observação auxilia o pesquisador a obter e identificar provas, obrigando-o a ter um contato mais direto com a realidade.

Para Marconi e Lakatos (1982), a observação sistemática (ou estruturada) é realizada em condições controladas, visando responder propósitos pré-estabelecidos. Ela deve ser ainda planejada e sistematizada. Sendo assim, é preciso seguir alguns critérios para as observações sistemáticas. Thomas, Nelson e Silverman (2007) consideram que deve ser levado em conta características como: os comportamentos que serão observados, quem será observado, onde serão realizadas as observações, quantas observações serão feitas, quando elas serão feitas e como as observações serão pontuadas e avaliadas.

Para o presente estudo, foram realizadas observações em um total de 24 aulas de lutas/ artes marciais em academias de ginástica. Estas observações foram divididas em relação às quatro modalidades, tendo como critérios os parâmetros qualitativos de pesquisa, observando os participantes do estudo até que os procedimentos que estavam sendo analisados comesçassem a se repetir, o que aconteceu por volta da sexta aula observada.

Dessa forma, a tabela 2 ilustra o número de aulas observadas em relação às modalidades analisadas:

Tabela 2: Número de aulas observadas em relação a cada um dos professores pesquisados.

MODALIDADE	NÚMERO DE AULAS
JIU JITSU	6
JUDÔ	6
KARATE	6
KUNG FU	6

Total de aulas observadas: 24 aulas.

Foram enfatizados os procedimentos metodológicos e estratégicos utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos referentes às modalidades estudadas. Para isso foram avaliadas as metodologias utilizadas pelo professor ao longo da aula, procedimentos que o professor utiliza ao longo das aulas, nível de comprometimento e motivação dos alunos e do professor, número de alunos na aula, dentre outros comportamentos.

Enfatizou-se também o processo de ensino e aprendizagem na visão do professor. Porém segundo Freire (1996) ensinar inexiste sem o aprender. Para este autor não há docência sem discência, ou seja, o ensinar e o aprender se completam, professor e aluno, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Portanto, para avaliar a pedagogia dos professores de lutas/ artes marciais é necessário, concomitantemente e impreterivelmente, avaliar os alunos também.

Por ser uma observação sistemática, o observador seguirá critérios pré-estabelecidos¹³. Foi uma observação não participante, já que o observador não participou das aulas efetivamente, exercendo o papel de expectador, porém realizando os procedimentos de forma sistemática (MARCONI e LAKATOS, 1982).

5.4 Entrevistas semi-estruturadas

Segundo Marconi e Lakatos (1982), a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema tendo inúmeras vantagens, tais como, poder ser utilizada com todos os segmentos da população, além da possibilidade de se conseguir informações mais precisas e que possam ser quantificadas.

¹³ Para mais informações, ver a página 179, intitulada “Roteiro para as observações”.

Para Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que surgem, à medida que recebem as respostas do informante.

Thomas, Nelson e Silverman (2007) consideram ainda que as entrevistas em geral produzem dados mais válidos devido ao contato pessoal e à oportunidade de certificar-se de que os entrevistados compreenderam as questões.

Dessa forma, após a realização das observações sistemáticas das aulas, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas¹⁴ com cada um dos professores observados, totalizando quatro entrevistas.

Objetivou-se, com a realização das entrevistas, conhecer mais os professores, suas opiniões, métodos, conhecimentos sobre a modalidade e sobre o processo pedagógico de ensino e aprendizagem em geral. Pretendeu-se também conhecer mais a história do professor com a modalidade em questão, analisando questões como o que o levou a seguir a função de professor da modalidade em questão, além de questões mais quantitativas também como tempo de prática da modalidade em questão, graduação, tempo de prática enquanto professor dessa modalidade, etc.

As entrevistas semi-estruturadas possibilitaram também analisar questões qualitativas à respeito da visão do professor sobre sua função enquanto educador, enquanto professor de luta/ arte marcial e enquanto agente pedagógico voltado à intervenção. Pretendeu-se ainda estabelecer parâmetros entre os professores e seus ideais, avaliando, por fim, se o que eles comentaram ao longo das entrevistas, pode ser avaliado nas práticas pedagógicas de suas aulas, constatado através das observações sistemáticas. As entrevistas tiveram a duração média de cerca de trinta e um minutos.

5.5 Análise dos resultados

Os dados coletados através das observações sistemáticas e das entrevistas semi-estruturadas foram analisados por meio de uma análise de conteúdo, definido por Berelson (1952) como uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação.

¹⁴ Para mais informações, ver a página 180, intitulada “Roteiro para as entrevistas”.

A análise de conteúdo é um instrumento metodológico com o potencial de aplicação a discursos diversos e que visa compreender estruturas e modelos submersos nos fragmentos de mensagem (BERELSON, 1952; BARDIN, 1991). Marconi e Lakatos (1982) acrescentam ainda que a finalidade da técnica de análise de conteúdo é descrever sistematicamente o conteúdo das comunicações.

Bardin (1991) define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (p.42).

Bardin (1991) afirma também que a análise de conteúdo segue três etapas para a concretização do processo: a *pré-análise*, definida como as estratégias para a coleta dos dados e a organização do material para posterior análise; a *exploração do material e tratamento dos resultados*, composta pela codificação, classificação e categorização dos dados, na busca por sínteses de dados coincidentes, divergentes e neutros, localizados nas mensagens; e a *inferência e interpretação*, representada pelo aprofundamento da análise da etapa anterior, desvendando o conteúdo latente dos dados manifestos.

Para Bardin (1991), a análise de conteúdo busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. O método para a análise de conteúdo apresenta como etapas de trabalho a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência.

É preciso levar em consideração dois aspectos importantes na hora da elaboração dos instrumentos de análise da análise de conteúdo: a determinação das categorias de classificação e a escolha das unidades de análise, que podem ser palavras, frases, temas, etc. (MARCONI e LAKATOS, 1982, p. 104).

Thomas, Nelson e Silverman (2007) afirmam que a narrativa analítica é uma forma interessante de reconstruir o que aconteceu no campo de trabalho, sendo a base da pesquisa qualitativa. A narrativa analítica pode ser definida como a descrição curta e interpretativa de um evento ou situação (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007, p. 304).

Uma forma de narrativa analítica é a vinheta narrativa que consiste em capturar a atenção do leitor fornecendo uma descrição da situação bem escrita, podendo gerar uma significação holística definitivamente vantajosa no sentido de fornecer indícios para as várias asserções do pesquisador (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007, p. 304).

Triviños (1987) propõe que os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições, dentre elas a coerência, a consistência, a originalidade e a

objetivação. Além disso, o conhecimento do pesquisador sobre os aspectos fundamentais do problema que está sendo estudado também deve ser aprofundado a cada instante da pesquisa, aprofundando-se nas informações.

Dessa forma, além das análises qualitativas oriundas da análise de conteúdo, com a implementação da técnica de narrativa analítica, através da vinheta narrativa, foi realizada também uma análise descritiva dos resultados, por meio de procedimentos de estatística descritiva, objetivando computar as porcentagens de algumas das respostas dos professores e distribuições de frequência dessas respostas.

Sendo assim, pretendeu-se ampliar os campos de análise dos resultados obtidos com as coletas de dados (observações e entrevistas) realizando também uma análise qualitativa dos dados obtidos, permitindo uma ampliação da visão sobre o problema estudado, ou seja, a questão da pedagogia das lutas em academias de ginástica.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão destacados os procedimentos encontrados com as observações sistemáticas e as entrevistas semi-estruturadas dos professores observados e entrevistados inicialmente de maneira separada, ou seja, os resultados de cada professor serão expostos primeiro separadamente para, posteriormente, haver o cruzamento de informações dos procedimentos metodológicos de todos os professores participantes.

Entretanto, é importante frisar que as modalidades observadas (karatê, judô, jiu jitsu e kung fu) diferem muito em termos de conteúdos ensinados. Por isso, não procurou-se, durante os procedimentos metodológicos utilizados, encontrar modelos e sequências de ensino em comum entre os professores e nem relatar processos de uma “aula ideal” de lutas/ artes marciais, mesmo porque existem diferentes formas qualificadas de se ensinar essas práticas. Baptista (2003) traz uma importante contribuição para a questão das aulas de lutas (mais especificamente do judô):

Cada professor tem uma maneira diferente de transmitir os seus conhecimentos. Se observarmos algumas aulas, notaremos diferenças na metodologia do ensino, no conteúdo programático e na sequência pedagógica. Não podemos avaliar qual seria o método mais eficiente, pois são muitas as variáveis existentes, como por exemplo: capacidade profissional do professor, objetivos, faixa etária, perfil psicológico da turma e o nível técnico e sócio-econômico (BAPTISTA, 2003, p. 61).

Não existe um jeito certo de se ensinar as lutas, pautando-se em formas sequenciais pré-estabelecidas e pré-determinadas. Bento (1995, p. 104) aponta que a Pedagogia do Desporto não pode converter-se num fórum de mensagens salvadoras da educação, nem declarar o que é certo ou verdadeiro para o praticante, muito menos descambar para uma pedagogia ideológica. Sendo assim, cada professor observado/ entrevistado tem suas próprias estratégias e maneiras de ensinar.

Algumas perguntas da entrevista consistiam em saber como os professores ensinavam as suas respectivas modalidades. No entanto, os procedimentos de observação foram

importantes para confirmar ou contestar as afirmações dadas pelos professores. De acordo com Darido (2003), na entrevista, avalia-se a representação que os professores têm a respeito dos seus valores e procedimentos e não propriamente o que eles fazem de fato.

É importante ressaltar ainda que as entrevistas foram realizadas sempre após a última aula observada, a fim de não chamar a atenção dos professores para as questões que seriam discutidas durante elas. Portanto, com as observações sistemáticas, procurou-se registrar, descrever, analisar e interpretar as ações dos professores e, com as entrevistas semi-estruturadas, objetivou-se constatar as visões, opiniões e comentários dos professores. Finalmente, baseado nas observações e entrevistas, será proposto formas de se ensinar as lutas, levando-se em conta, além dos processos pedagógicos dos professores analisados, algumas concepções oriundas da área da pedagogia e, mais precisamente, da pedagogia do esporte, propondo algumas concepções para a pedagogia das lutas nas academias de ginástica.

6.1 Descrição das aulas

6.1.1 O professor e as aulas de Karatê

*“Eu acho que eu respiro karatê 24 horas por dia... como karatê, durmo karatê... não sei se tem alguma coisa mais do que gostar, mas se tiver é isso que eu sinto...
É mais do que gostar...”*
Professor de karatê

O professor

O professor de karatê observado tinha 58 anos e era graduado no karatê como faixa preta 5º dan¹⁵. As aulas observadas foram de Karatê Shotokan. Segundo Martins e Kanashiro (2010, p. 646), as técnicas do estilo Shotokan dão prioridade à velocidade, força e combates com uma distância maior do adversário. O professor afirmou haver nesse estilo de karatê até dez graduações na faixa preta (dan) porém os exames para promoção das graduações são muito caros. O professor afirmou ainda ter completado o primeiro grau de ensino como nível máximo educacional alcançado por ele.

¹⁵ Dan corresponde aos graus acrescentados à faixa preta, após cumprida determinadas características que variam de acordo com a modalidade, como tempo de treino e de ensino, representação à nível regional, estadual e nacional, número de faixas pretas formados, dentre outros critérios.

Ele iniciou o seu treinamento no karatê em 1972 e passou a dar aulas a partir de 1980, quando já era faixa preta, tendo começado como instrutor, auxiliando seu professor. A maneira como ele iniciou o treinamento nessa modalidade é bem curiosa. Ele relatou que na época anterior ao seu início no karatê ele brigava muito nos jogos de futebol do bairro. Portanto, seu objetivo ao entrar na academia de karatê era brigar. Segundo ele: *“acabei entrando no karatê por causa disso, para brigar, já que eu apanhava muito e já era a hora de começar a bater também!”*.

Perguntado sobre como ele ensina o karatê, ele afirmou que as aulas deveriam ser individuais para cada aluno porque cada aluno tem suas dificuldades e habilidades. Ele ainda ressaltou que as aulas para crianças são diferentes das aulas dos adultos, embora tenha considerado que, de vez em quando, também é interessante ter algumas aulas lúdicas também. O professor afirmou ser mais “flexível” com as crianças: *“às vezes brinco, dou bronca... mas eles têm que respeitar, não só pela questão do respeito em si, mas por questão de acidentes também... porque criança quando brinca é problema né?”*. O professor ainda alertou para a importância de se enfatizar as atitudes dos alunos fora da academia, considerando que *“se as pessoas que não treinam karatê ou qualquer outra arte marcial devem ser educadas, nós, praticantes, devemos ser muito mais educados... demonstrar isso muito mais porque nós temos uma habilidade a mais...”*.

Com relação à organização das aulas, o professor afirmou que uma aula sempre depende da aula anterior. Entretanto esse esquema não necessariamente precisa ser seguido sempre, sendo possível variar a dinâmica da aula em alguns momentos. Para o professor: *“(...) às vezes, quando a aula fica um pouco cansativa é possível modificá-la um pouco, só para descontrair também”*. O professor reiterou mais uma vez a necessidade de individualizar os ensinamentos da aula, mesmo elas ocorrendo em grupo, embora tenha considerado importante que houvesse momentos de interação entre os alunos:

“(...) mesmo sendo em grupo, ela [a aula] deve ser individual até certo ponto porque cada pessoa aprende de um jeito... lá na academia há várias graduações juntas, faixas brancas ficam juntos, pretas juntos também, sempre juntos... aprendendo em conjunto, mas observando os erros e as dificuldades individuais” (professor de karatê).

A visão do professor sobre o ensino do karatê pode ser contestada em alguns momentos com o que foi observado nas aulas. Mesmo demonstrando bastante preocupação em corrigir os gestos técnicos dos alunos, as aulas sempre foram realizadas com todos os alunos desenvolvendo os mesmos conteúdos, dos mais graduados ao menos graduados, dos alunos mais velhos aos alunos mais novos. O que variou, em alguns momentos, foi a rigidez

com que o professor corrigiu os alunos, sendo mais rígido com os alunos mais graduados, conforme pode ser constatado com as observações das aulas do professor. Todavia, as correções foram sempre realizadas para todos os alunos, e não especificamente para aqueles que não haviam aprendido os gestos técnicos.

As aulas

A academia de Karatê localiza-se em uma região de fácil acesso em uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo. É uma academia de dois andares que concilia as aulas de karatê juntamente com aulas de ginástica e musculação e pertence ao próprio professor de karatê. O espaço destinado à prática de karatê é amplo e muito arejado, havendo espelhos na frente da área de treino, o dojô, além de muitos troféus nas prateleiras acima dos espelhos. Colado nos espelhos, havia vários adesivos onde lia-se “*esporte é saúde*”. Havia também uma arquibancada no andar de cima onde era possível aos pais, familiares e demais interessados, assistirem às aulas e onde foram realizadas as observações para o presente estudo.

Uma peculiaridade com relação às aulas observadas é que do total das seis aulas, as primeiras quatro foram observadas antes do exame de troca de faixas e outras duas foram observadas após o exame. Desse modo, as aulas anteriores ao exame foram aulas de preparação, onde foram realizados técnicas e movimentos que possivelmente seriam requeridos no exame. Nem todos os alunos presentes nas aulas prestaram o exame, apenas aqueles indicados pelo professor.

As aulas iniciavam no horário estabelecido, com uma tolerância de até cinco minutos. Alguns alunos, antes das aulas estavam alongando-se ou executando movimentos ou mesmo brincando, interrompendo essas atividades assim que o professor adentrava no dojô. O número de alunos presentes variou, com uma média de 13 alunos por aula, de ambos os sexos, de diversas idades e de várias graduações (cores de faixa) diferentes. Deve-se ressaltar que, embora mistas, o número de alunas nas aulas foi bem menor do que o número de alunos (média de três alunas por aula).

Cinco das seis aulas observadas teve a duração de uma hora, enquanto que a outra aula teve a duração de uma hora e meia. De acordo com a organização da academia, as aulas de segundas, quartas e sextas-feiras tinham uma hora de duração, enquanto que as aulas de terças e quintas-feiras tinham a duração de uma hora e meia. Os alunos de uma turma não participavam das aulas da outra turma.

Logo no começo da aula havia a saudação inicial, com os alunos perfilados e de frente para o professor. Essa saudação consistia na pronúncia de uma expressão em japonês utilizada pelo professor na qual imediatamente era seguida pelos alunos com uma leve inclinação do tronco. A saudação foi sempre feita em pé. Posteriormente o professor explicou que essa forma de saudar é melhor do que a forma ajoelhada, pois não se confunde com aspectos de religião, o que poderia afastar alguns alunos. Em algumas aulas o professor realizou uma conversa inicial também, que variou entre alguns temas como conversas que pretendiam tranquilizar os alunos que prestariam o exame que se aproximava ou então em incentivos ao treinamento diário de karatê, comparado pelo professor como sendo tão necessário quanto tomar banho ou comer.

Sempre após esses momentos eram realizados o aquecimento que diferiu pouco durante as aulas observadas. Os alunos iniciavam o aquecimento andando em sentido de vai-e-vem pelo tatame, aumentando a velocidade quando o professor assim ordenava. Em todas as aulas o professor aqueceu junto com os alunos. Após a caminhada os alunos e o professor corriam pelo tatame. Muitos corriam em pequenos grupos e aproveitavam esses momentos para conversar (até mesmo o professor conversava com alguns alunos durante o aquecimento). A corrida era feita com algumas alterações pedidas pelo professor como correr de frente, de costas, saltitar para frente, etc.

O aquecimento foi finalizado com alongamentos em roda (com exceção de um dia em que os alunos alongaram em fila, de frente para o professor). Os alongamentos foram sempre os mesmos (mesmos movimentos, mesmas ordens de execução) sendo que o professor executava os movimentos e os alunos copiavam-no. A contagem sobre a duração dos alongamentos foi sempre feita pelo professor e em japonês. O professor, em algumas aulas ressaltou que cada um deveria respeitar o seu limite durante os alongamentos.

Em algumas aulas o professor deu bronca em determinados alunos que dispersavam e conversavam alto durante o aquecimento. Houve um caso específico de um garoto, ainda criança, que levou uma bronca do professor na frente de todos os outros alunos por não conseguir realizar um movimento do aquecimento (a atividade era elevar joelhos e calcanhares o mais rápido possível). Em outra aula o professor interrompeu o aquecimento e realizou uma longa explicação, dos motivos para não haver brincadeiras durante o treino, ressaltando a segurança de todos e os cuidados com a saúde como fatores primordiais. A duração dos aquecimentos foi de aproximadamente 15 minutos.

A parte específica das aulas foi baseada em repetição de movimentos que eram ensinados e corrigidos pelo professor. Os alunos permaneciam sempre de frente para o

professor (os alunos mais graduados na frente e os alunos menos graduados mais atrás) que os corrigia constantemente. Em todos os momentos houve a contagem de um a dez em japonês, feita pelo professor (após o último movimento os alunos eram incentivados a realizarem um grito, o “*kiai*”¹⁶ embora nem todos se sentiam confortável para realizá-los). O professor constantemente enfatizava a questão da intensidade dos golpes (chutes ou socos).

Ao corrigir os movimentos o professor mostrava o jeito correto de realizá-los, perguntava se todos haviam entendido e recomeçava a contagem novamente. Muitas vezes durante as correções os alunos ficavam repetindo uma expressão em japonês para afirmarem que haviam compreendido os ensinamentos (através da palavra *oss*¹⁷).

Em todos os momentos o professor corrigiu os alunos mostrando o jeito tecnicamente correto de realizar os movimentos, explicando os motivos de não se realizar de outras maneiras (por exemplo, ilustrando possíveis perdas de equilíbrio ao realizar os movimentos errados ou perdas de potência nos golpes). Entretanto, as correções foram sempre feitas em grupo, ou seja, o professor parava a aula e corrigia a todos os alunos, tanto os que estavam fazendo os movimentos de maneira errada quanto os que estavam executando da maneira correta. Além disso, o professor deu muitos exemplos e fez muitas analogias com outros esportes, com animais e com as situações do cotidiano (por exemplo: jogar bola e não alongar pode causar lesão ou dirigir sem prestar atenção pode causar um acidente).

Essa parte intermediária da aula foi sempre de repetição de movimentos que compõem o acerto técnico do karatê shotokan, sendo em todas as aulas exaustivamente corrigida pelo professor que se atentou para as correções técnicas e adequações na postura dos alunos, tendo dado muitas broncas em quem ele percebia estar desconcentrado ou que dispersava durante a realização dos movimentos. Em determinados momentos o professor avisou quando era necessário ficar com a postura preparada para a luta e quando os alunos podiam relaxar, semelhante às ordens de “sentido” de um quartel.

Foram sempre muitas correções. Em algumas aulas ele fez os alunos sentarem para corrigi-los. Em alguns momentos o professor divagava e começava a dar vários exemplos dentro e fora do karatê, falando sobre a beleza da vida, sobre estudos científicos e motivos de se aprender a lutar. Deve-se ressaltar que o professor realiza alguns estudos na área da biomecânica em um laboratório vinculado à uma universidade estadual de sua cidade e, por esse motivo, ele constantemente realiza suas explicações pautadas nos estudos e discussões

¹⁶ O *kiai* pode ser definido como um grito usado em muitas artes marciais, objetivando liberar a “energia interna” potencializando as ações dos golpes. É também denominado de “grito de concentração”.

¹⁷ Não há tradução literal para a expressão “*oss*”. Porém ela corresponde à demonstração de respeito. É usada em muitas modalidades de lutas/ artes marciais de origem oriental.

realizadas dentro do laboratório. Essa parte da aula foi sempre pautada nos denominados “movimentos básicos” de defesa e ataque, independente de qualquer ordem (a ordem era relevante na parte da aula onde os movimentos ganham significados e ordens de execução, variando de acordo com cada uma das coreografias pré-estabelecidas).

A parte final da aula se iniciava com uma pausa para os alunos beberem água (exceto em um dos dias que não houve essa interrupção). Em quatro das seis aulas observadas os alunos realizaram alguns katas,¹⁸ as sequências ordenadas de movimentos de simulação das lutas, durante a parte final da aula. Em outra aula os alunos repetiram diversos movimentos em duplas e em outra, os alunos continuaram repetindo os movimentos básicos individualmente.

Com relação aos katas, sempre que o professor os explicava os alunos sentavam-se. Sobretudo nas aulas antes do exame, o professor enfatizou muitos os katas que costumam ser pedidos para a troca de faixa, alguns sendo exigência para a nova graduação. Mais uma vez o professor realizou muitas correções durante a execução dos katas que eram realizados pelos alunos, dos menos graduados aos mais graduados. Alguns katas eram para os alunos mais graduados e, por isso, os alunos menos graduados saíam do dojô durante a execução desses movimentos (permanecendo encostados na parede somente observando os alunos mais graduados). Os katas eram realizados na contagem do professor.

A parte final das aulas consistia em realizar algum tipo de volta à calma caminhando pelo espaço e/ou alongando (apenas em duas aulas não houve essa volta à calma). Por fim, em todas as aulas houve a saudação final, com os alunos mais uma vez perfilados e com as vestimentas amarradas. O professor costumava usar esses momentos finais para alguns avisos gerais, explicações sobre o exame, broncas e incentivos ao treino diário de karatê. Após a saudação ao sensei, todos os alunos o cumprimentavam. Algumas vezes as aulas excederam um pouco a sua duração, cerca de 5 a 10 minutos após o final pré-determinado.

Ninguém entrava e ninguém saía do dojô sem pedir autorização ao professor (isso era muito comum quando um aluno chegava atrasado). Em uma das aulas observadas houve uma situação inusitada: alguns alunos que estavam se preparando para a próxima aula tiveram que entrar no dojô e “pagar” flexões de braço porque estavam falando alto e atrapalhando a aula anterior. Isso demonstra o rigor das aulas.

¹⁸ Katas são os movimentos coreografados de simulação dos combates existentes em algumas modalidades de lutas/ artes marciais. Pode receber diversos nomes e pode ser praticada individual ou coletivamente.

6.1.2 O professor e as aulas de Judô

“Existem duas coisas. Uma coisa é quando o aluno entra no judô, a outra é quando o judô entra no aluno. Quando o judô entrar nele, ele nunca mais larga. Se o aluno entra no judô, ele desiste, ou ele se cansa e logo sai. Agora, quando o judô entra nele aí acabou, ele não larga nunca mais”.

Professor de judô

O professor

O professor de judô foi o professor mais experiente observado e entrevistado, apresentando a idade de 78 anos, sendo formado como técnico agrícola (área na qual atuou por toda a vida, concomitantemente ao ensino do judô). Ele iniciou o treinamento de judô em 1952 na cidade de Assis, e começou a dar aulas por volta de 1980, embora seja graduado faixa preta desde 1969, sendo certificado pela Kodokan¹⁹ (o professor chegou a mostrar esse certificado, que fica pregado na parede, num lugar de destaque entre inúmeros outros certificados). O professor afirmou ainda ser faixa preta 6º grau pela Federação Paulista de Judô e faixa preta 7º grau pela Liga Paulista e Liga Nacional de Judô (a diferença de graduação se dá pela necessidade de pagamento de taxa na federação, algo que não ocorre na liga).

Uma particularidade desse professor é que, além de professor há muitos anos e responsável pela divulgação do judô em muitas cidades do interior do estado de São Paulo, ela concilia, juntamente com sua aposentadoria e o posto de professor de judô, a função de escritor. Até o momento da entrevista ele já havia escrito e publicado oito livros, sendo sete sobre o judô e um sobre técnicas de mecanização agrícola. Um livro com as “memórias” do professor de judô estava sendo escrito por ele (uma espécie de autobiografia) durante a realização dos procedimentos para o presente estudo, embora ainda não houvesse previsão de lançamento e/ou publicação.

Alguns desses livros tornaram-se, inclusive, referência nacional no estudo do judô, como o livro sobre a biografia de Conde Koma, um dos introdutores do judô/ jiu jitsu no Brasil. Esse livro foi reconhecido pelo grande mestre Hélio Gracie, uma das maiores figuras do jiu jitsu brasileiro que, por reconhecimento, enviou uma carta grafada por ele mesmo elogiando a obra desse professor. Esta carta está exposta em um local de destaque na parede

¹⁹ A Kodokan é a maior e mais tradicional instituição de judô do mundo, fundada pelo próprio Jigoro Kano, reconhecido como a maior e mais importante personagem do judô.

do dojô. Uma cópia dessa carta foi gentilmente cedida pelo professor, conforme é possível observar na imagem 2:



Imagem 2: cópia da carta de Hélio Gracie ao professor entrevistado.

Sobre os motivos que o levaram a iniciar-se na prática do judô o professor afirmou que primeiro praticou futebol, mas não pode dar seguimento a essa prática, pois trabalhava e não tinha tempo. Ele chegou a treinar tênis de mesa também (afirmando que naquela época era denominado informalmente de “ping pong”). Segundo o professor, ao iniciar os treinos de judô ele ficou “preso ao esporte”, devido ao fato de já ser mais organizado, embora sendo muito diferente do que é atualmente. De acordo com o professor:

“O judô ainda não era famoso, (...) era muito insipiente, os professores sabiam muito pouco, só colocavam a gente pra lutar e praticamente não nos ensinavam nada... não tinha o desenvolvimento que teve depois, inclusive em nível mundial... cresceu muito o judô, normas foram criadas, novas técnicas também... no começo o judô e o jiu jitsu era tudo a mesma coisa... foi só por volta da década de 1960 que começou a haver uma diferenciação notável entre judô e jiu jitsu... principalmente no Brasil, com a chegada dos professores do Kodokan (...)” (professor de judô).

Perguntado sobre como ele ensina o judô, o professor afirmou que tudo depende dos objetivos do aluno e da turma, afirmando que se os alunos forem competidores, por exemplo, os treinos precisam ser mais “duros”, mais “puxados”, considerando ainda que para ser competidor é preciso haver uma estrutura muito boa com alimentação, nutricionista, preparo

físico, técnico e psicológico. O professor de judô afirmou ainda que após um tempo de prática no judô, o aluno pode escolher entre uma série de “funções” do judô como: professor, árbitro, atleta, dirigente, entre outros. Com relação às crianças, o professor afirmou que muitas vezes elas não sabem ainda quais das “funções” escolher, devendo deixá-las mais “livres” para a prática do esporte, enfatizando, no entanto, que: *“é preciso mostrar às crianças que o mundo tem regras, que é preciso ter respeito, disciplina... e o judô mostra isso!”*.

Com relação à sistematização dos conteúdos ensinados, o professor de judô afirmou ter criado um programa de ensino. Um de seus livros, inclusive, é uma sequência completa para o ensino do judô. O professor apresentou o livro que continha um programa de ensino para cada faixa do judô, até a faixa preta. O professor afirmou que, por haver uma padronização dos nomes do judô na língua japonesa, isso o torna uma linguagem universal e, onde quer que se esteja, é possível falar a “linguagem do judô” (diferente do jiu jitsu, por exemplo).

O professor afirmou, no entanto, que a grande maioria dos professores de judô não possui um programa de ensino, ensinando o que eles querem na hora que bem entendem. De acordo com ele:

“O professor chega lá e vê o que vai dar, tem dia que dá técnicas avançadas para alunos menos graduados, e vice e versa. Aqui nesse livro tem todo um programa desenvolvido ao longo de muitos anos de prática, pesquisa e anotações. E tem tudo, minuto a minuto o que deve ser ensinado para cada faixa, para cada idade, tanto a parte teórica quanto a parte técnica... Há a divisão em diversos aspectos como educação, história, higiene, disciplina, moral, etc. Depois há a parte técnica, o conteúdo do ensino técnico... assim que o livro foi estruturado. Desde a faixa branca até a preta” (professor de judô).

As aulas

A academia de Judô localiza-se em um bairro residencial de uma grande cidade do interior de São Paulo. Na verdade, a academia é uma parte da casa do professor que dividiu o quintal e criou um espaço destinado para a prática do judô, nos fundos de sua casa. Logo na frente da casa há uma placa com a seguinte escrita: *“Aqui o judô educa!”*.

O dojô é um espaço amplo, arejado e limpo, porém estava faltando algumas luzes, deixando o local da prática menos iluminado. Além do dojô com o tatame, há um banheiro que funciona também como vestiário (e que não apresenta diferenciação de sexo), além de duas salas que funcionam como escritório. A mesa do professor está localizada em um ponto estratégico do ambiente, podendo observar o dojô como um todo.

Há inúmeros certificados, condecorações e homenagens emolduradas e penduradas nas paredes do recinto, cobrindo grande parte dessas paredes. Além disso, muitos troféus e medalhas decoram o ambiente. Próximo ao dojô há alguns quadros informativos sobre o judô, além de um quadro com uma sequência de aprendizagem por faixa. Há também algumas cadeiras de plástico de onde é possível observar as aulas. O bebedouro apresenta uma curiosidade: era um filtro de água antigo, de cerâmica e os copos não eram descartáveis, sendo copos de plástico que, após a utilização, eram colocados em um balde. Sempre após as aulas, o professor recolhia esse balde e lava todos os copos, coloca-os de volta para a próxima aula. O ambiente das aulas pode ser considerado então como “caseiro”, tendo em vista a localização e organização do espaço.

Outra curiosidade observada corresponde ao nome da academia que, atrelado ao nome do professor responsável, havia a denominação “*Clube de Judô e Ginástica*”, embora não houvesse nenhum tipo de aulas de ginástica de qualquer modalidade. Perguntado sobre essa denominação de “ginástica” o professor respondeu que ela corresponde à questão de se realizar exercícios físicos voltados para a saúde dentro daquela academia, ilustrando uma concepção de veiculação do termo “ginástica” à saúde e à atividade física sistemática. Em alguns momentos, a repetição mecânica dos gestos e movimentos por todos os alunos de maneira igual e na contagem do professor (que era feita em japonês) realmente assemelhava-se à uma aula de ginástica de academia.

Das seis aulas observadas, quatro foram aulas específicas para crianças, com uma hora de duração, e duas aulas foram aulas para adultos, com uma hora e meia de duração. Deve-se destacar também que, embora o professor de judô estivesse presente em todas as aulas e demonstrasse parte dos movimentos, um aluno faixa marrom o auxiliou em todas as aulas. O professor afirmou que, com o passar do tempo este aluno deverá assumir todas as aulas e o professor de judô continuará somente assistindo as aulas e corrigindo o que puder, devido à problemas de saúde e à limitações de técnicas e movimentos decorrentes da idade, segundo ele.

Há uma diferença básica entre o início das aulas dos adultos e das crianças. Nas aulas das crianças, cerca de 5 a 10 minutos antes do início, muitos alunos já estavam no dojô brincando, às vezes de futebol (com uma bolinha de borracha) e às vezes de pega-pega e outras brincadeiras. Já nas duas aulas para os adultos, os alunos só entravam no dojô após o professor e seu auxiliar, o instrutor, terem adentrado, isso era feito sem que se pedisse, sendo algo já culturalmente estabelecido na dinâmica do início das aulas (ao entrar, todos, professor, instrutor e alunos, realizavam uma saudação, flexionando o tronco para frente). As aulas

começaram pontualmente no horário estabelecido, apenas em dois dias houve pequenos atrasos, ambos nas aulas das crianças.

A média de alunos presentes também variou conforme a turma. Na aula dos adultos houve uma média de 12 pessoas por aula, sendo duas alunas mulheres e dez alunos homens, enquanto que na aula das crianças a média foi de 9 alunos, todos meninos. Com relação às graduações, nas aulas dos adultos havia alunos entre as faixas brancas até roxas, enquanto que nas aulas das crianças, havia faixas brancas, cinzas e azuis.

Basicamente, as aulas dos adultos foram muito parecidas entre si. Da mesma forma, as aulas das crianças foram muito semelhantes entre si também. As maiores diferenças observadas estão na comparação das aulas dos adultos com a das crianças. Nas aulas dos adultos, não houve, por exemplo, atividades lúdicas e recreativas, desde o aquecimento (que começava sempre com uma corrida em volta do dojô) até a parte final (destinada à prática de lutas, denominada pelo professor de *randori*). Antes do aquecimento houve sempre a saudação inicial, realizada com os alunos ajoelhados e de frente ao professor e ao instrutor (que também estavam ajoelhados) na área central do dojô, próximo à figura na parede do mestre Jigoro Kano (a saudação era realizada primeira para o professor e depois para a parede, na direção da imagem do mestre).

Após o aquecimento, os alunos adultos alongavam em roda repetindo os movimentos do professor. Depois disso, era realizada uma série de quedas e amortecimentos em duas filas, todos os alunos realizavam os procedimentos duas vezes e aí o professor trocava a atividade (rolamento de frente, de lado, de costas, etc.). Os alunos repetiram alguns exercícios físicos gerais como abdominais e flexões de braço (em uma das aulas esses exercícios foram feitos antes do alongamento, e na outra depois).

Após essa parte da aula, cuja duração foi de cerca de 30 minutos, o professor deixava os alunos beberem água (aqueles que quisessem). Sempre antes de sair do dojô os alunos faziam uma saudação, flexionando levemente o tronco para frente, prática repetida quando eles retornavam ao dojô.

Essa segunda parte da aula foi sempre de repetição de movimentos, que variaram conforme a aula, porém, o professor seguia sempre os mesmos processos pedagógicos de explicação: o professor mostrava o movimento no aluno instrutor, os alunos observavam atentamente a explicação e depois o repetiam exaustivamente em duplas (em uma das aulas havia um número ímpar de pessoas e, por isso, o aluno instrutor ficou sendo dupla de um aluno faixa azul, na outra aula, o aluno instrutor ficou caminhando pelas duplas corrigindo-as, atitude repetida pelo professor de judô, o sensei).

Muitas vezes o professor parava a aula para corrigir os alunos. Novamente ele mostrava o movimento e explicava o porquê de não se fazer de outras maneiras. Muitas vezes os alunos eram obrigados a executar as técnicas na frequência estipulada pelo professor, que controlava a execução através da contagem de um à dez em japonês (todas as contagens das aulas eram feitas em japonês).

O professor passava durante essa parte das aulas cerca de três movimentos técnicos, sendo que em ambas as aulas dos adultos, os movimentos foram divididos em duas quedas e uma movimentação no chão. Em cada aula foram mostrados movimentos diferentes em relação à outra aula. Os parceiros de treino ficavam sempre estáticos, auxiliando o outro na execução da técnica, através de algumas conversas, feitas em baixo tom de voz. Todos os alunos presentes na aula, desde os faixas brancas até o faixa roxa, executaram os mesmos movimentos. As correções eram feitas de maneira individual nas duplas, com a exceção de algumas vezes, que o professor parava a aula para corrigir a turma em geral. Percebeu-se uma preocupação excessiva com a correta forma de execução dos movimentos do judô.

Por fim, na parte final dos treinos dos adultos, eles realizaram algumas lutas em duplas. No momento dessas lutas, as duplas faziam o oposto do que foi feito durante as repetições das técnicas: se anteriormente uma pessoa ficava estática para que o parceiro pudesse executar os movimentos, durante o treino de lutas, os alunos eram incentivados à realizar o máximo de oposição possível. As duplas que lutavam eram escolhidas pelo professor (que denominava essa escolha de duplas de “casamento de lutas”). O professor não lutou em nenhuma das aulas, embora o instrutor presente tenha treinado com alguns alunos, sempre os menos graduados (mais novatos).

Cada aluno realizou cerca de três lutas com cinco minutos de duração. O intervalo entre as lutas variava, sendo estipulado pelo professor. Entretanto, alguns alunos durante as aulas realizaram menos lutas, pois afirmaram estar casados. O professor respeitou essa decisão dos alunos e os deixava descansarem. Após as lutas, os alunos arrumavam o kimono (também denominado de *judogui*) e postavam-se nas mesmas posições do início da aula, ajoelhados por ordem de graduação de frente para a imagem na parede. O professor falava algumas frases em japonês e os alunos fechavam os olhos. O professor novamente dava outra ordem e todos abaixavam o tronco, encostando-o na frente, cabeça no tatame (o cumprimento era feito para a figura na parede e, posteriormente, para o professor de judô). Após o encerramento da aula, os alunos saíam do dojô realizando novamente uma saudação.

Com relação às aulas para as crianças, além delas terem a duração menor, alguns procedimentos diferiram um pouco. Conforme salientado, as crianças chegavam sempre antes

das aulas e brincavam no tatame (a maioria das vezes a brincadeira escolhida foi o futebol, mas houve outras atividades também, como pega-pega). Assim que o professor adentrava no dojô, ele falava para os alunos pararem com as brincadeiras, ordem seguida imediatamente pelos alunos e sem contestação. Nas aulas das crianças, houve novamente a presença do aluno faixa marrom, denominado de instrutor.

A seguir, será realizada uma vinheta narrativa (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007) sobre os procedimentos realizados em uma das aulas das crianças observadas. Deve ser destacado que algumas atividades variaram de aula para aula, assim como o número de alunos presentes e dos procedimentos utilizados pelo professor.

São sete alunos perfilados de acordo com suas respectivas faixas e tempo de treino. Antes do início da aula os alunos brincam de futebol, dando muitas risadas. Eles param a brincadeira quando o professor entra no dojô. O professor não inicia a saudação enquanto todos não estejam na postura correta. Um aluno demora a ajeitar-se na postura milimetricamente correta imposta pelo professor. Finalmente eles realizam a saudação para o professor e para a figura na parede. Os alunos correm pelo dojô. Alguns alunos se cansam, mas a corrida continua. O professor para a corrida e começa o alongamento; após deitarem em círculo, todos formam a figura de uma estrela, com os pés unidos uns aos outros. Todos cantam algumas canções. Os alunos se dispersam. O professor tem dificuldade para chamar a atenção da turma e deixa um aluno de castigo fora do dojô. O aluno tem seus olhos lacrimejados. Os outros alunos temem receber a mesma sanção e, assustados, realizam as atividades impostas pelo professor. Após alguns minutos, o aluno de castigo volta, já com um sorriso no rosto, prometendo se comportar. Todos realizam algumas quedas e amortecimentos específicos. Finalmente pausa para água; todos bebem água abundantemente, sem se esquecerem que, para sair do dojô, é preciso realizar a saudação pré-estabelecida. O professor ensina algumas técnicas. Em duplas, os alunos as executam. Para alguns, a técnica é muito difícil, já outros a dominam muito bem. Os alunos são perguntados sobre o nome da técnica em japonês e um deles não sabe responder, afirmou não se lembrar. Ele recebe uma bronca do professor. Novamente pausa, agora haverá as lutas. O menor dos alunos tem dificuldades para amarrar sua faixa e o professor ajoelha-se em sua frente e o ajuda nessa tarefa. Ele volta animado para as lutas. Os alunos são divididos em duplas. Eles lutam entre si. O professor ressalta que eles não devem preocupar-se com a pontuação, muito menos se machucarem. Um dos alunos fica sem par para lutar e o instrutor é chamado. Os alunos dão risada. A alegria presenciada antes das aulas, quando eles estavam brincando, volta agora, no momento das lutas! Eles lutam e riem ao mesmo tempo. Um aluno afirma ter machucado a mão e começa a chorar. O professor prontamente pega uma pomada e passa em seu dedo. Ele afirma já estar bom e volta para a luta. As duplas são trocadas. Dessa vez o professor também quer lutar. Escolhe o menor aluno para ser sua dupla. Eles começam a lutar. No início o aluno está temeroso, acreditando ser impossível derrotar o professor e sensei. De repente ele encaixa um golpe e derruba o professor; *Ippon!*²⁰ Ele abre um sorriso e fica muito animado. Eles voltam em pé e novamente o aluno ganha. Dessa vez a luta vai para o chão e nova vitória do aluno. Finalmente a luta é encerrada e o aluno, extasiado, vai contar aos companheiros sua luta com o professor. O professor olha para fora do tatame e exclama “*é isso que me mantém vivo... isso aqui me mantém vivo!*”. A aula é encerrada com a saudação final: novamente os alunos posicionam-se em seus devidos lugares, todos ajoelhados. Após o cerimonial, enquanto todos saem do tatame, um aluno pega a bola e começa a chutar dentro do dojô, todos os alunos voltam e começam a correr atrás da bola, quase hipnotizados. O professor, já fora do dojô dá risada e

²⁰ *Ippon*, ou golpe perfeito, é a maior pontuação do judô competitivo. Acontece em diversas situações, normalmente acompanhada da correta execução de algumas das técnicas da luta.

deixa-os se divertirem, afirmando que, afinal, rigidez tem limite e a aula já tinha acabado mesmo!

De acordo com as observações realizadas, as maiores diferenças entre as aulas dos adultos e das crianças estão no fato de, em alguns momentos, haver mais brincadeiras e atividades lúdicas na aula infantil, algo não observado com os adultos. Porém, os momentos de ludicidade nas aulas infantis foram presentes em alguns poucos momentos, antes e depois do início da aula e, durante elas, apenas nos momentos iniciais de aquecimento.

Deve-se destacar também que, fora os momentos iniciais, a dinâmica das aulas foram praticamente as mesmas, enfatizando inúmeras repetições de posições. A rigidez e a autoridade do professor estiveram presentes em todas as aulas, mas nas aulas das crianças, houve momentos que ela foi perdida, pois as crianças algumas vezes “desrespeitaram” a autoridade do professor, ou não seguiram o sequência da aula da mesma forma subserviente que os alunos adultos. Exceto essas peculiaridades, as aulas seguiram padrões pedagógicos muito similares, todos enfatizando o rigor das aulas e a repetição de gestos técnicos, buscando um primor técnico bastante elevado.

6.1.3 O professor e as aulas de Jiu Jitsu

“O jiu jitsu é a minha religião. A forma de encarar o que a gente chama de divindade eu aprendi com o jiu jitsu (...). Essa crença eu não encontrei em religião alguma. Mas isso é uma coisa pessoal minha. Vim descobrir isso depois de anos de prática e é algo que eu não prego à ninguém, é meu, minha crença!”
Professor de jiu jitsu

O professor

O professor de jiu jitsu do presente estudo tinha 44 anos, sendo graduado faixa preta 5º grau e formado em tecnologia de recursos humanos. Ele afirmou ter começado no jiu jitsu em 1979 e, como professor, desde 1988, há 22 anos. O professor afirmou ainda ter tido experiência em diversas outras lutas/ artes marciais pois em cada academia que ele deu aula ele procurou também praticar as modalidades que eram oferecidas, embora sem a ênfase dada ao jiu jitsu. Ele praticou karatê, kung fu, boxe, judô, muay thai (boxe tailandês), entre outras.

Segundo o professor, ele começou no jiu jitsu porque aos 13 anos ele brigou com sua irmã, tendo batido nela. Sua mãe o colocou então no judô, em um centro esportivo próximo de sua casa, pois pensava ser um esporte menos agressivo do que o karatê, esporte que ele

praticava antes. O professor contou que, ao chegar ao centro esportivo e conhecer o professor, ele começou a perceber um esporte diferente do que ele imaginava, com defesa pessoal e luta no chão. Depois de um tempo o professor afirmou ter percebido que o que era ensinado para ele era na verdade o jiu jitsu brasileiro, por um motivo simples: o centro esportivo só aceitava esportes olímpicos. A única forma do professor de jiu jitsu desse centro ensinar o jiu jitsu era denominando-o de judô (por isso no emblema no kimono havia ambas as palavras: judô e jiu jitsu). O professor afirmou que depois disso ele se apaixonou pelo esporte e nunca mais parou.

Sobre as formas de se ensinar o jiu jitsu o professor foi enfático ao afirmar não visar o treino de campeonatos ou de alto rendimento. Segundo ele:

“Eu não visio campeonatos. Eu visio a formação da pessoa. Eu acho que ser atleta é uma consequência de um bom trabalho. Mas ser atleta é apenas uma pequena parte da vida de uma pessoa, ninguém é atleta por muito tempo. A vida de atleta é muito curta (...). Aqui, 90% dos meus alunos não competem, mas dificilmente eles faltam nas aulas. Jiu jitsu pra mim não é um esporte, jiu jitsu pra mim é uma filosofia de vida e quando você tem uma filosofia de vida você a leva até os seus últimos momentos. Isso que eu tento passar para os meus alunos” (professor de jiu jitsu).

É importante ressaltar ainda a questão da sistematização dos conteúdos para o professor de jiu jitsu. O professor de jiu jitsu pertence a uma das maiores equipes de jiu jitsu do mundo, tendo sido originada na cidade do Rio de Janeiro e atualmente tendo academias filiadas em todo o mundo. Recentemente, mudou-se a estrutura organizacional da equipe que passou a funcionar num esquema de venda da marca (nome da equipe) criando-se assim franquias. Estas franquias precisam ter determinadas semelhanças na organização dos conteúdos e nas formas de se ensinar, tanto que muitas aulas vêm prontas dos Estados Unidos por vídeo e os conteúdos foram totalmente estruturados em programas de ensino, com os alunos recebendo fichas de frequência para anotar a presença deles nas aulas.

Essa estrutura além de recente é inédita, portanto não condiz com as aulas de jiu jitsu da maioria dos estabelecimentos de ensino. Inclusive, ainda é muito recente para a própria equipe que está passando por um processo de reestruturação. O professor observado e entrevistado teve papel fundamental na elaboração do método, além de ser um dos responsáveis pela implementação desse método no Brasil. O professor afirmou que esta forma de organizar as aulas é nova no Brasil, mas não no oriente, afirmando que o objetivo dessa equipe atualmente é *“transcender o foco em aperfeiçoamento técnico e competitivo, visando criar uma relação de família”*. De acordo com o professor:

“Isso é novo aqui no Brasil, mas não no oriente. No oriente isso é um resgate. Eu entendo que essa forma de ensinar é como uma escola. Primeiro você passa pela pré-escola, quando a criança dá os primeiros passos para a

alfabetização, depois ela passa pelo ensino fundamental, que é o ensino intermediário até acabar na faculdade, que é o avançado, na verdade é isso, o que nós estamos fazendo é uma escola de jiu jitsu e não uma academia de jiu jitsu. Essa é a nossa meta” (professor de jiu jitsu).

Entretanto, esse “resgate” da cultura oriental corresponde à uma parte do jiu jitsu que tem uma relação intrincada com a cultura brasileira, graças ao contexto histórico ocorrido no Brasil. Para Rufino e Darido (2009a): “é evidente a relação cultural que essa prática, mesmo advinda do oriente, teve e continua tendo com a cultura brasileira, tanto que hoje, a arte marcial é denominada de jiu jitsu brasileiro, ou *brazilian jiu jitsu*”. De acordo com os autores:

A família Gracie e seus muitos alunos modificaram alguns pontos, incrementaram outros, inseriram técnicas condizentes com o porte físico deles e foram desenvolvendo uma forma de lutar que mistura, um tanto quanto paradoxalmente, a cultura oriental (sobretudo japonesa) de disciplina, seriedade e dedicação tendo na imagem do samurai a sua representatividade, com a cultura brasileira, um tanto quanto versátil, adaptável a modificações, criativa, denominada até mesmo de “malandragem” já que na mesma época que Carlos Gracie e seus irmãos foram morar no Rio de Janeiro a figura do “malandro” estava muito presente na cultura carioca. Tanto que a cultura carioca influenciou muitas gerações de lutadores (RUFINO e DARIDO, 2009a).

As aulas

A academia de jiu jitsu localiza-se em uma região central de uma grande cidade do interior de São Paulo. A academia é inteira térrea, porém bastante ampla. Fora do estabelecimento há um grande *banner*, além de imagens e o símbolo da equipe. Ao entrar, há no meio do estabelecimento o dojô, composto por um tatame extenso; à direita a lojinha da equipe onde são vendidas vestimentas casuais (camisetas, bermudas, bonés) e específicas (kimonos, camisetas de luta, etc.) e à esquerda há a recepção, onde estão localizadas as fichas de todos os alunos (que devem procurá-las e entregá-las ao professor a cada início de aula). Vale ressaltar que todos os alunos só podem fazer a aula com o kimono da marca da equipe.

Além do dojô, há um pequeno espaço com alguns halteres e barras usados para a preparação física. Mais para o fim há os banheiros (um masculino e um feminino) e o escritório do professor. Nas paredes há, de um lado, diversos quadros informativos sobre o objetivo da equipe, o lema dos alunos e dos professores, a graduação no jiu jitsu e os programas de ensino existentes no método da equipe e, do outro lado, próximo ao dojô, há a figura de alguns mestres do jiu jitsu como o mestre Carlos Gracie (primeira grande personagem do jiu jitsu brasileiro), o mestre dono da equipe e o professor responsável pelo lugar, observado e entrevista para o presente estudo.

Foram observadas seis aulas, sendo três aulas para iniciantes e três aulas para alunos avançados, todas as aulas com uma hora de duração. No que tange a organização e desenvolvimento das aulas, as de jiu jitsu foram as mais metódicas e semelhantes entre si, comparando-as com relação à todas as aulas observadas, de todas as modalidades.

A média de alunos por aula foi de cerca de 17 alunos, de diversas graduações diferentes e de ambos os sexos. Contudo, o número de mulheres foi menor, uma média de quatro mulheres por aula. As aulas iniciavam sempre no horário pré-estabelecido, com uma tolerância de um ou dois minutos de atraso no máximo.

As aulas iniciavam sempre com os alunos perfilados um ao lado do outro por ordem de graduação e tempo de treino, de frente para o professor. Imóveis, ao sinal do professor, eles saudavam primeiros os mestres, cujas figuras estavam dispostas na parede na qual os alunos estavam de frente, e a saudação ao professor da aula, o professor de jiu jitsu. Após a saudação, iniciava-se imediatamente o aquecimento.

Para o aquecimento, o professor espalhava um pouco os alunos de forma a terem entre eles, pelo menos, um braço de distância (em algumas aulas era preciso fazer algumas colunas, com alunos mais a frente e outros mais atrás. Em todas as aulas observadas o aquecimento foi absolutamente idêntico, não diferindo nenhum movimento e nem mesmo a sequência deles. O professor executava os movimentos junto com os alunos contando de um a cinco em português. Do seis ao dez era a vez dos alunos contarem, todos em uníssono. Quando houve algum atraso ou descompasso nessa contagem, o professor deu bronca nos alunos (em um dos dias o professor mandou eles repetirem a contagem). Eram sempre realizados três blocos de exercícios repetidos por três séries. Após a terceira série, havia um pequeno intervalo de descanso e mais três exercícios. No total, sempre nove exercícios.

Os exercícios do aquecimento eram exercícios gerais como abdominais, polichinelos, flexões de braço, agachamento, etc. Após esse aquecimento geral, o professor realizava um aquecimento mais específico, com movimentações oriundas do próprio jiu jitsu como movimentações de quadril, levantadas técnicas e formas de tirar o oponente de cima, feito individualmente. Novamente foram sempre os mesmos exercícios, tanto nas aulas dos iniciantes quanto nas aulas dos alunos avançados.

Finalmente, para encerrar o aquecimento, os alunos iniciantes realizavam algumas quedas e amortecimentos, semelhantes àqueles realizados nas aulas de judô. Nas aulas dos avançados, essa não houve essa parte da aula, indo direto para o alongamento. O alongamento foi feito de forma ativa e não estática, ou seja, o professor contava de um a cinco e os alunos alongavam e voltavam para a posição inicial. Do seis ao dez era a vez dos alunos. Os

alongamentos foram feitos sempre de forma muito rápida e com poucos exercícios, sendo pouco enfatizado durante as aulas. Além de realizar os movimentos junto com os alunos, o professor também os explicava detalhadamente, sobretudo nas aulas dos iniciantes.

Em algumas aulas alguns alunos chegaram atrasados, pedindo sempre autorização do professor para entrar no dojô. O caso mais curioso foi o de um aluno já faixa preta que, chegou no horário e enrolou muito tempo para colocar o kimono. Após estar vestido ele permaneceu em pé, ao lado do dojô e não entrou até o aquecimento acabar, numa situação muito comum em aulas de jiu jitsu: burlar o aquecimento. Já em outra aula houve uma situação oposta: dois faixas pretas, um já com o terceiro grau, estavam presentes desde o início das aulas e realizaram o aquecimento inteiro e de forma intensa, exigência do professor de jiu jitsu.

Outra observação curiosa corresponde ao modo de arrumar o kimono. Algumas vezes durante os aquecimentos e ao longo da aula em si, os kimonos se soltavam das faixas que desamarravam também. Kimono desamarrado não era tolerado pelo professor e, por isso, houve sempre uma preocupação corrente dos alunos em sempre amarrarem seus kimonos. Em determinados momentos, o professor parava o treino e permitia que os alunos amarrassem seus kimonos com uma condição: todos deveriam estar virados de frente para as paredes (portanto, de costas para o dojô) e amarrarem os kimonos rapidamente, na contagem do professor.

Com os kimonos devidamente arrumados, os alunos eram conduzidos para um canto do dojô, postados mais uma vez por ordem de graduação. O professor escolhia um aluno (normalmente o mais graduado da aula) e mostrava a técnica que seria realizada. Vale ressaltar que essas técnicas eram sequências oriundas da sistematização feita nos Estados Unidos. De acordo com as explicações do professor sobre esse método de ensino, as aulas recebem números (por exemplo, aula de iniciantes 7) e todas as filiais que estavam na mesma aula, realizariam os mesmos movimentos, era a mesma aula. Para efeito de ilustração é possível fazer uma analogia com franquias de *fast food* (comidas rápidas), que servem os mesmos alimentos, não importa o lugar onde estejam situadas. De modo semelhante, as aulas eram as mesmas, fosse no Brasil, Japão ou Estados Unidos.

Após o aquecimento o professor permitia que os alunos bebessem água, porém só podia sair do dojô com o calçado nos pés (além de realizar a inclinação do tronco). A primeira técnica mostrada pelo professor era uma defesa pessoal. De acordo com o professor, as técnicas de defesa pessoal costumam ser negligenciadas na maioria das academias de jiu jitsu, mas é parte integrante do método de ensino da equipe. As formas de mostrar as posições eram

sempre iguais: o professor explicava a posição e mostrava-a três vezes, perguntando se alguém tinha alguma dúvida (em nenhuma aula alguém afirmou ter dúvida). Depois disso, o professor estipulava as duplas que realizariam as posições, sempre colocando alunos menos graduados com os alunos mais graduados para que um pudesse ensinar o outro. Quando houve número ímpar de alunos, o professor formou um trio. Durante as explicações os alunos permaneciam sempre muito quietos e atentos às técnicas.

Os alunos repetiram exaustivamente as posições. Após realizar algumas vezes a técnica, os alunos trocavam e o outro realizava a posição. Durante a realização das técnicas em duplas, o professor passava de dupla em dupla corrigindo os movimentos, semelhante ao professor de judô. Quando um número muito grande de aluno estava errando a mesma coisa, o professor parava a aula, todos iam mais uma vez para o canto onde o professor explicava as técnicas e corrigia os alunos, sempre explicando de forma muito clara as correções, ilustrando os movimentos em um dos alunos.

Foram sempre três técnicas, além da defesa pessoal, havia técnicas de quedas e solos, pertencentes ao jiu jitsu competitivo. As técnicas mostradas eram sempre feitas de forma sequencial, ou seja, o professor ensinava uma técnica e a seguinte dependia do movimento anterior. Muitas vezes, na parte final das explicações o professor juntos os três movimentos, formando sequências de engajamento de técnicas de acordo com a cadência da luta (terminando sempre em um golpe de finalização²¹). Em algumas explicações o professor explicou com exemplos, como falando quais dos atletas mais famosos realizavam essa determinada técnica e como ela foi originada (ao falar de uma técnica chama “*Ezequiel*” o professor contou a história de como essa técnica foi inventada). Nos momentos mais tranquilos da aula o professor aproveitava para pegar as fichas de presença individuais de cada aluno que ficavam em um canto do dojô e assinalava as presenças.

Nas aulas dos alunos avançados, o professor dividiu as técnicas, ou seja, os alunos mais graduados realizavam determinados movimentos, enquanto que os alunos menos graduados realizavam outros movimentos, mais básicos. Muitas vezes também, nas correções feitas nas duplas, o professor mostrava as técnicas na própria pessoa para que ela pudesse “sentir o movimento” e não apenas olhá-lo.

Quando as duplas realizavam bem os movimentos o professor era muito cordial e elogiava bastante, chegando a brincar com os alunos com expressões como “*que isso rapaz,*

²¹ No jiu jitsu, a finalização é o grande objetivo da luta e corresponde à submissão do oponente através de golpes em algumas articulações ou estrangulamentos no pescoço. O oponente precisa demonstrar desistência, normalmente com alguns toques com uma das mãos no corpo do oponente, mas podendo ser feita também de forma verbal, sinalizando para a interrupção imediata do combate.

você está realizando a posição melhor do que eu já!”. Os alunos passaram muito tempo das aulas repetindo as posições em duplas. Durante a realização dessas técnicas, houve muitas conversas entre as duplas, feitas em baixo tom de voz.

A parte final das aulas foi a que mais variou, comparando as aulas dos alunos iniciantes e avançados. Na aula dos iniciantes o professor não passava lutas pois de acordo com o método de ensino da equipe, os alunos só lutam quando chegam nas aulas dos avançados. O professor durante a entrevista fez a seguinte analogia:

“Imagine que você não sabe nadar e vai aprender em uma academia de natação. Ai o professor te abraça, te conduz até a beirada da piscina e te empurra no fundo e fala: ‘Se vira’. Alguns vão conseguir. Muitos vão beber muita água e vão falar ‘poxa que legal’. Muitos vão beber muita água e não vão mais voltar para a aula e outros irão morrer afogados se o professor não pular lá para pegá-los. Da mesma forma que ninguém nasce sabendo nadar, ninguém nasce sabendo lutar e por isso demora-se para aprender” (professor de jiu jitsu).

Portanto, na aula dos iniciantes não houve lutas. Os alunos realizaram apenas algumas vezes o que o professor denominou de “disputa de posições” que consistia em realizar as técnicas aprendidas nas aulas agora com a oposição do companheiro de treino. Após poucos segundos o professor parava essa dinâmica e trocava as duplas. Já na aula dos avançados, houve lutas realizadas de forma ordenada pelo professor: os alunos ajoelhavam-se um de frente para o outro e lutavam no tempo estipulado pelo professor. Algumas vezes o professor também lutou. Quando ele não lutava ele reforçava a ideia de evitar as lesões que poderiam ocorrer e, em alguns momentos, o professor chegou a interromper algumas lutas para que nenhum dos alunos se machucasse. Após o final das lutas o professor trocava as duplas. Sempre antes e depois das lutas os alunos se cumprimentavam na maneira característica do jiu jitsu: com um cumprimento de mãos.

Ao término das lutas (ou disputa de posições) o professor ordenava aos alunos que arrumassem os kimonos (sempre voltados para a parede). Os alunos se reorganizavam mais uma vez perfilados de frente para o professor, para a saudação final. Antes da saudação o professor sempre aproveitava para dar alguns recados. Nesse momento era também dado alguns graus (em cada faixa do jiu jitsu, com a exceção da faixa preta, há quatro graus) aos alunos que tinham cumprido a frequência do sistema de ensino da equipe. Em uma das aulas houve também a graduação de um aluno faixa branca à faixa azul. O professor fez um discurso e todos bateram palmas. Finalmente, houve a saudação aos mestres e ao professor. Os alunos depois da saudação se cumprimentavam do cumprimento ao professor (realizando dando as mãos). Depois disso, a rigidez das aulas desaparecia e os alunos brincavam, falavam

alto, davam risadas, mexiam com o professor, etc. Era como se com as saudações, a “cortina do teatro” tivesse se fechado, e a peça de teatro (aula de jiu jitsu) havia acabado, o rigor não era mais necessário.

6.1.4 O professor e as aulas de Kung Fu

“É preciso ter o “feeling” pra saber ensinar. E isso só vem com a experiência. Não tem jeito! Claro, há pessoas que tem o ‘dom’, você vê que tem uma didática boa... mas só a experiência melhora, sem experiência não dá”.

Professor de kung fu

O professor

O professor de kung fu foi o mais jovem entre todos os professores observados, com 31 anos de idade e tendo a graduação de faixa preta 4º grau (dan). Este foi o único dos professores formado em Educação Física, sendo graduado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. O professor afirmou ter iniciado o treinamento no kung fu há 18 anos e, a dar aulas há 13 anos, após cinco anos de treinos.

Ele afirmou ter pouca experiência com outras modalidades de lutas/ artes marciais, somente em algumas disciplinas na universidade. Perguntado sobre as razões que o levaram à iniciar no kung fu ele afirmou que um amigo o chamou para uma aula e ele foi, gostou, se interessou pela modalidade e começou a praticá-la. Deve-se ressaltar que existem vários tipos de kung fu, cada um com suas próprias particularidades. O estilo do professor é o *Choy Lay Fut* (imagem 3). De acordo com o professor: *“existem vários estilos de kung fu. Muitos dos movimentos foram inspirados nos movimentos dos animais. Tem o estilo do tigre, da serpente... Esse é o Choy Lay Fut, que representa cinco animais: dragão, serpente, tigre, pantera e garça”.*



Imagem 3: animais que compõem o estilo Choy Lay Fut de kung fu.

Ao ser indagado sobre os métodos acerca de como ele ensina o kung fu o professor afirmou que a primeira coisa que ele faz quando um aluno matricula-se na academia é reunir-se com ele para saber o que ele espera, quais são seus objetivos e o que ele precisa. Para o professor:

“Tem gente que vem aqui pra emagrecer, gente que quer competir, tem gente que vem porque precisa de disciplina (principalmente as crianças). Então primeiro a gente conversa e aí vai desenvolvendo isso em aula. Temos muitas crianças aqui, metade dos nossos alunos são crianças, sobretudo nos treinos da noite. A gente diferencia as aulas, é por isso que temos sempre mais de um professor para cada aula, um atendendo a um determinado nível: iniciante, intermediário e avançado, para graduar o ensino. Tem dias que ensinamos mais técnicas voltadas para combate (lutas, defesa pessoal) e tem dias que são mais os “katis”, que são aquelas coreografias de movimentos...” (professor de kung fu).

O fato de haver mais de um professor nas aulas deve ser ressaltado, pois em todas as seis aulas observadas havia, pelo menos, dois professores. Em três das aulas observadas havia três professores, cada um responsável por um grupo de alunos. Entretanto, em todas as aulas havia um professor responsável pela aula em si, aquele que ficava de maneira centralizada na hora da saudação, ou que passava os aquecimentos, alongamentos, exercícios de preparação física, e outros. No caso do presente estudo, o professor responsável pela aula era sempre o professor observado e, posteriormente, entrevistado.

Sobre a sistematização dos conteúdos, o professor afirmou que todas as aulas são padronizadas: *“primeiro um aquecimento articular, depois alongamento, mais exercícios de aquecimento, depois entra nas partes das técnicas que varia conforme a aula, depois, por fim, tem a parte da ginástica, a parte física de flexão de braço, abdominais, exercícios de resistência para as pernas”*. O professor afirmou ainda que na academia cada aluno possui uma ficha individual (semelhante às fichas das aulas de jiu jitsu) onde tem todo o conteúdo que ele precisa aprender na faixa que ele se encontra. Essa é uma organização para os professores e também para os alunos, porque ele sabe quantas vezes veio, o que ele fez, o que ele já aprendeu e o que ainda falta aprender. Há sempre um mínimo de quatro meses em cada faixa para os adultos e um pouco mais para as crianças (5 ou 6 meses em média). O professor ressaltou, contudo, que essa é uma organização específica dessa academia, não podendo ser generalizada para todas as academias de kung fu.

Por ser o único professor graduado em Educação Física participante do estudo e devido aos diversos conflitos sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e o ensino das lutas/ artes marciais no Brasil (DRIGO, 2007), foi perguntado ao professor se ele

considerava importante ser graduado em Educação Física para atuar como professor de lutas/ artes marciais nas academias. Para o professor:

“Com certeza, acho muito importante. Porque eu vejo que muitos atletas ou professores, quando vão ensinar alguma coisa, ou trabalhar um atleta para competição, ensinam o que eles aprenderam com o seu mestre, e muitas coisas não são embasadas cientificamente (...). Às vezes as pessoas chegam e fazem um treino de potência na véspera do campeonato sendo que não precisa, pois era necessário diminuir o treinamento para ter energia na competição. Aí chega no campeonato e a pessoa está fraca, sem resistência, tudo porque não soube planejar. Até mesmo nas aulas é preciso saber moderar e quantificar o treino conforme a aula...” (professor de kung fu).

Entretanto, o professor considerou que nem todos os formados em Educação Física são capazes de ministrar aulas de lutas/ artes marciais e muitos mestres de lutas/ artes marciais possuem muito conhecimentos sem, contudo, serem formados. De acordo com o professor: *“eu até acho que quem tem uma boa experiência deveria poder dar aulas, inclusive, meu mestre não é formado e é um excelente profissional, com uma didática incrível... mas não são todos que sabem fazer isso”*.

As aulas

A academia de kung fu localiza-se em uma região bastante movimentada de uma grande cidade do interior do estado de São Paulo. É uma academia grande, com local para estacionamento, recepção, cadeiras para acomodar os familiares e interessados em assistir às aulas, dojô amplo e todo coberto por tatames, banheiros, área externa e um segundo andar, onde existe o escritório do professor de kung fu, sala de reuniões, banheiros, e salas que são alugadas para outras atividades como acupuntura, shiatsu, massagem e fisioterapia.

Uma parte do dojô é espelhada, possibilitando aos alunos observarem seus próprios movimentos e os movimentos dos professores e companheiros de treino. Há ainda troféus pendurados nas paredes, sacos de pancada pendurados pelo teto, aparadores de socos e chutes, protetores para diversas regiões do corpo como canelas, tórax e cabeça, além de uma infinidade de aparelhos e implementos próprios do kung fu, como espadas, lanças, bastões, facões, punhais, etc.

As aulas de kung fu da academia observada são divididas em três currículos diferentes, variando de acordo com as faixas etárias: de 4 à 8 anos, de 9 à 13 anos e os de acima de 14 anos. Para o presente estudo, foram observadas uma aula da faixa etária de 4 à 8 anos, duas aulas dos alunos entre 9 e 13 anos e três aulas referentes aos alunos acima de 14 anos. As aulas dos primeiros dois currículos, voltados para os alunos menores, tinham a duração de 45

minutos, enquanto que as aulas para os alunos acima de 14 anos tinham a duração de uma hora.

Esse sistema de aulas foi desenvolvido pelo mestre do professor de kung fu, que dá aulas em São Paulo e é um dos representantes desse estilo de kung fu no Brasil. O professor segue esse sistema desde sua época de aluno. Ele afirmou também ir pelo menos uma vez por semana para São Paulo, na academia de seu mestre (chamada de matriz) para ter aulas com ele. Além disso, uma vez por mês todos os professores se reúnem para trocas de experiências. O professor afirmou ainda realizar em sua academia todos os sábados, um treino com seus instrutores (são oito professores, sendo sete instrutores e o professor de kung fu, responsável pelo lugar). Ele aproveita para, além da parte técnica, corrigir algumas situações ocorridas nas aulas. De acordo com ele:

“A cada quatro meses eu faço uma reunião individual com os alunos para saber o que eles estão achando das aulas, se estão gostando ou não, se o instrutor está dando aula direito, o que poderia melhorar, etc. Sempre que eles falam alguma coisa eu anoto e aí nas reuniões dos instrutores de sábado eu passo para eles algumas coisas tipo uma bronca dada em algum aluno que não gostou, aí eu falo pra ele ‘pegar mais leve’ na próxima vez, essas coisas...” (professor de kung fu).

Essa sistematização das aulas pode ser comparada com a sistematização das aulas de jiu jitsu, porém há algumas diferenças. Nas aulas de kung fu, as aulas são estruturadas da mesma forma, seja na academia observada, seja na academia matriz ou qualquer outra que faça parte da equipe, porém os conteúdos ficam a critério do professor. A estrutura da aula, como a divisão entre os alunos iniciantes, os intermediários e os avançados, além do número de professores por aula e a sequência da aula (aquecimento, alongamento, técnicas, etc.) eram determinadas pela sistematização, mas os conteúdos passados a cada aula não. Diferente das aulas de jiu jitsu que, além da mesma estruturação, apresentavam os mesmos conteúdos (muitas vezes passados por vídeos).

As maiores diferenças observadas nas aulas correspondeu à intensidade e duração dos aquecimentos e exercícios de preparação física e também à inserção de algumas atividades lúdicas no início das aulas para os alunos dos primeiros dois currículos, algo que não existiu nas aulas do currículo dos alunos acima de 14 anos. Deve-se ressaltar ainda que as aulas de kung fu foram as que mais tiveram a presença de crianças, entre todas as aulas observadas. O número médio de alunos entre todas as aulas foi de aproximadamente 18 pessoas.

Com exceção da intensidade dos aquecimentos, as aulas para crianças (até 14 anos) embora divididas em duas, não apresentaram diferenças e, por isso, serão descritas juntas. As aulas dos alunos menores recebiam o nome de “tigres” enquanto que as dos alunos um pouco

maiores denominava-se “turma infantil”. As aulas para os alunos a partir dos 14 anos eram chamadas de “turma dos adultos”.

As aulas dos adultos apresentavam sempre uma grande quantidade de pessoas, das mais diversas faixas etárias (a partir dos 14 anos) e das mais diversas graduações. A parte inicial das aulas era feitas com todos os alunos juntos. Todas as aulas começavam com os alunos perfilados e de frente para os professores (em duas aulas havia dois professores e em uma aula havia três professores) para a saudação. A saudação assemelhou-se às das outras modalidades, mas com uma variação: as mãos no kung fu tinham função central na hora desse ritual cerimonioso: a mão direita se fechava em formato de soco e a esquerda permanecia aberta. A mão direita tocava a palma da mão esquerda.

Após todos realizarem a saudação o professor central, aquele responsável pela aula (o professor de kung fu) ordenava que os alunos abrissem uma roda e comessem a realizar uma série de movimentos, juntamente com ele. Foram movimentos de aquecimento como circundação dos ombros para frente e para trás, movimentações da coluna, agachamentos para as pernas, etc. Após essa parte, os alunos eram direcionados para um alongamento, também em roda, feito de forma bem tradicional e estática, copiando sempre o professor. Cada movimento era feito por cerca de 10 segundos e, quando necessário, havia a troca de lados, para que se alongassem os dois lados.

Depois dessa parte inicial da aula, que durava cerca de dez a quinze minutos, os alunos começavam a correr pelo tatame. Havia algumas variações nessa corrida como correr para frente, para trás, deslocamentos laterais, etc. Em uma das aulas, os alunos terminaram o aquecimento de uma forma mais lúdica, efetuando a brincadeira denominada comumente de “pula cela”, com os alunos agachando e os outros pulando por cima.

Terminada essa parte inicial da aula, o professor autorizava os alunos que quisessem a beberem água. Ao sair do dojô todos executavam uma saudação, além de vestirem seus calçados. Ao retornarem, o professor reunia os alunos em uma meia lua e separava a turma entre alunos iniciantes, intermediários e avançados, distinguidos através das cores das faixas. Todos os alunos já sabiam se eram iniciantes, intermediários e avançados e já se dirigiam aos seus devidos lugares: os alunos iniciantes ficavam na parte do dojô mais próxima da entrada, os alunos intermediários ficavam no meio do dojô e os alunos avançados ficavam no final do dojô. Essa divisão foi observada inclusive nos momentos em que todos os alunos realizavam as mesmas técnicas (alongamentos, aquecimentos); os alunos de um grupo dificilmente conversavam ou se relacionavam com os alunos de outro grupo.

Feito a separação, o professor ia a cada grupo e ensinava a técnica destinada para os alunos. Em dois dias a primeira técnica foi de defesa pessoal (semelhante às realizadas no jiu jitsu) e no outro dia houve as técnicas específicas do kung fu. O professor ilustrava os movimentos sozinho e comentava sobre eles, juntando a demonstração visual com a explicação oral. Somente em um dos dias quando foi mostrado uma sequência de movimentos baseado em esquivas que o professor solicitou a presença de um dos instrutores para auxiliá-lo. Os alunos eram divididos em duplas (os próprios alunos escolhiam seus companheiros) e repetiam exaustivamente as posições.

Em todas as aulas dos adultos era feito exatamente a mesma coisa: explicação de técnicas, prática exaustiva por um dos alunos, depois o outro aluno que repetia a posição (o professor controlava o tempo e ordenava as trocas) e depois mais uma explicação e novamente as práticas exaustivas. O que mudou foi que em cada grupo eram passadas técnicas diferentes (sendo técnicas mais básicas para o grupo iniciante e técnicas mais avançadas para os alunos com mais tempo de treino). As formas de explicação foram sempre as mesmas.

O professor enfatizou muito os movimentos aprendidos anteriormente e sempre utilizava expressões como: *“igual a gente fez na aula passada”* ou *“como vocês já sabem”*. Muitas das técnicas transmitidas tinham nomes de animais, já que o estilo baseia-se em alguns animais. Em uma das aulas houve uma diferenciação: os alunos repetiram as técnicas por um tempo menor e, na parte final das técnicas, o professor pediu que eles realizassem alguns movimentos pré-estabelecidos, que compõem os inúmeros movimentos de forma, ou conjunto, denominados de *“katis”*²². Cada um dos grupos do treino realizavam katis diferentes, sendo corrigidos pelo respectivo professor do grupo. O professor solicitou muita concentração antes e durante a realização dos movimentos.

A parte final das aulas foi sempre muito semelhante: os alunos voltavam a permanecer em um só grupo (embora eles permanecessem juntos às pessoas do mesmo grupo, mesmo isso não sendo necessário) e realizavam uma série de exercícios de preparação física que, em todas as outras modalidades observadas, foi feita antes da parte de repetição das técnicas. Na academia de kung fu, essa era a parte final do treino, sendo feito exercícios de abdominais, polichinelos, agachamentos, flexões de braço, exercícios específicos do kung fu, entre outros. Em nenhuma das aulas houve disputa de lutas entre os alunos. Finalmente, os alunos se reuniam nas mesmas posições da saudação inicial para a saudação final. O professor realizava

²² No karatê essas técnicas possuem o nome de “katas”, já no kung fu, denomina-se “katis”. Embora haja semelhanças, as técnicas são muito diferentes de uma modalidade para outra.

alguns avisos e todos realizavam a saudação final. Após a saudação, cada aluno cumprimentava o professor e parava ao seu lado, atitude repetida pelos outros, de forma que todos pudessem se cumprimentar. Normalmente, todos saíam do dojô em silêncio ou conversando em volume baixo.

Já as aulas das crianças, a parte que mais diferiu foi o início. Após a saudação inicial (idêntica à saudação das aulas dos alunos acima de 14 anos), os alunos realizavam o alongamento e aquecimento articular (que eram iguais aos das aulas dos adultos). Depois disso, os alunos para aquecer realizavam algumas brincadeiras como pega-pega, imitações de animais e exercícios específicos do kung fu mas que eram passados em forma de desafios para os alunos. O professor chegou a usar expressões como “*duvido que vocês conseguem fazer isso*” ou “*quem conseguir realizar esse movimento primeiro vai ganhar um prêmio*”. Os alunos reclamavam muito quando o professor não dava o prêmio mas ele falava que no final da aula daria esse “prêmio” (não foi observado que “prêmio” era esse e nem foi dado esse “prêmio” à nenhum aluno). Diferente das aulas de judô, onde houver dificuldades para aquietar os alunos, nas aulas de kung fu, todos repetiram as posições sem maiores problemas, aceitando todas as atividades propostas sem contestação. Os únicos momentos onde houve alegria e descontração foram nas brincadeiras iniciais.

Na parte intermediária das aulas, os alunos eram divididos mais uma vez de acordo com o nível técnico (evidenciado pelas cores das faixas) e executavam as técnicas ensinadas pelo professor. Novamente, o professor demonstrava as técnicas enquanto falava sobre elas. Nenhum aluno perguntou nada e eles repetiram as posições exaustivamente. Em uma das aulas das crianças, o professor deu uma bronca em dois alunos já avançados que não estavam executando os movimentos da maneira correta. Em outra aula, havia apenas um aluno avançado e um dos instrutores que ficou com ele fez muitas críticas sobre suas técnicas, falando que ele precisava melhorar. Essa foi praticamente uma “aula particular” pois o aluno ficou repetindo as posições no próprio instrutor. O instrutor utilizou alguns implementos como aparadores de chutes, ele segurando o aparador e o aluno chutando da maneira pré-estabelecida. Ainda em uma terceira aula o professor deu uma bronca ao perguntar o nome de um dos movimentos e não obter resposta dos alunos e enfatizou a necessidade de se estudar as técnicas também em casa. Nas aulas observadas para crianças não houve realização de *katis*.

A parte final das aulas diferiu das aulas dos alunos acima de 14 anos. Enquanto os alunos mais velhos realizaram os exercícios de preparação física, os alunos infantis realizavam uma espécie de “volta a calma” com exercícios de alongamento e relaxamento. Novamente, os alunos eram postados um ao lado do outro por ordem de graduação. O

professor realizava alguns avisos como campeonatos ou exames de faixa e todos se cumprimentavam. As aulas eram encerradas com os alunos saindo do dojô e o professor reorganizando o espaço.

6.2 Considerações acerca das entrevistas e das observações

As informações obtidas com as observações das aulas e entrevistas com os professores descritas de forma separada são importantes para elucidar as semelhanças e diferenças entre cada um deles. Ao relatar separadamente os procedimentos pedagógicos dos professores procurou-se destacar as formas e maneiras como cada um organiza suas aulas e as coloca em prática. Todavia, essa descrição não é capaz de assimilar todas as informações obtidas durante as observações e entrevistas. A partir da análise dos dados provenientes desses procedimentos metodológicos, chegou-se a algumas categorias que representam o cruzamento das informações entre os procedimentos de todos os professores analisados.

6.2.1 Rituais e cerimônias

Em todas as observações, evidenciou-se a existência de um certo ritual, com as aulas sendo demarcadas e apresentando alguns traços comuns entre elas. Esse teor de ritual é propiciado em diversos momentos pelas cerimônias presentes nas aulas, sobretudo no início e final das mesmas, exemplificadas pelas saudações inicial e final das aulas, porém presente em outros momentos também, como ao entrar e sair do dojô. Além das cerimônias, o organização da aula, as sequências de aplicação dos conteúdos e o próprio ensino dos conteúdos estiveram baseados em condutas ritualísticas, destacadas a seguir.

Estas condutas ritualísticas presentes nas aulas dão um caráter de algo “culturalmente diferente”, algo que não é próprio das práticas cotidianas dos indivíduos brasileiros. Isso é realmente uma característica instigante, pois o fato de ser “diferente” é, no mínimo, curioso e pode ser muitas vezes o responsável pela aderência de novos indivíduos, sobretudo as crianças, ainda mais levando-se em consideração as inúmeras histórias e misticismos presentes nas mais diversas modalidades de lutas/ artes marciais, exemplificadas em muitos desenhos animados e filmes. Mas o que significam esses rituais?

De acordo com os professores, essas tradições ritualísticas fazem parte da própria construção histórica das modalidades e precisam ser preservadas. Para o professor de judô: *“me parece que há na Europa um movimento para abolir os cumprimentos, as saudações, eu acho que isso é uma injustiça, isso tem que ter. Esse cerimonial é muito importante, japonês tem muito disso... O judô é japonês e tem que ser seguida essa tradição”*. Mas, se as práticas de lutas/ artes marciais, como o caso do judô, mudaram ao longo dos anos, se esportivizando e adquirindo outras funções na sociedade, por que algumas características precisam ser mantidas? Seriam os rituais necessidades inerentes das lutas/ artes marciais ou formas de se evidenciar a hierarquia e o caráter doutrinário que elas podem ter?

Não se pretende com isso propor a abolição de todas as formas de rituais e cerimoniais presentes nas aulas de lutas/ artes marciais, mas sim de dar à elas significados mais condizentes com a prática educativa contemporânea porque talvez os professores saibam os motivos de se saudar ou meditar durante os treinos, mas será que todos os alunos sabem o porquê da realização dessas práticas? E, mais ainda, será que eles realmente vivenciam essas práticas da maneira para a qual elas foram estruturadas, propiciando formas de “elevação do espírito”, “ato de meditação” ou “modo de aquietar o corpo”?

Nas modalidades de judô e jiu jitsu, observou-se ainda a reverência à figuras externas, pregadas na parede do dojô. Já no karatê e no kung fu as saudações eram apenas destinadas aos professores presentes na aula. De acordo com o professor de kung fu: *“há saudações ao entrar no dojô, ao cumprimentar o instrutor, saudação no início do treino e no final, quando todos se cumprimentam. A saudação deve ser feita ao instrutor e não para figuras na parede porque tem gente que não gosta disso devido à religião”*. Essa preocupação sobre alusões à questões religiosas foi considerada pelo professor de karatê também. Segundo ele: *“às vezes as pessoas precisam tomar cuidado para que as saudações não se confundam com religião, para que isso não espante pessoas... é por isso que aqui na academia só realizamos saudações em pé, nunca ajoelhados”*.

Os rituais e cerimoniais das aulas de lutas/ artes marciais devem ser ensinados como um conteúdo derivado dessas práticas, visando mediar o que é tradição e foi culturalmente adquirido com o que pode ser revisto e ressignificado. Deve-se assim explicar o “porquê”, o “como” e o “para quê” de se transmitir esses rituais. Afirmações como a do professor de judô: *“os cumprimentos são muito importantes como forma de disciplinar os alunos”*, podem não corroborar com conceitos pedagógicos onde o foco está em quem pratica a modalidade e não nas estruturas rígidas de ensino muitas vezes encontradas nas aulas de lutas/ artes marciais.

Ao afirmar que “é tempo de pensar o desporto mais em função do homem que o pratica”, Bento (1995, p. 243) evidencia a importância dos rituais não serem pautados visando a repetição de gestos mecânicos desprovidos de significados e sim transferindo o foco justamente àqueles que praticam os rituais e cerimônias, aqueles que estão se movimentando.

Para Kunz (1994) é importante que se diferencie o foco no movimento propriamente dito para o *se-movimentar*, pois enquanto que o movimento é conceitualmente definido como a visão do resultado ou da produção de movimentos eficazes no cumprimento de determinadas tarefas, o *se-movimentar* é a instância onde a “unidade primordial de Homem e Mundo se manifesta” (KUNZ, 1994, p. 60).

Kunz (1994) baseia-se nas idéias de Dietrich e Landau para afirmar que somente nas situações em que o *se-movimentar* se configura como uma relação de experiência sociocultural com o meio circundante, de forma relevante e enriquecedor para o desenvolvimento do Ser Humano, pode se considerar atendidos os critérios para uma realidade pedagógica do movimento, ou do esporte (KUNZ, 1994, p. 61). O autor ainda considera:

Neste sentido, a pedagogia que estuda os esportes para a Educação Física deve estudar o Homem que se movimenta, relacionando a todas as formas de manifestação deste *se-movimentar*, tanto no campo dos esportes sistematizados, como no mundo do movimento, do Mundo Vivido, que não abrange o sistema esportivo. Ou seja, na família, no contexto onde vive, no trabalho, etc., pois o Homem continua um ser que *se-movimenta* mesmo quando ele age fora dos contextos materiais previamente estabelecidos para a prática do esporte (KUNZ, 1994, p.62).

Portanto, ao focar o *se-movimentar* dos alunos e não mais os movimentos e gestos técnicos propriamente ditos, o ensino passa a emancipar-se, visando transmitir vivências e experiências significativas nas mais diversas áreas de prática, como as academias, clubes e centros esportivos de lutas/ artes marciais.

Bento (1995, p. 254) constata ainda que para que o desporto possa assumir as funções prescritas nos seus princípios, não basta torná-lo tecnicamente mais perfeito, é preciso torná-lo mais humano. Humanizar as lutas/ artes marciais não significa eliminar esses rituais e sim contextualizá-los na contemporaneidade. Por exemplo: ao realizar a saudação inicial, os professores poderiam explicar o porquê de se inclinar, por que essa prática aparece nas artes de origem oriental, que significados elas possuem em outros lugares e outros contextos e os aspectos de transformação que ocorreram com essas práticas ao longo dos anos.

Muitas modalidades de lutas/ artes marciais, historicamente, conseguiram modificar e modernizar certas características atendendo à interesses externos aos da própria prática em si,

possibilitando que elas fossem popularizadas e praticadas por um número cada vez maior de pessoas (como, por exemplo, o judô). Porém, algumas das características foram mantidas e alguns dos rituais observados nas aulas puderam constatar essa afirmativa. Por que parte das características das lutas/ artes marciais foram modificadas e parte precisaram ser mantidas?

Realmente essa é uma prerrogativa bastante complexa. O fato dos rituais e cerimoniais terem sido mantidos permitiu que as lutas/ artes marciais pudessem ser diferenciadas de outras modalidades esportivas. E só foram mantidos porque exigiu-se, de maneira rigorosa e sistemática, que estes gestos deveriam continuar a ser praticados.

É possível especular que rituais e cerimônias fazem parte daquilo que de mais importante há nas lutas/ artes marciais orientais e, como justificativa, afirma-se que estes rituais fazem parte da “essência” das lutas/ artes marciais e, dessa forma, não poderiam ser modificados. Já outras características como inserção de pontuações e regras universais, tempos de lutas, organização de campeonatos, entre outras, foram consideradas importantes para a disseminação do esporte e puderam ser transformadas (e ainda são mudadas constantemente).

Portanto, por ser parte da “essência” das lutas/ artes marciais os rituais característicos e alguns dos cerimoniais presentes precisam ser mantidos porque corre-se o risco de, ao serem retirados, parte da história e da importância das lutas pode ser perdida. Como fazer então para mantê-los e, ao mesmo tempo, não tornar essas práticas simplesmente repetições vazias e descontextualizadas?

É preciso dar uma outra “roupagem” aos rituais e cerimoniais, ou seja, ressignificá-los. Talvez no oriente, explicações sobre estas práticas não seriam necessárias porque faziam parte da cultura vinculada àquelas sociedades, da mesma forma que não é necessário explicar o significado de um aperto de mão ou um abraço carinhoso no Brasil.

Kunz (1994) propõe que determinadas características dos esportes sejam transformadas, visando ressignificá-los em práticas voltada à emancipação dos sujeitos que o praticam. Isso significa, na prática, que esta “transformação didático-pedagógica do esporte” se dá, inicialmente, pela identificação do significado central do *se-movimentar* de cada modalidade esportiva.

Para Bento (1995, p. 260) “o desporto não pode esquecer o ‘humano’ e deve procurá-lo não em apelos difusos, abstratos e pouco vinculativos, mas sim na forma concreta como lida com cada praticante. E não deve ignorar que os limites do ‘humano’ são mais estreitos do que os manipuláveis limites biológicos e técnicos”.

Ou seja, os alunos praticantes das modalidades de lutas/ artes marciais nas academias de ginásticas, clubes e centros esportivos, precisam saber os motivos de realizarem esses rituais tão diferentes de suas próprias realidades. Essa é inclusive uma excelente oportunidade para o professor exceder o ensino dos conteúdos e gestos técnicos e contextualizar os alunos sobre aspectos históricos e éticos de suas práticas, possibilitando que os alunos compreendam e até mesmo possam discutir sobre a necessidade e importância desses rituais.

6.2.2 *Tradição e disciplina*

Tradição e disciplina são características muito relacionadas entre si e presentes de forma bastante evidente nas aulas de todas as modalidades analisadas (karatê, judô, jiu jitsu e kung fu). Esses conceitos relacionam-se com os aspectos dos rituais e cerimoniais, porém vão além deles, sendo a prerrogativa da organização pedagógica das aulas, ou seja, todas as aulas foram pautadas de forma a abranger a questão da disciplina, do início da aula até o seu término.

Tradição basicamente significa a transmissão oral de fatos, lendas, valores espirituais, etc. e que atravessaram gerações, costumes, usos e praxes. Tradição é tudo aquilo que historicamente acompanhou as modalidades de lutas e continua fazendo parte das aquisições culturais e simbólicas delas, sendo fundamentais para as práticas pedagógicas das aulas. A disciplina é parte da tradição pois é uma característica que foi mantida e continua a fazer parte do ensino das lutas/ artes marciais, entretanto, tamanha foi a sua aparição durante as aulas que ela deve ser destacada.

Em todas as modalidades, os professores continuamente reproduziram práticas, conceitos e características que lhes foram ensinados por seus mestres, que aprenderam com os mestres deles e assim por diante. As tradições das modalidades de lutas/ artes marciais são os traços mais específicos e diferenciados que elas carregam e isso não quer dizer que não houve mudanças com relação às modalidades e sim que determinados aspectos foram e são característicos delas, independente do recorte histórico que seja evidenciado.

Para exemplificar a questão da tradição, é possível destacar algumas questões muito relacionadas com as lutas/ artes marciais como os feitos incríveis realizados por alguns mestres (quebrar tijolos com a cabeça, permanecer por horas a fio em uma única posição, não sentir dor ao ser agredido, etc.) e as normas e condutas pregadas por algumas modalidades. Com relação à essa questão, há uma imagem que foi gentilmente cedida pelo professor de kung fu que ilustra algumas das regras de comportamento desse respectivo estilo, com ênfase

aos aspectos de treinamento e condutas pretendidas dos praticantes, sendo denominadas de regras de comportamento dos praticantes. A imagem segue a seguir:

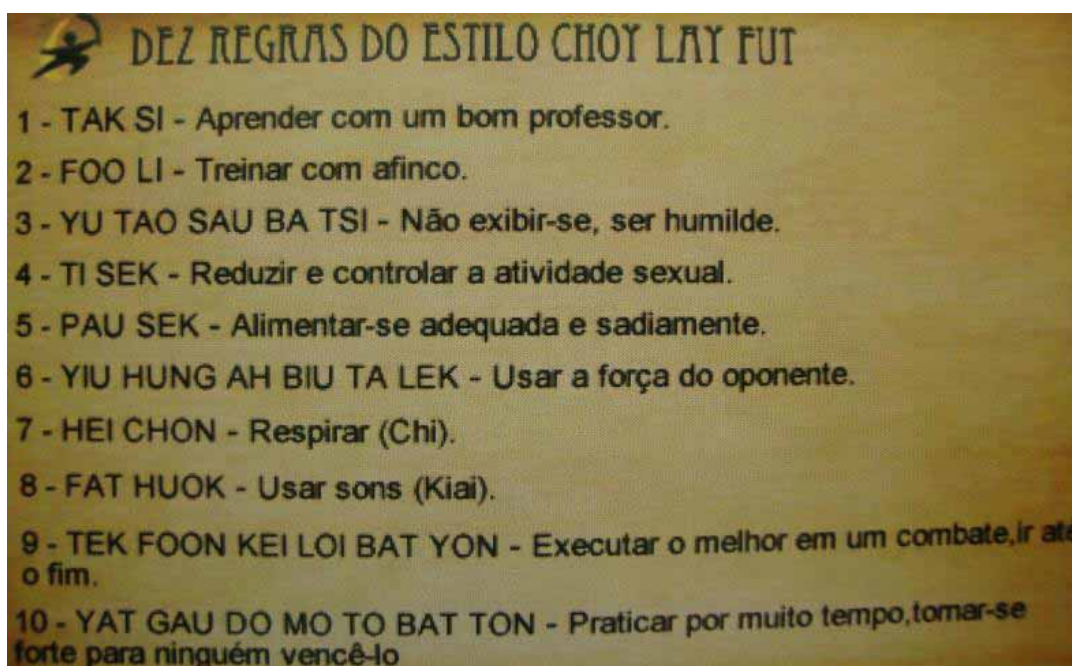


Imagem 4: regras de comportamento do estilo de kung fu observado.

O que é tradição das lutas/ artes marciais? Porque da mesma forma que é estipulado o treinar com afinco e o alimentar-se adequadamente (regras 2 e 5, respectivamente), também é posto que se reduza o controle da atividade sexual (regra 4)? Mais do que isso: por que estas regras que foram estipuladas há tantos anos precisam ser pregadas e repetidas? Por que não houve transformações e ressignificações?

É claro que, como afirmou o professor de kung fu, estas regras são condutas esperadas dos praticantes, porém não são pregadas de forma ortodoxa pois ele afirmou temer que, ao fazer isso, alguns alunos pudessem parar de treinar. O professor de jiu jitsu também prega algumas regras aos praticantes. Logo ao entrar na academia, há dois “códigos de conduta” uma para os alunos e outro para os professores.

Há nesses quadros questões como preocupação com higiene e saúde, sobre os treinamentos e questões que são postas para serem vivenciadas fora da academia, como o respeito aos mais velhos e a necessidade de não ensinar as técnicas aprendidas para outras pessoas. Por serem dois “códigos”, tanto professores quanto alunos podem se cobrar mutuamente, embora deva ser destacado que não é possível uma investigação diária da vida de todos os alunos em todos os momentos, portanto, este código é mais um “ideal” de condutas do que algo rígido e inflexível.

Por meio das observações, constatou-se alguns traços de tradição em comum entre as modalidades. O primeiro deles e um dos mais evidentes foi o distanciamento do professor

para com os alunos. Ao enrolar a faixa preta na cintura, os professores revestiram-se de seres hierarquicamente superiores, evidenciando este fato com suas próprias atitudes, como exigindo que os alunos se curvassem, ou ficassem calados, ou repetissem os movimentos de forma contínua e sistemática. Sobre esse distanciamento entre professores e alunos, sobretudo na questão da disciplina exacerbada presente nas aulas, Breda et al. (2010) trazem a seguinte contribuição:

Nas observações das aulas de lutas, não é pouco comum que o professor consciente ou inconscientemente utiliza-se de métodos pouco adequados para os dias de hoje. Castigos, como ficar de joelhos em frente aos demais por um tempo determinado, ter de “pagar” flexões de braço, não poder lutar, etc., são os mais rotineiros nessas modalidades esportivas de luta. Nota-se ainda um distanciamento, por vezes excessivo, entre professor e aluno (BREDA et al., 2010, p. 64).

De maneira contrária, tanto antes do início das aulas como após o seu término, todos os professores demonstraram ser pessoas muito cordiais e simpáticas para com os alunos. Os professores de jiu jitsu e de kung fu, por exemplo, faziam questão cumprimentar todas as pessoas que estavam na academia momentos antes das aulas, fossem alunos ou familiares ou mesmo interessados em assistir às aulas. Os professores de judô e karatê também foram bastante simpáticos, porém normalmente eles já estavam na academia bem antes da chegada dos alunos. Todos os professores chegaram a dar bastante risada e até mesmo brincar com alguns alunos. O professor de jiu jitsu chegou até a chamar algumas pessoas pelos apelidos, sendo sempre muito engraçado e extrovertido.

Isso ocorreu até o momento de entrar no dojô. Após isso, os professores literalmente se transformavam, vestindo e exercendo um papel de mestre hierarquicamente superior. Os professores durante suas aulas “encenaram” uma forma de agir diferente das suas ações anteriores e posteriores às aulas.

Sobre essa questão da “encenação” Kunz (1994, p. 62) utiliza esse termo emprestado do teatro, afirmando que, como no teatro, “a encenação significa colocar o mesmo de forma sempre renovada em cena”. O autor afirma que é assim também no esporte, havendo papéis predeterminados e regras a serem seguidas, com as ações sendo abordadas de maneira rigidamente estabelecidas.

Kunz (1994, p. 63) considera ainda que é através da linguagem que se permite que as encenações aconteçam a nível racional de entendimento e atendam a interesses da Educação e ao desenvolvimento de todos os alunos. Todavia, se não se permite diálogo e havendo essa condição de superioridade dos professores, como proporcionar condições de transformação e emancipação dos alunos nas aulas de lutas/ artes marciais?

Além disso, pode-se relacionar com a questão da tradição a imposição da hierarquia observada durante as aulas. Essa “imposição de hierarquia” foi dada pela figura de “superior” que o professor representava durante as aulas. Não necessariamente foi uma imposição forçada e declarada e sim uma imposição subentendida, uma imposição que estava nas “entrelinhas”. Os alunos jamais ousaram desrespeitar a figura do professor e quando o fizeram sofreram sanções (pode ser dado de exemplo o aluno criança em uma das aulas de judô, que teve de ficar de castigo). Ou seja, essa “imposição de hierarquia” é algo que pertence ao campo da tradição e, justamente por ser culturalmente aceito e determinado, tornou-se uma “verdade absoluta e inquestionada”. A imagem de “superior” dos professores é algo evidente, algo que não pode ser contestado e nem medido.

Outra característica de tradição encontrada foi a forma de regência das aulas, pautadas em um ensino técnico e instrumental, ou seja, foi enfatizado as corretas formas de se executar os gestos e movimentos técnicos de cada uma das referidas modalidades, por meio de sessões de repetição contínuas e incessantes. Instrumental porque tudo que foi requerido dos alunos foi dado pelo professor. Os alunos não precisaram pesquisar, ou criar movimentos ou mesmo encontrar formas de se desvencilhar de determinadas técnicas. À eles era apenas estipulado que repetissem o que o professor ensinava, através da demonstração e da explicação verbal, impedindo que eles buscassem por soluções.

O uso de vestimentas apropriadas e específicas para a prática das modalidades é outro elemento que pode ser elencado como algo tradicional. As lutas/ artes marciais costumam ter vestimentas bem características e muitas vezes são resquícios das tradições oriundas de outras localidades. No caso das modalidades analisadas, as vestimentas são tradicionais do oriente, sobretudo da China e Japão.

Isso não significa que as vestimentas não sofreram modificações ao longo do tempo e sim que resquícios de tradição podem ser identificados, mesmo com as eventuais mudanças que puderam ter acontecido por inúmeros motivos. O professor de judô ilustrou essa questão em sua entrevista:

“O judô é japonês e tem que ser seguida essa tradição! Por exemplo, a questão do kimono branco e azul. Antigamente só havia kimono branco, só começou a existir o kimono azul devido à televisão, para diferenciar um lutador do outro. Fora isso, festas, demonstrações, tudo kimono branco, é a tradição do judô. Eu, nem tenho kimono azul, só branco! Agora, quem quiser competir, é preciso ter os dois, isso é regra...” (professor de judô).

Mesmo que tenha havido modificações, como a questão do kimono branco e azul para o judô, as vestimentas são em si muito peculiares, justificadas pelo fato de trazerem

resistência suficiente ao treinamento diário nessas modalidades, sobretudo no judô e jiu jitsu, cujas vestimentas são bem grossas e resistentes, devido ao alto teor de contato existente nessas práticas (denominadas lutas de corpo a corpo, ou de curta distância). Porém, outras práticas como o rúgbi e o futebol americano, embora tenham inúmeras proteções, não apresentam as mesmas vestimentas, embora o nível de contato seja bastante intenso também.

Isso evidencia a questão da tradição oriental presente continuamente nas práticas pedagógicas das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica e centros esportivos. Se são outros ambientes, outros momentos históricos, outras condições espaços-temporais e ambientais, porque as vestimentas precisam ser as mesmas de outras épocas?

Porque isso é tradição, e foi conceitualmente transmitido de modo valorativo, até se tornar uma característica tão arraigada às modalidades que hoje torna-se difícil modificar ou transformar alguma dessas características. Há inclusive modos de lutar jiu jitsu e outras modalidades com outras vestimentas, mas isso foi influenciado por outras práticas, com características similares, como o *wrestling*, sendo caracterizadas como modalidades de *grappling*²³.

Portanto, assim como a hierarquia, a grande disciplina presente e as formas de dar aulas dos professores, as vestimentas são culturalmente representativas da lutas/ artes marciais, fazendo parte delas e permitindo que se possa relacionar determinadas vestimentas, com estas práticas. Outra questão de tradição é a utilização de sistemas de graduações dos alunos por meio do uso de faixas de diferentes cores. Mudam-se as cores, as formas de se graduar e de se avaliar, mas o sistema de diferenciação por cores foi algo observado em todas as quatro modalidades, sendo uma especificidade das lutas/ artes marciais.

Nenhuma outra prática corporal ilustra, de maneira tão enfatizada, a diferenciação de níveis de aprendizagens dos alunos como as lutas/ artes marciais fazem. Alunos iniciantes, intermediários e avançados são muito bem diferenciados pelas cores das faixas amarradas em suas cinturas. Essa diferenciação vai além de “colorir o ambiente”. Nas aulas de kung fu, por exemplo, observou-se que alunos de um determinado nível não se relacionavam com alunos de outro nível, mesmo nos momentos de interação de toda a turma.

Ou seja, essa diferenciação de cores de faixa existe há muito tempo, sendo também uma herança oriental, embora outras modalidades (de origem ocidental) também utilizam-se da mesma forma de graduação, enquanto que outras não utilizam essa forma (haja vista o

²³ *Grappling* ou lutas de agarramento referem-se às modalidades de luta denominadas de lutas corpo-a-corpo.

exemplo do boxe). É outra característica muito vinculada às lutas/ artes marciais, sendo parte da tradição dessas práticas corporais.

A visão que os professores apresentaram sobre o papel das competições nas suas modalidades também ilustra certos resquícios fortemente estabelecidos de tradição, embora alguns professores tenham demonstrado uma visão mais crítica e reflexiva sobre o papel das competições. O professor de judô e de kung fu abordaram somente os aspectos positivos das competições, afirmando serem importantes para o desenvolvimento das habilidades nas referidas modalidades.

Para o professor de judô as competições são muito boas porque através delas são desenvolvidas uma série de qualidades não só técnicas, como físicas e mentais. Da mesma maneira o professor de kung fu afirmou que incentiva os alunos à competirem, pelo menos uma vez, pois a competição melhora a parte técnica, faz com que os alunos treinem e se dediquem mais, controlem a ansiedade, etc. Porém ele reiterou que nem todos os alunos gostam de competir, afirmando que promove, semestralmente, um festival para interação dos alunos onde todos competem e ganham medalhas, independente dos resultados.

Já os professores de karatê e jiu jitsu foram mais cautelosos com os possíveis benefícios das competições. O professor de karatê afirmou que as não se pode resumir o karatê, muito menos o ensino do karatê somente em questões competitivas. Para este professor: “as competições são uma parte muito pequena dentro do objetivo do karatê”, embora ele também tenha afirmado que incentiva os alunos que gostarem para disputarem competições. O professor de jiu jitsu foi o mais enfático de todos quanto ao papel das competições. De acordo com ele: “*as competições são válidas quando contribuem para a formação das pessoas; com um fim em si mesma ela torna-se vazia e sem graça*”. Para “contribuir com a formação das pessoas”, a competição precisa ser justa e respeitar as regras do esporte, para o professor de jiu jitsu.

Finalmente, pode-se observar que a linguagem utilizada pelos professores durante as aulas foi pautada, muitas vezes, em termos orientais, fato mais evidenciado no judô e no karatê e, em menor escala, no kung fu. Talvez o jiu jitsu fuja um pouco disso porque esta modalidade teve uma vinculação muito forte com a cultura brasileira, tanto que muitos nomes de técnicas são oriundos da língua portuguesa.

Sobre isso, Rufino e Darido (2009a) afirmam que: “é evidente a relação cultural que essa prática [o jiu jitsu], mesmo advinda do oriente, teve e continua tendo com a cultura brasileira, tanto que hoje, a arte marcial é denominada de jiu jitsu brasileiro, ou *brazilian jiu jitsu*”. Os autores comparam ainda a confluência das características japonesas e brasileiras do

jiu jitsu, enfatizando a figura da família Gracie, responsável pela difusão dessa prática no Brasil.

Deve-se considerar, no entanto, que as aulas de jiu jitsu foram as mais rígidas, moldadas e “inflexíveis” entre todas as aulas observadas, fato explicado pela inserção do método de ensino que visa padronizar os conteúdos em todas as escolas de jiu jitsu do mundo que fazem parte daquela equipe.

Portanto, com exceção do jiu jitsu (que mesmo assim, possui uma série de nomenclaturas de origem oriental, tais como o próprio nome) a linguagem é muitas vezes pautada em termos orientais, sobretudo as contagens de ordem numéricas e os nomes das técnicas. Entretanto, são em alguns momentos que a linguagem modifica-se. O professor de kung fu afirmou: há nomes de golpes em português e em chinês, é misturado. *“A gente meio que mescla um pouco dos dois, porque fica difícil para os alunos gravarem todos os nomes”*.

Sobre essa dificuldade dos alunos com os termos japoneses, duas atitudes observadas merecem destaque. A primeira em uma das aulas de judô, na qual foi perguntado aos alunos infantis o nome das técnicas que eles estavam realizando e alguns não souberam falar o nome em japonês o que ocasionou uma bronca dada pelo professor. A segunda na própria aula de kung fu, quando alunos adolescentes já de nível intermediário foram indagados também sobre a correta nomenclatura do golpe que eles estavam praticando e não souberam responder, tendo também recebido uma bronca do professor responsável.

Estes fatos evidenciam que a língua diferente é por diversas vezes mais uma questão na qual os alunos precisam se preocupar, muitas vezes sendo difícil de gravar, sobretudo para as crianças e adolescentes. Essa questão referente à linguagem das práticas é outra questão tradicional, embora seja aceito uma combinação de termos de diferentes línguas, o que não deixa de causar confusão para os alunos.

É preciso, como com relação às outras características, explicar a necessidade de se utilizar estes termos para que os alunos possam compreender o porquê de aprender uma outra língua. Se não houver motivos para essa explicação, deve-se considerar a possibilidade de alterar-se alguns nomes, sobretudo para os alunos mais jovens. O professor de judô concebe essa questão como algo positivo. Para ele: *“o judô ainda tem uma vantagem, pois se você for na Alemanha, na Argentina, em qualquer lugar, os nomes serão os mesmos, todos em japonês, todos sabem, é uma linguagem universal”*.

Mais uma vez, a questão da linguagem é uma ótima oportunidade para os professores irem além dos conteúdos técnicos ensinados, expandindo para a questão histórica e cultural relacionada com a perspectiva prática. E, afinal, aprender uma nova língua (mesmo que sejam

apenas alguns termos) pode ser algo muito positivo e interessante, dependendo, contudo, da forma como se transmite esse conhecimento.

Breda et al. (2010, p. 68) comentam sobre a questão da tradição especificamente na prática do karatê: “o karatê se origina de artes marciais milenares, repletas de tradições e costumes que visam respeito, disciplina e dedicação. É conflitante para o professor trabalhar com as tradições e, ao mesmo tempo, ser maleável e buscar se renovar em uma modalidade com raízes tão antigas”. De fato, conciliar tradição com a prática pedagógica contemporânea não é uma questão simples, porém só será possível através do diálogo entre professor e alunos.

Kunz (1994, p. 116) ao discutir sobre o ensino escolar afirma que ele necessita se basear numa concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, interesses e desejos. Portanto, se a intenção for transformar certos “processos institucionalizados” das lutas, é preciso incitar o questionamento crítico, visando ascender ao conformismo muitas vezes exacerbado presente na prática pedagógica das lutas/ artes marciais.

Deve-se assim, manter uma “via aberta de diálogo” entre professor e aluno, permitindo que haja o questionamento não só sobre a questão da nomenclatura/ linguagem, mas sobre todas as outras características relacionadas à questão da tradição. Essa “via” deve ser enfatizada, afinal, a palavra “do”, tão presente em diversas práticas corporais de lutas/ artes marciais, significa justamente isso, a via, o caminho.

6.2.3 Procedimentos didáticos e pedagógicos

Inicialmente, é preciso considerar que, como afirmam Schmidt e Wrisberg (2001), a maioria dos profissionais que trabalham com o movimento, como os professores de lutas/ artes marciais, objetivam auxiliar os alunos na aquisição e melhora das referidas técnicas sem se tornarem uma distração à eles, ou seja, experiências formais de aprendizagem são esforços cooperativos entre aprendizes e profissionais do movimento. Os aprendizes devem ser capazes de identificar as habilidades que querem aprender e os contextos nos quais querem ser capazes de executá-las. Já os professores devem ser capazes de auxiliar os aprendizes na obtenção das metas estabelecidas (SCHMIDT e WRISBERG, 2001, p. 216). Os professores devem oferecer oportunidades suficientes para os alunos praticarem as atividades propostas.

Em termos didáticos e pedagógicos, todos os professores ensinaram basicamente da mesma maneira: através da demonstração das técnicas e da explicação verbal sobre elas. As demonstrações são uma forma de facilitação da aprendizagem enfatizando, sobretudo, a informação visual. Schmidt e Wrisberg (2001) consideram que muitas das aprendizagens dos movimentos acontecem como resultado de tentativas de reproduzir o que observamos. Com relação às instruções, Schmidt e Wrisberg (2001, p. 222), consideram que elas constituem uma característica de quase todas as situações formais de ensino, podendo se dar de diversas formas, sobretudo pela instrução verbal.

O que ficou evidente durante a observação das aulas é que todos os professores misturaram estas duas formas de ensino, demonstrando os movimentos enquanto falavam sobre eles. Exemplificando: além de aplicar um soco, ou segurar no kimono de um dos alunos, os professores falavam sobre isso, ou seja, *“eu darei um soco”* ou *“agora eu vou segurar o kimono do adversário”*, mesclando estas formas de ensino.

Todos os professores ensinaram as técnicas de maneira bem interessante, explicando os detalhes principais e não se estendendo muito durante as explicações, demonstrando o que deveria ser feito e comentando verbalmente os detalhes principais. Essa é uma questão que deve ser considerada, pois como afirmam Schmidt e Wrisberg (2001, p. 226) demonstrações podem oferecer informações em demasia aos aprendizes. Isso demonstra que os professores analisados são profissionais experientes e muito competentes no ensino de suas modalidades.

Estas formas de ensinar foram evidentes durante os momentos em que os professores reuniam todos os alunos e ensinavam as técnicas. Quando os alunos eram divididos em duplas para executarem os movimentos, sobretudo nas aulas de jiu jitsu, judô e kung fu, os professores corrigiam os alunos através de orientação física, ou seja, direcionando fisicamente os alunos para os movimentos desejados, muitas vezes pegando nas mãos dos alunos e fazendo com eles os movimentos, visando diminuir os erros dos alunos. De acordo com Schmidt e Wrisberg (2001, p. 228), a orientação física não é uma técnica muito eficiente para a melhora da aprendizagem, pois modifica as sensações que o indivíduo teria com a tarefa, além de diminuir os erros que eles poderiam ter, privando-os da oportunidade de corrigir os próprios erros.

Portanto, em complemento às orientações físicas, os professores poderiam utilizar outros meios como estímulos visuais e verbais, para que os alunos pudessem ser corrigidos e, o mais importante, visando que eles percebam e sintam seus erros, de forma a poderem corrigir a si mesmos.

Deve-se ressaltar, contudo, que a vasta experiência dos professores analisados precisa ser considerada, afinal, foi a experiência docente que os fizeram profissionais extremamente competentes e profundos conhecedores de suas práticas. A experiência deve ser considerada como parte integrante do trabalho docente e as teorias sobre prática pedagógica não devem ser vistas como formas de desvalorizar ou substituir a experiência docente e sim como modos de melhorá-la, caso necessário.

Outra questão relacionada ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos corresponde às formas de prática das atividades. Todas as aulas foram baseadas no método parcial, ou seja, os alunos repetiram determinadas partes das técnicas de maneira separada, repetindo-as por grandes períodos de tempo. Mas será que essa é a melhor forma de se aprender? Schmidt e Wrisberg (2001, p. 232) afirmam que, em muitas situações, a transferência da técnica feita por partes para a situação do todo pode não ser positiva, chegando até mesmo a ser inexistente. Além disso, repetir exaustivamente as técnicas por grandes períodos de tempo pode desanimar os alunos.

Para Canfield (1981) a prática excessiva do método parcial produz aborrecimento e falta de motivação. Já Darido (2003, p. 75) afirma que não se trata de desprezar ou desconsiderar a prática dos fundamentos, ou das partes, mas entender o papel de cada um destes métodos, parcial e global, e a melhor ocasião de empregar cada um deles para atingir aos objetivos das aulas, buscando equilibrar o tempo de prática de cada um dos métodos.

Sobre a organização das práticas, todos os professores ensinaram única e exclusivamente pela prática em bloco, ou seja, os alunos repetiram exaustivamente a mesma tarefa durante um determinado período de tempo para depois aprenderem outra tarefa e praticá-la também da forma em bloco e assim por diante. Entretanto, Schmidt e Wrisberg (2001, p. 247) consideram a prática randômica, definida como a “sequência prática na qual os indivíduos realizam uma variedade de diferentes tarefas sem ordem específica, assim evitando, ou minimizando, repetições consecutivas de qualquer tarefa única”, muito mais eficaz, devido ao efeito da interferência contextual, caracterizado pelo melhor desempenho da prática randômica quando comparada à prática em blocos em se tratando de testes de retenção de aprendizagem, ou seja, a prática randômica produz melhor aprendizagem.

Isso quer dizer que ao realizar a prática em blocos, os alunos garantem um estágio inicial de aprendizagem, porém, ao avaliar a aprendizagem em si, tempos depois, através da retenção, o nível de prática deles costuma ser inferior aos alunos que treinaram a prática em blocos. Schmidt e Wrisberg (2001) trazem duas possíveis hipóteses para esse fator.

A primeira é chamada de “hipótese de elaboração” e afirma que a prática randômica, durante os primeiros treinamentos faz com que os indivíduos apreciem as distinções das diferentes tarefas, enquanto que a prática em blocos permite que os indivíduos evitem tais comparações e produzam as tarefas separadas automaticamente. Isso significa que, ao praticar em bloco, os alunos produzem movimentos de forma mais automática enquanto que durante a prática randômica, a repetição de movimentos singulares faz com que eles percebam semelhanças e diferenças entre os vários movimentos realizados (SCHMIDT e WRISBERG, 2001, p. 249).

A segunda hipótese denomina-se “hipótese do esquecimento, ou espaçamento” e afirma que a prática randômica, durante os primeiros treinamentos faz com que os indivíduos gerem ou reestruturem planos de ações para uma tarefa de movimento cada vez que ela é executada, pois esquecem o plano de ação enquanto estão produzindo outras tarefas. Portanto, mesmo que em um nível inicial a prática randômica pode trazer maiores erros (o que também é positivo), a longo prazo, os níveis de aprendizagem costumam ser superiores às práticas em bloco (SCHMIDT e WRISBERG, 2001, p. 250).

Schmidt e Wrisberg (2001) afirmam ainda que o conceito de repetição está profundamente enraizado em muitos métodos tradicionais de treinamento. Isso é claramente evidenciado nas aulas de lutas/ artes marciais. Embora diversos estudos e autores apontam a importância e eficiência da inserção de métodos como o global funcional e da prática randômica, durante as aulas observadas, houve somente o ensino pelo método parcial através da prática em blocos. Por que isso?

Certamente, falta uma integração efetiva entre estudos produzidos nas mais diversas áreas da pedagogia e da aprendizagem motora com a realidade da práxis educativa nas academias, clubes e centros esportivos. Essa falta de conhecimento ocasiona a repetição e a reprodução de práticas sem haver o questionamento e a compreensão sobre suas eventuais capacidades, potencialidades e limites. Isso produz práticas de aprendizagem não necessariamente mais eficientes e, muitas vezes, desmotivante para os alunos.

Os professores alegaram ensinar seguindo sequências de ações lógicas e ordenadas, fato evidenciado com as observações das aulas. O professor de karatê, por exemplo, afirmou que uma aula sempre depende da anterior. Todos os outros três professores afirmaram utilizar-se de um padrão estabelecido, denominado de sistema de ensino, no caso do jiu jitsu e de organização das aulas no caso do kung fu. O professor de judô, apesar de ter também um programa de ensino, difere dos outros porque foi ele próprio que criou o seu programa de ensino para cada faixa etária e cada graduação, baseado nas suas próprias experiências.

Todavia, Paes (2006) pondera que não é possível tratar o esporte de forma simplista e periférica, restringindo sua prática à elaboração de sequências pedagógicas centradas nos gestos técnicos preocupados somente com as tarefas de decomposição e repetição de movimentos (PAES, 2006, p. 171).

Ficou evidente que a preocupação de todos os professores analisados com relação ao ensino, tanto nas entrevistas quanto nas observações, foi pautada pura e simplesmente na correta execução dos gestos técnicos e sequências de movimentos. O único professor que difere um pouco é o professor de judô que, em sua proposta de organização dos conteúdos, propõe uma ampliação deles, com cuidados sobre higiene e respeito aos outros, embora estes fatores não terem sido observados durante as aulas.

Dessa forma, os professores apontaram algumas formas de organização do ensino, de acordo com suas opiniões e experiências pessoais. Os principais critérios apontados pelos professores foram divididos em algumas categorias, ilustradas pelo gráfico 2:

Organização do ensino de acordo com o discurso dos professores:

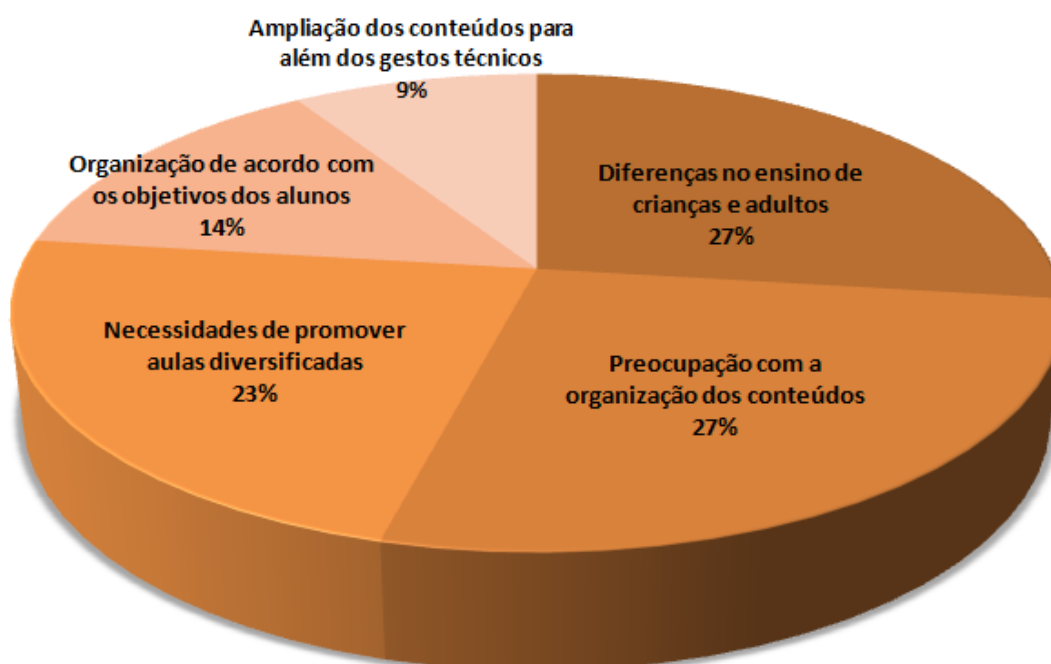


Gráfico 2: principais questões apontadas pelos professores referentes à organização do ensino de lutas/ artes marciais.

As afirmações referentes à organização do ensino na opinião dos professores que foram mais frequentes relacionaram-se com a necessidade de diferenciar o ensino de crianças e de adultos e, também, com relação à preocupação em organizar os conteúdos em sequências preestabelecidas. Sobre a diferenciação do ensino entre crianças e adultos, a afirmação mais

destacada pelos professores consistiu em relacionar as aulas das crianças com procedimentos mais lúdicos e menos autoritários, embora as constatações referentes às observações muitas vezes não corroboraram com esta afirmação dos professores.

Sobre a preocupação com a organização dos conteúdos, houve algumas afirmações como as do professor de karatê que apontou: *“cada aula depende da aula anterior”* e do professor de kung fu: *“a sequência de aprendizagem varia por faixa e de acordo com cada currículo”*. Estes apontamentos demonstram que o ensino é muitas vezes baseado na uniformização das técnicas, onde o foco é muito mais na repetição dos movimentos do que nos alunos em si, desconsiderando suas dificuldades, anseios, potenciais e motivações para a realização das práticas dos processos de ensino e aprendizagem, já que muitas vezes há a uniformização das atividades, com todos realizando as mesmas práticas, independente da idade ou do tempo de treino.

Uma outra categoria destacada pelos professores foi a questão de promover aulas mais diversificadas. O professor de kung fu afirmou que a organização das aulas deve pautar-se em um currículo para cada faixa. Já o professor de karatê opinou que as aulas deveriam ser o mais heterogêneas possível, de preferência realizadas de forma individual, opinião corroborada pelo professor de judô que também destacou que o ideal seria que as aulas fossem individuais, embora tenha informado que na prática essa situação não é possível.

As categorias com menor frequência de aparição no currículo dos professores foram: a organização dos conteúdos de acordo com os objetivos dos alunos, cujas respostas que mais apareceram relacionaram-se com o condicionamento das aulas para os objetivos que os alunos podem ter, sejam eles individuais ou coletivos e, finalmente, a categoria de necessidade de ampliação dos conteúdos para além dos gestos técnicos que também foi destacada pelos professores, embora sendo menos enfatizada. Afirmações como a do professor de jiu jitsu: *“eu não viso formar atletas, eu viso a formação do cidadão praticante de jiu jitsu”* e do professor de judô: *“para mim ensinar o judô é ensinar respeito, disciplina e ética para todas as situações da vida”*, ilustram questões referentes à esta última categoria.

Aos professores, foi perguntado também o que se deve saber para ser um bom professor de lutas/ artes marciais, visando obter deles informações sobre a importância do trabalho docente e suas considerações acerca das principais qualidades de um bom professor. Os professores de kung fu, jiu jitsu e judô afirmaram que é necessário ter conhecimento técnico, estudo da modalidade, experiência para ensinar, ter disciplina, higiene e saúde para realizar as técnicas e, sobretudo, gostar do que faz. Já o professor de karatê teve outra visão e afirmou que: *“para ser um bom professor, a primeira coisa que se deve é saber que não*

sabemos nada”. O professor de karatê considerou essa prerrogativa para que o professor não se acomode e busque sempre melhorar.

Uma última questão referente aos procedimentos didáticos e pedagógicos relaciona-se com a própria motivação dos professores nas aulas. Todos os professores afirmaram gostar muito de dar aulas. O único que foi menos contundente na sua explicação foi o professor de judô, o mais velho de todos os professores analisados, que afirmou gostar muito de dar aulas, mas por dar aulas já há muito tempo, sente-se cansado. Porém ele reiterou: *“mas eu gosto sim, gosto de ver um aluno bom, que se interessa, aí a gente dá uma atenção maior à ele, isso é bom sim”*.

Já o professor de karatê afirmou: *“Eu respiro karatê. Eu acho que não sei se tem alguma coisa mais do que gostar, mas se tiver é isso que eu sinto”*. Semelhante afirmação foi dada pelo professor de jiu jitsu, de maneira bastante emocionada: *“adoro dar aulas... é o meu ar. Não tem nem como... nem como falar... é o meu ar”*. Finalmente, o professor de kung fu também afirmou gostar de dar aulas, desde que começou no kung fu. Nas palavras dele: *“eu vi que era isso que eu queria para a minha vida, tanto que fui para a faculdade já pensando em me tornar professor”*.

Gostar do que faz é uma das maiores prerrogativas de um bom professor, e isso certamente é um ponto em comum entre todos os professores analisados. De fato, o professor só pode ensinar aquilo que ele conhece, que lhe é familiar, aquilo que ele tem domínio, mas sobretudo, como afirmou Forquin (1993), ele só ensinará aquilo que for válido e verdadeiro a seus próprios olhos. Para os professores de lutas/ artes marciais do presente estudo, aquilo que eles ensinam é válido e verdadeiro, afinal, a própria trajetória de vida deles está ligada de maneira muito forte com suas respectivas modalidades. Isso só enaltece a qualidade e a dedicação dos professores analisados, o que reflete na competência do trabalho deles e valoriza suas experiências de vida, que foram dedicadas em grande parte às suas respectivas modalidades.

6.2.4 Diferenciações no ensino de crianças e adultos

Durante as entrevistas, todos os professores afirmaram ter diferentes estratégias e métodos para o ensino de crianças e adultos. O professor de karatê, por exemplo, afirmou ser mais flexível com as crianças e, por isso, ele tenta ao máximo diferenciar o treino. Entretanto, ele ponderou que às vezes é possível brincar, mas também é preciso dar bronca, pois ele pretende que seus alunos infantis busquem sempre serem o melhor que eles puderem. Ele

afirmou ainda que evita as brincadeiras das crianças. Em suas palavras: “*as crianças tem que respeitar, não só pela questão do respeito em si, mas por questão de acidentes também, porque criança quando brinca é problema né?*”.

Já o professor de jiu jitsu afirmou que as aulas para as crianças são aulas mais lúdicas. Para ele: “*criança não é um adulto em miniatura. A criança é criança e deve ser tratada como tal. Senão você mata o espírito infantil dela*”. Opinião semelhante teve o professor de judô. Ele inclusive chegou a ler um parágrafo de seu livro sobre sistematização do ensino do judô que fala um pouco sobre isso. De acordo com ele:

“É impossível aplicar os mesmos métodos e mesmos objetivos no treino de crianças e adultos, mais graduados e menos graduados. Há diferenças fundamentais entre crianças e adultos e estas devem ser consideradas. Não nos devemos esquecer que os adolescentes também devem receber um ensino adequado à suas idades, portanto, todos os conteúdos devem ser passados em função desses fatores. É inadmissível que a aula seja a mesma para todos!” (professor de judô).

O professor de kung fu também considerou importante a diferenciação do ensino de adultos e crianças. Por isso ele afirmou haver em sua academia três currículos diferentes, cada um contemplando uma determinada idade: de 4 à 8 anos; de 9 à 13 anos e acima de 14 anos. Além do tempo de aula ser menor, o professor afirmou que, diferente das aulas dos adultos que costuma ser mais intensa e com menos brincadeiras, nas aulas das crianças há brincadeiras, sendo bem lúdica e engraçada, embora não podendo esquecer a necessidade de inserir desde cedo a questão do respeito e da disciplina para as crianças.

Contudo, durante as aulas, foi observado outra situação. Apenas as aulas de judô e kung fu eram divididas entre adultos e crianças. As aulas de jiu jitsu e karatê eram mistas, havendo crianças e adultos no mesmo ambiente. Mesmo estando no mesmo ambiente, o professor poderia dividir os alunos, algo que não ocorreu. A única divisão que houve foi nas aulas de jiu jitsu, mas por outro motivo: o professor às vezes dividia os alunos entre mais e menos graduados, independente da idade deles. Essa divisão foi observada nas aulas de kung fu, pois mesmos nas turmas a partir de 14 anos, a divisão ocorria em relação à graduação e não em relação à idade.

De fato, as aulas para as crianças, tanto no judô quanto no karatê foram, em alguns momentos, diferente das demais aulas observadas. Porém essa diferenciação se deu normalmente nos momentos iniciais e finais das aulas, com os aquecimentos e volta à calma realizados de forma mais lúdica. A parte central da aula (e, portanto, de maior duração) foi muito semelhante às aulas dos adultos, com incessante repetição de técnicas estipuladas pelo professor.

No caso das crianças, não é inserindo uma ou outra atividade lúdica, ou brincadeira no aquecimento ou no final, que a aula torna-se lúdica. É necessária que a aula seja inteiramente reestruturada para atender as necessidades dos mais jovens e, por isso, a ludicidade deve compor todos os procedimentos das aulas do aquecimento ao término, passando, sobretudo, pela parte central da aula. Cazetto (2009) realiza análise semelhante, embora considera o ensino do judô para as crianças à luz dos procedimentos referentes às competição, propondo formas de considerar a “competição dos mais jovens” no ensino do judô.

Para Bento (1991, p. 66), ao nível das crianças e jovens, o desporto tem que resolver o conflito entre as expectativas crescentes de rendimento e a perspectiva de servir responsável e conscientemente a sua educação e formação. Ou seja, as aulas para as crianças devem estar pautadas em procedimentos pedagógicos capazes de proporcionar esta “resolução de conflitos”, onde o foco está em quem pratica e não nos gestos técnicos corretamente executados.

Isso não significa considerar que, enquanto as aulas voltadas às crianças devem ser lúdicas e criativas, as aulas para os adultos devem ser maçantes e repetitivas. É preciso que as mesmas questões didáticas e pedagógicas façam parte das aulas para os adultos, ou seja, o foco das aulas dos adultos também deve ser centrado em quem pratica e não nos gestos técnicos em si e, exatamente pelo foco estar no ser que se-movimenta, é que as aulas para adultos e crianças serão diferentes, pois devem considerar seus anseios, objetivos e focos.

Bento (1999) considera que a pedagogia deve ter uma matriz antropológica que contemple a vida toda e não apenas a criança e a juventude, as quais devem ser consideradas um caso particular e o mesmo em relação à escola. A pedagogia deve se equilibrar para todas as fases da vida e para os diversos locais de práticas desportivo-corporais, acompanhando a evolução das necessidades, dos interesses e problemas que lhes estão associados, ou seja, ocupar o fenômeno "desporto" em toda abrangência e pluralidade.

Por isso, independente de quem sejam os praticantes de lutas/ artes marciais, os professores devem pautar suas práticas pedagógicas em um processo de ensino e aprendizagem que considere, sobretudo, a pessoa que pratica, que se-movimenta, considerando seus possíveis contextos e interesses. Isso permite que se crie a possibilidade de construção do conhecimento referido à modalidade, permitindo que os alunos não mais estejam em uma postura “estática e pacífica” de apenas “receptores” de informação e técnicas, e passem a serem sujeitos ativos no processo do se-movimentar.

Para Paes (2006, p. 171), a Pedagogia do Esporte está presente na iniciação e também no treinamento esportivo, na Educação Formal e Não Formal, atendendo assim a todos os

segmentos da sociedade, e conseqüentemente, seus personagens (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais etc.). O autor afirma ser necessário tratar pedagogicamente o esporte, priorizando a criação, organização e sistematização de procedimentos pedagógicos nos processos de ensino-aprendizagem e treinamento esportivo.

Sobre o ensino formal, os professores entrevistados chegaram, inclusive, a relatar a importância da inserção das lutas/ artes marciais no âmbito escolar. Todos consideraram que as lutas/ artes marciais dentro da escola poderiam auxiliar na formação dos alunos. O professor de karatê, por exemplo, afirmou ser possível e até interessante a inserção das lutas nas escolas, pois auxiliaria no comportamento e na disciplina das crianças.

O professor de judô, também considerou ser importante o ensino de lutas. Para ele, “*o esporte é fantástico e seria um modo de formar uma juventude atlética e sadia*”. Porém o professor considerou que as lutas devem ser ensinadas por pessoas que saibam do que estão falando, opinião similar ao professor de jiu jitsu que também considerou possível o ensino das lutas na escola, contanto que se contrate um profissional experiente na modalidade que se queira trabalhar. Ele ainda deu o exemplo dos Emirados Árabes Unidos que estão contratando inúmeros professores faixas pretas de jiu jitsu para dar aulas em todas as escolas daquele país.

O professor de kung fu também partilha da mesma opinião, considerando ser importante ensinar as lutas na escola também. Ele afirmou que ministra aulas de kung fu em uma escola particular de sua cidade, sendo uma atividade extracurricular para os alunos. O professor considerou também que o kung fu é a modalidade mais eficiente para se ensinar nas escolas porque além de ser uma forma de treinamento físico, é uma modalidade bastante dinâmica. Ele comparou o kung fu ao judô:

“Muitos colégios particulares têm o judô, mas eu considero o kung fu muito mais eficiente porque o judô acaba sendo uma modalidade que não têm socos nem chutes, é menos dinâmico que o kung fu. O judô é muito ‘agarra-agarra’, só agarra e derruba. Crianças gostam de dar socos, chutes, coisas que eles veem nos filmes...” (professor de kung fu).

Constatou-se duas posturas dos professores com relação à inserção das lutas/ artes marciais nas escolas: ou os professores elencaram o estilo no qual eram especialistas como o melhor e por isso devendo ser ministrado nas escolas, limitando o contato dos alunos com apenas uma das formas de luta/ arte marcial existente, ou relacionaram o ensino das lutas nas escolas como fator capaz de “gerar” disciplina e respeito dos alunos, como se as lutas, por si só, pudessem transformar a educação nas escolas, tarefa muito mais complexa e que depende de uma série de outros fatores.

Sobre a educação não formal, foco principal do presente estudo, é importante que ela também seja considerada como um ambiente de aprendizagem, pois a prática pedagógica pode e deve ser reflexiva tanto dentro quanto fora do âmbito escolar, afinal, nos clubes, centros esportivos e academias de lutas/ artes marciais também são ensinadas práticas culturalmente importantes e, por isso, a preocupação com estas formas de se ensinar deve existir.

Marcellino (1983) alerta sobre a necessidade de haver uma preocupação com a prática das atividades físicas para as crianças nos ambientes além da escola também. Para este autor:

Além do tempo dedicado à escola propriamente dita, é acrescida a obrigação de frequentar uma série de “escolinhas” para natação, judô, balé, música, etc., quase sempre procurando cumprir objetivos instrumentais de preparação do adulto que cada uma delas traz em si. **Geralmente essas atividades são desenvolvidas pelas crianças como se fossem adultos em miniatura, ou seja, não há adaptação de métodos, equipamentos ou instrumentos que leve em conta as características das diversas faixas etárias.** A iniciação às várias modalidades de lazer, sem dúvida alguma, é uma necessidade (...), mas da maneira como vem sendo processada pode provocar efeitos contrários, bloqueando, ao invés de estimular, a prática (MARCELLINO, 1983, p. 53, grifo nosso).

Especificamente no caso das crianças, a maior preocupação dos professores deve ser em promover vivências significativas e prazerosas para elas, muito mais do que objetivar o rendimento e a conquista de medalhas em campeonatos desde cedo. A especialização precoce é algo que deve ser definitivamente banido dos locais de ensino das lutas/ artes marciais.

Sobre a especialização precoce, Kunz (1994, p. 45) afirma que o treinamento especializado precoce no esporte acontece quando crianças são introduzidas, antes da fase pubertária, a um processo de treinamento planejado e organizado em longo prazo, com no mínimo três sessões semanais, com o objetivo do gradual aumento do rendimento e da participação regular em competições esportivas. Para este autor, as pessoas que buscam mostrar com veemência os aspectos positivos da prática da especialização precoce nos esportes concentram seus esforços mais no sentido de salvar o esporte do que a criança que o pratica (KUNZ, 1994, p. 50).

Santana (2005, p. 3) afirma que em alguns casos, a pedagogia do esporte educa crianças mais para a consecução de metas de treinamento preestabelecidas e menos para a autonomia, a descoberta e a compreensão de si mesmas, denunciando um desequilíbrio pedagógico entre o racional e o sensível. O autor considera ser impossível reduzir a ação do professor (ou pedagogo do esporte) apenas a considerar os fatores sob o signo da

racionalidade, pois há outras dimensões humanas, como a afetividade, a sociabilidade, o desenvolvimento moral, etc.

De maneira correspondente, Kunz (1994, p. 102) afirma que para que o fator subjetividade no ensino de movimentos seja considerado, torna-se necessário, acima de tudo, que o ensino se concentre sobre a pessoa, a criança/ adolescente que se-movimenta e não sobre os movimentos destas, concepção defendida por outros autores, como Paes (2006).

Bento (1995) de maneira análoga aos outros autores, também considera importante que se considere para qual desporto as crianças serão introduzidas e como transformá-lo em uma prática que seja parte integrante do processo de desenvolvimento e da alegria delas:

Quem pretende educar crianças e jovens para ou pelo desporto, tem que submeter a sua ação a normas e segui-las. Tem que saber e fundamentar aquilo que considera bom, correto e desejável no desporto. Tem que saber em que tipo de desporto quer introduzir os educandos e deve ter bem sopesada a importância dos elementos que o perfazem (BENTO, 1995, p. 100).

O autor afirma ainda que “trata-se de libertar os planos de estudos da mácula da unidimensionalidade, e de os referenciar a uma antropologia pedagógica que nos apresenta **a vida toda e não apenas a infância e a juventude como alvo da profissão pedagógica**” (BENTO, 1995, p. 69, grifo nosso), considerando que a pedagogia do esporte é para a toda a vida e não necessária apenas em uma determinada fase.

Essa “mácula da unidimensionalidade” tratada por Bento (1995) pode ser observada em Santana (2005) que afirma ser necessário eliminar o “paradigma reducionista” da pedagogia do esporte. O autor afirma também que o esporte pretendeu, e em muitos casos ainda pretende educar as pessoas a partir desse paradigma reducionista, ou seja, visando que as pessoas sejam saudáveis, ou tornem-se mais bem preparadas para um determinado fim, ou desenvolvam capacidades físicas, ou que compitam ou tornem-se atletas olímpicos. Todos estes fatores têm relevância, porém não podem ser vistos de forma isolada, disjunta de necessidades e possibilidades da maior parte das pessoas (SANTANA, 2005).

É por isso que, o ensino tanto de crianças como de adultos, não deve ser visto de forma fragmentada e isolada e sim de forma integrativa e considerando as complexidades correspondentes às próprias práticas que são ensinadas, sendo, sobretudo, um ensino crítico e reflexivo. Para Kunz (1994, p. 41), a forma de saber que leva à emancipação é, portanto, um saber crítico, que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção. O autor ainda pergunta: qual a responsabilidade pedagógica com a iniciação de

jovens, crianças e adolescentes, na prática do esporte de rendimento com o objetivo de participar sistematicamente de treinamentos e competições esportivas? (KUNZ, 1994, p. 45).

De acordo com as aulas observadas e as entrevistas concedidas, ficou claro uma separação entre o que os professores consideram com a forma que eles agem nas aulas, sobretudo com relação às diferenciações que devem e precisam existir entre o treino de crianças, jovens, adultos e idosos.

Se, como afirmou o professor de jiu jitsu, opinião semelhante à de Paes (2006) e Marcellino (1983): “a criança não é um adulto em miniatura”, porque será que se exige dela tanta qualidade na execução das técnicas? As aulas de lutas/ artes marciais são centralizadas na tradicional execução e repetição exaustiva de técnicas, visando a correta execução destas, e não considerando o foco principal, ou seja, a pessoa que se-movimenta durante as aulas. Kunz (1994) arremata:

O fim de tudo certamente só alcançaremos quando conseguirmos ensinar um esporte às nossas crianças de tal forma que as mesmas possam crescer, se desenvolver e se tornar adultas através dele, e quando isto acontecer, quando se tornarem adultas, possam praticar esportes, movimentos e jogos como crianças (KUNZ, 1994, p. 56).

6.2.5 Conformismo, criticidade e criatividade

Dumazedier (1980) caracteriza o nível cultural do lazer em três diferentes formas, cada uma representando uma das seguintes atitudes: conformista, crítica e criativa. O nível elementar é caracterizado pela atitude do conformismo; o nível médio, marcado pela atitude da criticidade; e o nível superior ou inventivo, definido como onde impera atitudes de criatividade. Estes níveis estão escalonados em um *continuum* que varia de acordo com a situação.

Embora estes níveis correspondam às atitudes individuais referentes ao lazer, é possível ampliar as suas definições também para a prática pedagógica dos professores de lutas/ artes marciais, afinal, de uma forma ou de outra, os professores ensinam aos alunos atitudes educativas correspondentes aos níveis elencados. Sendo assim, de acordo com as análises estabelecidas até o presente momento, qual foi a atitude que os professores mais privilegiaram durante suas práticas pedagógicas?

As análises referentes às observações e às entrevistas mostram que os professores ensinaram aos alunos, sobretudo, atitudes de conformidade, ou seja, escalonadas como pertencentes ao nível elementar. Marcellino (2003) considera que atitudes de conformidade

são caracterizadas pela falta de consciência e participação crítica e criativa do indivíduo no processo de elaboração e construção de sua própria realidade.

Transferindo essa definição para o campo da prática pedagógica das lutas/ artes marciais, é possível inferir que as atitudes de conformidade representam a aceitação incondicional dos alunos para o que lhes é estipulado, sem incitá-los à uma conduta crítica e reflexiva sobre isso, num processo que exige dos alunos uma atitude de passividade e aceitação de regras e imposições hierárquicas. Entretanto, seria essa a melhor forma de ensino para os alunos? Seria essa a visão que a pedagogia do esporte, conceituada até o presente momento, deveria admitir para o ensino das lutas/ artes marciais? E, com relação aos professores, seria esse o foco que deveria ter as suas práticas pedagógicas?

Certamente que não. Ao apoiar que seja ensinado uma prática que restrinja os alunos à seres com uma postura conformista e com uma atitude de passividade e aceitação, se está deliberadamente destituindo-os de formas de aprendizagem mais significativas e reflexivas, objetivando transcender o mero ensino de gestos técnicos e fazendo com que eles tornem-se seres ativos de construção e análise de suas próprias realidades, tornando-se autônomos e emancipados.

Autonomia e emancipação são dois conceitos que só podem existir quando a prática educativa é elucidada com atitudes em um primeiro momento críticas e, finalmente, criativas. Porém, como superar o nível conformista no ensino das lutas/ artes marciais e atingir o nível criativo?

Os processos tradicionais de ensino das lutas/ artes marciais referem-se muito mais ao nível conformista do que crítico e criativo, não por serem tradicionais, mas por não permitir a reflexão crítica sobre eles. Isso quer dizer que o alto grau hierárquico estabelecido, a falta de diálogo aberto durante as aulas, as atitudes de superioridades dos professores durante as aulas, o ritual presente nas aulas e o rigor bastante elevado são, na verdade, representações de atitudes de conformidade, pois focam os alunos como seres passivos e recebedores de formas inquestionáveis e “intocáveis” de aprendizagem, e não agentes de suas próprias realidades.

Estas constatações não corroboram com Marcellino (2003) que, ao observar as aulas de duas modalidades de lutas/ artes marciais (kung fu e jiu jitsu), constatou que os professores seguem uma metodologia padronizada, havendo uma proposta para o ensino destas práticas que é rigorosamente cumprida. Para este autor, nestas aulas são oferecidos elementos para que os alunos superem o conformismo pela criticidade e criatividade durante as aulas (MARCELLINO, 2003, p. 52).

Contudo, o autor não descreve qual metodologia foi utilizada nas aulas e como esta proposta é capaz de “superar o conformismo pela criticidade e criatividade”. Não é por seguir metodologias e por cumprir, com rigor, propostas estabelecidas que as aulas de lutas/ artes marciais são capazes de levar os alunos à atitudes criativas. É preciso saber que propostas são estas e como são abordadas pelos professores, pois tradicionalmente, as aulas de lutas/ artes marciais costumam seguir padrões e metodologias com rigor, mas não de forma à permitir que seja construída formas de levar os alunos à criticidade e à criatividade. O próprio rigor exacerbado das aulas e a tradição baseada na hierarquia pode não permitir que isso aconteça.

Se não é possível contestar os professores e, às vezes, nem mesmo conversar com eles, se é estabelecido uma distância entre professor e alunos, se o alto grau de hierarquia, rigor e disciplina impede que os alunos possam se expressar, como atingir o nível de atitudes críticas e criativas? Como fazer com que a prática educativa torne-se voltada à autonomia e não à conformidade?

Para transcender as atitudes conformistas e atingir o nível criativo é necessária uma profunda reflexão e transformação da prática educativa existente nas aulas de lutas/ artes marciais. Da maneira como ela é estabelecida, os alunos tornam-se repetidores de gestos técnicos e aceitadores de toda e qualquer situação.

Isso de fato não espanta ou diminui o número de alunos, afinal de contas, muitas das aulas observadas tiveram uma grande quantidade de alunos. O que acontece é que a própria prática pedagógica perde em significado, o que ocasiona a aceitação por parte dos alunos de todo e qualquer modo de ensino e, com isso, os alunos que poderiam tornar-se seres mais críticos e criativos, passam a se conformarem com os modos de se praticar, o que gera um ciclo de repetição sem reflexão.

Com isso, não se pretende exigir que os alunos passem a discutir e argumentar incessantemente com os professores sobre suas formas de ensino, mesmo porque da forma como se está organizado e estruturado o ensino das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica, isso dificilmente ocorreria. A proposição então é para que se mude a forma como se ensina, ou seja, que haja transformações urgentes nos processos de ensino e aprendizagem por parte dos professores de lutas/ artes marciais. Isso só irá ocorrer quando o foco das aulas for centrado no indivíduo que se-movimenta, atingindo uma prática que leve à emancipação.

Kunz (1994) afirma que, atuando-se com uma cultura hegemônica como o esporte através do esclarecimento crítico e pelo que o autor denominou de “transformação didático-pedagógica” de elementos mais autoritários e complexos de serem realizados pela maioria, é possível que haja a promoção de subjetividades críticas e emancipadas. Com isto transforma-

se o mundo objetivo e autoritário de movimentos em um mundo fenomenológico e crítico de movimentos (KUNZ, 1994, p. 94).

Transferindo este conceito para as lutas, é possível considerar que certos “elementos autoritários” presentes nas aulas de lutas devem ser alterados, visando a promoção das atitudes subjetivas, críticas e criativas dos alunos, independente da idade deles. Portanto, assim como deve haver a transformação didático-pedagógica do esporte, considera-se necessário também que haja uma “transformação didático-pedagógica nas aulas de lutas/ artes marciais” nas academias de ginásticas, clubes e centros esportivos, visando a emancipação e a autonomia dos alunos, onde o foco passa a ser no ensino de atitudes criativas centradas não mais em nos gestos técnicos, mas nos serem que se-movimentam.

Kunz (1994) considera que os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte atualmente, são: o rendimento (para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola] estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e consumo no esporte e seus efeitos (KUNZ, 1994, p. 24). Para que haja uma “transformação” na prática pedagógica das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica é preciso considerar todas estas características, evitando reducionismos e possibilitando que haja uma ampliação dos conteúdos a serem ensinados.

A prática pedagógica das lutas/ artes marciais que leva à atitudes críticas e criativas deve basear-se nos processos normativos que possibilite que os alunos transformem sua própria condição, levando-os à emancipação. Isso requer rigor e disciplina prática, pois não existem fórmulas prontas e métodos predeterminados, sendo necessário que a pedagogia se transforme constantemente. Como afirmou Cambi (1999), a pedagogia é um saber em constante transformação, sendo se reexaminando constantemente, revendo sua própria identidade, se reprogramando e reconstruindo.

Todavia, a dificuldade de ascender ao nível crítico e criativo não relaciona-se somente ao ensino das lutas/ artes marciais e sim de todo processo de ensino e aprendizagem de qualquer prática pedagógica. Emancipação, autonomia e postura crítica e reflexiva, embora sejam conceitos bastante presente na literatura da área pedagógica, carecem ainda de procedimentos que permitam aos alunos atingi-los, mesmo porque não são processos terminados e estão em constante transformação, além de serem conceitos bastante complexos.

Bento (1995) afirma que uma das tarefas centrais da Pedagogia do Desporto consiste na apresentação, descrição, interpretação, análise crítica e fundamentação discursivas de normas, objetivos e valores de educação e formação das práticas desportivo-corporais (BENTO, 1995, p. 100).

Portanto, a prática educativa das lutas/ artes marciais deve ser reflexiva, sendo capaz de estabelecer críticas e fundamentações discursivas. É preciso confrontar a prática pedagógica constantemente. Bento (1995, p. 139) considera que uma das tarefas centrais da Pedagogia do Desporto é a de reconstruir as virtualidades de formação e emancipação imanentes ao fenômeno cultural do desporto, procurando convertê-las em ofertas de vincada intencionalidade educativa. Trata-se, portanto, de um confronto com o desporto, revestindo-o de artefatos pedagógicos e questionando os seus valores formativos com finalidade educativa.

A pedagogia do esporte não pode esquecer em hipótese alguma que sua prática corresponde ao movimento humano. Para Bento (1991) os movimentos e atos desportivos são parte de um mundo pessoal e simbólico. Através da aprendizagem e domínio de movimentos novos e difíceis a pessoa redescobre, de modo renovado, o mundo e o seu corpo, experimentando novas variantes de autoexpressão, de autodomínio e de experiência do mundo (BENTO, 1991, p. 72).

Bento (1995, p. 260) considera ainda que o desporto não pode esquecer o “humano” e deve procurá-lo não em apelos difusos, abstratos e pouco vinculativos, mas sim na forma concreta como lida com cada praticante. E não deve ignorar que os limites do “humano” são mais estreitos do que os manipuláveis limites biológicos e técnicos.

Nesta mesma concepção, Kunz (1994) afirma que a pedagogia que aborda os esportes deve estudar o Homem que se-movimenta, relacionando a todas as formas de manifestação deste se-movimentar, tanto no campo dos esportes sistematizados, como no mundo do movimento, do “Mundo Vivido”, que não abrange o sistema esportivo, ou seja, na família, no contexto onde vive, no trabalho, etc., pois o homem continua um ser que se-movimenta mesmo quando ele age fora dos contextos materiais previamente estabelecidos para a prática do esporte (KUNZ, 1994, p.62).

Este “ser que se-movimenta” não produz movimento isolado de significado. De acordo com KUNZ (1994):

Nenhum Movimento pode ser estudado/analísado como algo em si. Ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que se-movimenta. Sempre são objetos, coisas, pessoas ou animais que se movimentam, por forças próprias ou impulsionadas por algo. Também sempre se movimentam em uma determinada situação e sob determinadas condições. Em síntese, há sempre uma base de referência em que se desenvolvem os movimentos perceptíveis pelo Homem (KUNZ, 1994, p. 72).

O ser que se-movimenta nas lutas/ artes marciais possui determinadas intencionalidades objetivas e subjetivas, fazendo parte de um universo simbólico que transcende o ato motor ou gesto técnico em si. O ser que luta deve dar sentido à sua prática,

ressignificando-a de acordo com suas próprias intenções. Isso não exclui o princípio de rendimento e de eficiência técnica, apenas não limita a prática à estas características. Kunz (1994), por exemplo, afirma que o fato da Educação Física utilizar-se de conhecimentos produzidos com o movimento humano com a finalidade de alcançar o máximo de rendimento não precisa ser totalmente impedido. Basta que este conhecimento seja utilizado na perspectiva de “sujeitos constituintes de um real objetivo e subjetivo, onde se respeita e se fomenta a subjetividade crítica e as possibilidades dos sujeitos se pensarem como agentes e autores de suas próprias vidas e de seus próprios mundos” (KUNZ, 1994, p. 94).

Talvez, a prática pedagógica das lutas que leve os alunos à atitudes críticas e, mais enfaticamente, criativas, seja aquela que considere e fomente estas “subjetividades críticas” dos sujeitos, possibilitando que as práticas tenham significados singulares para cada praticante, que pode dar sentido próprio à elas, de acordo com seus anseios, características e, claro, objetivos.

Kunz (1994) enfatiza:

Portanto, não é apenas a transformação prática do esporte que deve acontecer, de uma prática exigente para uma prática menos exigente em relação ao outro – o que acontece também na busca de alternativas para introduzir ou iniciar melhor o aluno em alguma modalidade – mas, principalmente, a compreensão das possibilidades de alteração do SENTIDO dos esportes. Esta transformação requer o elemento reflexivo no trabalho pedagógico (KUNZ, 1994, p. 120).

Uma prática que permita ao aluno dar suas próprias intencionalidades, possibilitando que eles tornem-se seres emancipados, não seria uma forma sair do conformismo e adentrar no campo das atitudes criativas? Para isso, deve-se transformar a prática pedagógica das lutas/ artes marciais, considerando o ser que se-movimenta como autor de sua própria prática e historicidade.

Como bem salientou Kunz (1994): “esta transformação requer o elemento reflexivo no trabalho pedagógico”, ou seja, requer que este trabalho seja constantemente avaliado e modificado, e que permita o diálogo e a transformação. Isso ainda não acontece no ensino das lutas/ artes marciais, porém, é possível que, modificando determinadas questões referentes à prática pedagógica delas, elas passem a considerar mais o sujeito que se-movimenta e menos os movimentos em si, permitindo que seres críticos e criativos aprendam, pratiquem, vivenciem e transformem-se em seres autônomos e emancipados.

6.3 Propondo formas de pedagogizar as lutas

Ao propor formas de pedagogizar as lutas não há a pretensão de estabelecer diretrizes de trabalho, muito menos modelos de conduta sobre o que se deve fazer, nem mesmo organizar sequências de aprendizado, mesmo porque cada modalidade tem suas próprias características e objetivos. A prática pedagógica das lutas/ artes marciais crítica e reflexiva, além de permitir a consolidação de atitudes criativas, deve considerar inúmeras questões como: que pratica, para que fim, qual o objetivos e quais as formas de se praticar, entre outras.

As proposições a seguir, refletem os processos de análise das observações e das entrevistas com alguns conceitos teóricos já discutidos, tendo como base a pedagogia do esporte. No entanto, estudos de outras áreas como aprendizagem motora e a pedagogia escolar também fazem parte dos procedimentos discursivos adotados, visando ampliar as formas de se pensar a prática educativa das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica, clubes e centros esportivos, seja na iniciação ou no alto rendimento.

Como afirmaram Breda et al. (2010, p. 70), não se trata de um novo modelo, mas do relato de uma prática diversificada e diferenciada para as lutas, que pode contribuir para a construção de novas propostas de ensino e aprendizagem das mais diversas modalidades. Novas metodologias são propostas para serem agregadas às tradicionais e não, necessariamente, para substituí-las.

Por isso, não se pretende substituir formas tradicionais e consagradas historicamente de se ensinar as lutas/ artes marciais, mas agregar novas abordagens pautadas numa prática pedagógica reflexiva, independente de qual seja o ambiente que se ensine as lutas/ artes marciais.

As lutas/ artes marciais nas academias de ginástica fazem parte da educação não-formal, considerada por Demartini e Lang (1985) como qualquer atividade educacional organizada e sistemática, fora do sistema formal, visando fornecer tipos selecionados de conhecimentos a grupos particulares da população.

Betti (2005) ao propor que a prática pedagógica deve ser o princípio norteador da Educação Física para integrar e orientar os esforços de pesquisa, aponta que é preciso considerar a possibilidade de que a “resposta pedagógica” possa alcançar também outros espaços sociais dedicados à exercitação sistemática e profissionalmente orientada da motricidade humana, como os acampamentos e clubes e não apenas a escola, evidenciado a necessidade de considerar a prática pedagógica para o âmbito da educação não-formal.

Bento (1995) também considera importante analisar os processos teóricos pedagógicos do esporte na educação não-formal, considerando os desencadeamentos de seus “efeitos educativos”. Para o autor: “nos clubes desportivos, nos ginásios, piscinas, academias e estúdios de condição física – e mesmo em lares da terceira idade, em prisões e hospitais – decorrem constantemente processos pedagógicos, são continuamente desencadeados efeitos educativos” (BENTO, 1995, p. 117).

Kunz (1994), embora aborde o tema da “transformação didático-pedagógica do esporte” pautado por uma teórica crítico-emancipatória dentro do ambiente escolar, também considera importante que haja a reflexão pedagógica do esporte em outros ambientes. Segundo este autor:

Assim, não só a escola se configura numa organização social onde encenações pedagógicas do esporte acontecem, mas na família, nos parques e áreas de lazer, nos clubes etc. E neste sentido, o esporte sempre que for encenado em algum lugar e por algum motivo tem um caráter educacional (KUNZ, 1994, p. 66).

Da mesma forma, Barroso e Darido (2009) apontam que pelo fato do esporte estar presente na sociedade de diferentes formas, a aprendizagem não se dá exclusivamente no âmbito escolar, mas também em outros diversos ambientes, como a família, grupo de amigos, praças públicas, clubes e outros (BARROSO e DARIDO, 2009, p. 282).

Independente de onde seja praticado e de quem o pratica, o esporte deve sempre pautar-se de uma matriz pedagógica que privilegie o praticante, seja ele criança ou adulto, iniciante ou experiente, pois a pedagogia do esporte não deve existir somente dentro do âmbito escolar e sim em todos os locais onde há o *se-movimentar*. Kunz (1994, p. 66) afirma também: “educação é assim entendida como um processo social que indica uma consolidação cultural e histórica própria e pode existir tanto em instituições formais e públicas como também em instituições informais e ambientes privados”.

Para Bento (1995, p. 117), conhecer e refletir sobre esses processos de educação e formação latentes, elaborando normas e critérios para a conformação pedagógica desses locais além da escola é uma tarefa na qual a pedagogia do desporto não se pode subtrair, pois, enquanto ela não iluminar os déficits notórios que existem neste domínio, ela não fará jus à designação que ostenta.

Entretanto, os poucos estudos que vertem sobre a prática pedagógica nas academias não consideram que há uma preocupação com as formas de ensino nestes ambientes. Marcellino (2003, p. 49), ao considerar a prática pedagógica dos professores e instrutores em geral (não necessariamente dos professores de lutas/ artes marciais), afirmou que: “a prática

pedagógica apresenta-se confusa em termos de filosofia de trabalho ou de metodologia de ensino-aprendizagem, com pouco espaço para o exercício da criticidade e criatividade”.

No que se refere ao ensino das lutas/ artes marciais, Gomes (2008) propõe que elas sejam pensadas como instrumento pedagógico, atreladas ao desenvolvimento global das pessoas, considerando-as como um fenômeno a ser estudado, agregando-lhes valores que transcendem objetivos de cunho estritamente terminológico. Estas práticas carregam inúmeros significados e é preciso considerar a origem, o desenvolvimento e as tendências que as nortearam e norteiam como fenômeno sócio-cultural. Assim sendo, cada aluno, cada professor, espectador ou praticante pode lhes dar o significado que mais lhes convém (GOMES, 2008, p. 61).

O que falta na prática pedagógica das lutas/ artes marciais é justamente uma integração mais efetiva com as discussões e análises provenientes do campo da pedagogia do esporte. Integrar a pedagogia do esporte na prática pedagógica das lutas. Esta é a principal proposição que se pretende para a pedagogia das lutas. Para isso, serão considerados a seguir alguns eixos norteadores dessa proposição, elencados a partir das seguintes perguntas: *por que ensinar as lutas? O que ensinar das lutas? Como ensinar as lutas?* E, finalmente, *como avaliar o ensino das lutas?*

Entende-se que a pedagogia da lutas é a aplicação de conceitos e conhecimentos voltados para o aprendizado teórico e prático de uma ou mais modalidades de lutas/ artes marciais. Aprendizado este que deve focar o ser que se-movimenta como agente transformador da sua própria prática e realidade social, tanto na educação formal, quanto nas academias de ginásticas, clubes e centros esportivos, ou seja, a educação considerada “não-formal”.

6.3.1 Por que ensinar as lutas

A primeira questão referente à pedagogia das lutas/ artes marciais é: por que ensiná-las? Qual é a importância dessas práticas? Por que aprendê-las? Quais suas principais diferenças com relação às outras práticas corporais? Enfim, o que é que as lutas têm?

Basicamente, deve-se ensinar as lutas porque elas fazem parte da cultura corporal, ou seja, são práticas historicamente importantes e que acompanham os seres humanos ao longo do tempo, sendo uma das mais elementares manifestações dessa cultura. Assim como as danças, as atividades rítmicas, os esportes, os jogos, as atividades circenses, as ginásticas, dentre outras, as lutas/ artes marciais são manifestações inseridas na esfera da cultura

corporal, fazendo parte do modo de ser das pessoas e das sociedades de diferentes formas, ao longo da história.

Cada uma dessas práticas é singular e por isso possuem importância fundamental na cultura dos seres humanos. Para Soares et al. (1992):

(...) a perspectiva sobre a cultura corporal (...) busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, **lutas**, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 1992, p. 38, grifo nosso).

Para os autores, o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social, denominado por eles de “significações objetivas” (SOARES et al.; 1992, p. 62).

Betti (2009, p. 64) também afirma que fazem parte da cultura corporal as formas culturais do exercício da motricidade humana, consideradas pelo autor como: “o jogo, o esporte, as ginásticas e práticas de aptidão física, a dança e atividades rítmicas/ expressivas, as **lutas/ artes marciais**, as práticas alternativas, etc.” (grifo nosso).

Da mesma forma, para os PCNs (BRASIL, 1998) a Educação física pode ser entendida como “área que trata de um tipo de conhecimento, denominado de cultura corporal de movimento e que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, **as lutas**, a dança, a capoeira e outras temáticas” (BRASIL, 1998, p. 26, grifo nosso).

Para a proposta curricular do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se. De acordo com esta proposta: “a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, **as lutas** e os esportes” (SÃO PAULO, 2008, p. 42, grifo nosso).

Se, como afirmou Mauri (2001), a construção do conhecimento é uma atividade mediada culturalmente, devido à natureza dos instrumentos utilizados em seu processo de elaboração, então, toda atividade humana é mediada pela incorporação de símbolos e signos com significado cultural, e aqui se inclui também o lutar.

A autora alerta, porém, que não se trata unicamente de entender que a atividade está “imbuída” de instrumentos culturais, mas que o uso deles transforma a própria atividade e permite que os alunos exerçam progressivamente um domínio consciente e voluntário sobre ela (MAURI, 2001, p. 93). Isso é apropriar-se criticamente da cultura corporal.

Portanto, as lutas/ artes marciais são parte integrante e constituinte da cultura corporal dos seres humanos e por isso devem ser ensinadas nos mais diversos ambientes da educação formal e não-formal. Entretanto, o fato de fazerem parte da cultura corporal, não garante, por si só, que elas sejam praticadas por muitas pessoas. É preciso compreender também os benefícios dessas práticas.

Ao serem indagados sobre os possíveis benefícios das lutas/ artes marciais, os professores participantes do estudo elencaram uma série de fatores considerados como principais. Estes benefícios foram categorizados segundo alguns critérios, conforme pode ser observado no gráfico 3.

Possíveis benefícios das lutas elucidados pelos professores entrevistados

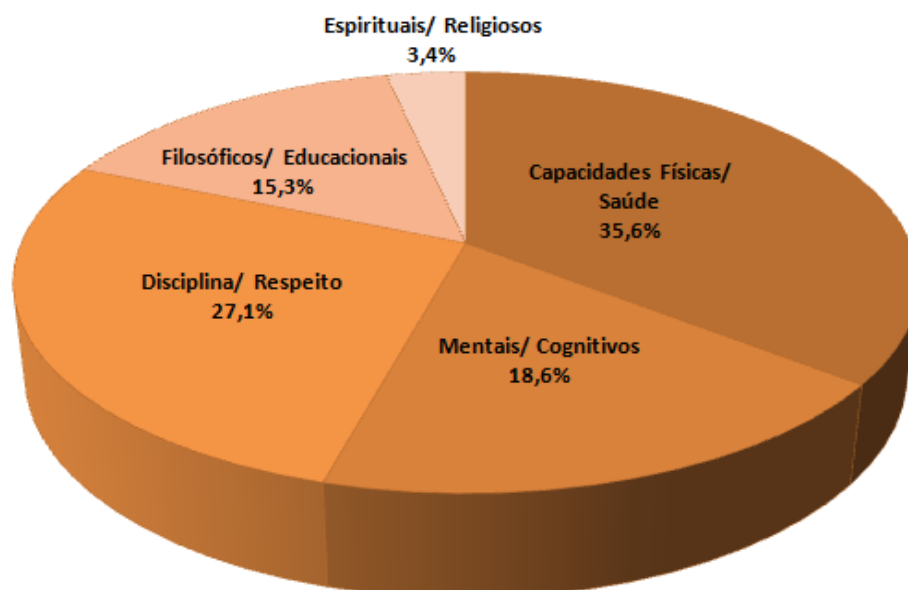


Gráfico 3: benefícios das lutas na opinião dos professores.

Dentro dos benefícios categorizados como *capacidades físicas e saúde* estão a melhora da força, coordenação motora, flexibilidade, agilidade, etc.; os benefícios *mentais e cognitivos* podem ser representados pela melhora da concentração, velocidade de raciocínio, entre outros; dentro de *disciplina e respeito* estão: respeito à hierarquia, melhora do comportamento e da disciplina, etc.; benefícios *filosóficos/educacionais* podem ser representados pela formação da pessoa humana, aprendizagem de uma filosofia de vida, etc.;

e benefícios *espirituais e religiosos*, como melhora da espiritualidade e aprendizagem espiritual.

Deve-se ressaltar que estes benefícios não podem ser vistos de forma isolada e, dessa forma, as lutas/ artes marciais podem não ser as únicas responsáveis por eles. A questão da saúde, benefício mais considerado pelos professores, está envolta em inúmeras outras questões como tempo para se praticar, condições financeiras para isso, oportunidades de acesso para a prática, enfim, há inúmeros aspectos sócio-culturais envolvidos, o que impede que se tenha uma visão reduzida sobre essa questão. Isso não significa que as lutas/ artes marciais não beneficiam seus praticantes, e sim que não se pode reduzir a visão das lutas como únicas promotoras dos benefícios elencados anteriormente.

Outra questão perguntada aos professores foi com relação aos possíveis diferenciais das lutas em relação às demais práticas da cultura corporal. Enfim, o que é que as lutas têm de diferente e o que elas podem oferecer àqueles que desejam praticá-las? Mais uma vez os professores, em suas falas, reduziram suas concepções vinculando as artes marciais às questões referentes à saúde e, sobretudo, à disciplina destas práticas.

Todos os professores afirmaram que a disciplina é um dos maiores diferenciais das lutas/ artes marciais, tanto que ela foi considerada o segundo maior benefício da prática dessas atividades. O professor de karatê, por exemplo, afirmou que o karatê contribui para a *“evolução tanto material quanto espiritual do ser humano”* e por isso deve-se praticá-lo, além dele promover a socialização, a disciplina e melhora do condicionamento físico. O professor de judô vinculou as lutas como promotoras da disciplina também, afirmando ser algo não encontrado nas outras práticas corporais. Já o professor de jiu jitsu diferenciou os termos lutas de artes marciais afirmando que, enquanto o primeiro corresponde à uma *“contenda física entre duas o mais pessoas”*, o segundo corresponde à *“busca do belo através da disciplina e da hierarquia”*. O professor considerou que as lutas são capazes de promover a *“busca do entendimento interior pelo respeito à hierarquia”*, sendo promotoras da disciplina. Finalmente, o professor de kung fu deu um exemplo para elucidar sua fala: ele comentou que um aluno que treinava na academia saiu para praticar o futebol. Tempos depois, o pai dele o tirou do futebol e o colocou de volta no kung fu porque ele *“estava indo mal na escola, xingava os outros, falava palavrão, tudo da cultura do futebol”*, vinculando também o kung fu como promotor da disciplina.

Certamente as lutas/ artes marciais não são exclusivamente responsáveis pela promoção da disciplina e do respeito, conceitos amplos e complexos e, por isso, embora permeiem estas práticas, não são exclusividade delas, afinal, a prática educativa é em si muito

maior do que a prática pedagógica das lutas/ artes marciais de maneira específica, embora as lutas/ artes marciais possam contribuir para a educação das pessoas, dependendo de como forem abordadas.

Para Breda et al. (2010, p. 53) “(...) as lutas, tal qual o esporte de forma mais ampla, devem ser compreendidas no século XXI pelas suas múltiplas possibilidades de prática e de contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano”. Dessa forma, o professor possui um papel ativo e importante nesse processo. Para os autores:

O professor tem papel de destaque como mediador do processo de ensino, vivência e aprendizagem das modalidades de luta, devendo estar atento para potencializar os aspectos educacionais do esporte por meio de procedimentos pedagógicos que levem os alunos a refletirem sobre sua prática e, sobretudo, sobre suas atitudes (BREDA et al., 2010, p. 56 – 57).

Os motivos para se praticar as lutas/ artes marciais são muitos, porém nem todos são exclusividade destas práticas. O fato delas pertencerem à cultura corporal as reveste de uma importância e significado que transcende os benefícios e opiniões que os professores compartilharam sobre elas. Entretanto, pratica-se as lutas, sobretudo, porque elas são atividades prazerosas e singulares para seus praticantes. Sobre os esportes de maneira geral Bento (1995) afirma:

Grande tarefa pedagógica é esta de entender bem o desporto; de sentir que a vitória é somente uma parte do prazer de jogar, de evitar que na vitória haja derrotas, de conseguir que na derrota haja vitórias; de perceber que o importante é a **luta**, o empenhamento e a atitude de conquista, porque a vitória em si mesma, após estar consumada, já não é nada (BENTO, 1995, p. 202, grifo nosso).

Ou seja, por meio de seus sentidos próprios e singulares, estas práticas corporais e culturais de luta são partes inerentes do *se-movimentar*. Independente de resultados advindos com a realização dessas práticas ou dos diferentes sentidos que cada praticante pode empregar em sua realização, o *se-movimentar* das lutas/ artes marciais é prazeroso e realça uma atitude de conquista e empenho, independente de resultados externos. Descobrir os porquês de se lutar é algo muito particular, afinal, os sentidos atribuídos à estas práticas são pessoais e singulares, o que possibilita que cada um tenha seus próprios motivos e expressões para praticá-las e, através do *se-movimentar* destas práticas, vão descobrindo estes motivos, redescobrindo-os e ressignificando-os. Talvez os professores analisados também considerem estas prerrogativas importantes, mas podem não ter conseguido expressá-las em palavras e usaram o senso comum para justificar suas práticas, relacionando-as prioritariamente à saúde e disciplina, conceitos muito vinculados às lutas/ artes marciais

6.3.2 O que ensinar das lutas

Zabala (1998, p. 29) considera que a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam ou não explícitos, é o ponto de partida de qualquer análise da prática. O autor afirma que para se entender a prática educativa é necessário que se busque alguns instrumentos mais definidos. Além da resposta à pergunta “*por que ensinar?*” deve-se acrescentar a resposta a “*o que ensinar?*”.

Para o autor, os conteúdos de aprendizagem são o termo genérico que definem a pergunta ao que ensinar. Mas o que seriam os conteúdos? O autor entende que conteúdos, de uma maneira ampla, devem ser entendidos como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abranjam as capacidades cognitivas, como também incluam as demais capacidades, como as capacidades motoras, afetivas de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

Para que haja essa ampliação dos conteúdos, Coll et al. (2000) propõem que eles devem ser tratados em três diferentes dimensões: *atitudinal*, *conceitual* e *procedimental*. A dimensão conceitual deve responder à pergunta: “*o que se deve saber?*” A dimensão procedimental relaciona-se à pergunta: “*o que se deve fazer?*” E, por fim, a dimensão atitudinal abrange a seguinte indagação: “*como se deve ser?*”

Zabala (1998) afirma que a proposição de Coll et al. (2000) tem uma grande potencialidade explicativa dos fenômenos educativos. Em outro estudo, Zabala (2001) aponta também que a distribuição ou agrupamento de conteúdos em três tipos são um instrumento-chave para determinar, em primeiro lugar, as idéias subjacentes a qualquer intervenção pedagógica a partir da importância que esta atribui a cada um dos diferentes tipos de conteúdos e, em segundo lugar, para avaliar sua potencialidade educativa (ZABALA, 2001, p. 161).

É possível ampliar a dimensão dos conteúdos também para além da prática educativa dentro do âmbito escolar. Darido e Galvão (2006) afirmam que não só na escola, mas também em programas esportivos, sobretudo os vinculados à iniciação esportiva, o ensino dos esportes não estão relacionados apenas às técnicas e táticas, pois mais do que isso, o ensino deve oferecer uma formação ampla e voltada para a constituição do cidadão crítico.

As autoras propõem que se amplie o leque de objetivos do ensino do esporte também fora da escola e, para isso, as três dimensões dos conteúdos devem fazer parte da prática pedagógica do ensino dos esportes. Além de descrever algumas possibilidades de inserção das três dimensões dos conteúdos nos programas esportivos, as autoras consideram:

O papel da Educação Física e, conseqüentemente, os programas esportivos voltados para a formação do cidadão, devem ensinar esporte (...) em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas deve incluir também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, deve procurar garantir o direito do aluno saber por que está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (DARIDO e GALVÃO, 2006, p. 41 – 42).

Porém, efetivamente, o que aborda cada dimensão e como elas podem auxiliar no ensino das lutas? Tomando de base dois conceitos de Zabala (2001), quais seriam as “*idéias subjacentes*” do ensino das lutas? Qual a “*potencialidade educativa*” das lutas/ artes marciais?

Zabala (2001) afirma que os conteúdos conceituais são termos abstratos e dificilmente podem restringir-se a uma definição fechada, pois requerem certas estratégias didáticas que promovam uma ampla atividade cognoscitiva do aluno, colocando-o em experiências ou situações que induzam ou potencializem essa dimensão. Deve-se destacar ainda o caráter nunca acabado, ou sempre melhorável da aprendizagem de conceitos e princípios.

A dimensão procedimental, por sua vez, é entendida por Zabala (2001) como o conjunto de ações ordenadas destinadas à consecução de um fim, estando configurados por ações e podendo ser considerados dinâmicos em relação ao caráter estático dos conteúdos conceituais. A aprendizagem de procedimentos implica, então, a aprendizagem de ações, e isso comporta atividades que se fundamentem em sua realização.

Por fim, a dimensão atitudinal, para Zabala (2001), refere-se aos conteúdos referentes a valores, normas e atitudes. Os processos de aprendizagem devem abranger ao mesmo tempo os campos cognoscitivos, afetivos e comportamentais, em que o componente afetivo adquire uma importância capital, pois aquilo que pensa, sente e como se comporta uma pessoa não depende apenas do que está socialmente estabelecido mas, sobretudo, das relações pessoais que cada indivíduo estabelece com o objeto da atitude ou valor. A aprendizagem dos conteúdos atitudinais transcende o âmbito estrito de determinadas atividades, abrangendo campos e aspectos que se relacionam tanto com atividades concretas como com a forma como elas são efetuadas e com as relações pessoais e afetivas que nelas se estabelecem.

A seguir serão relatadas as considerações acerca da prática pedagógica das lutas/ artes marciais em cada uma das três dimensões dos conteúdos, ressaltando o que foi obtido com as análises das entrevistas e das observações com os conceitos estabelecidos até o presente momento.

Dimensão conceitual

A dimensão conceitual do ensino das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica deve abranger todos os aspectos históricos, conceituais e normativos destas práticas. Breda et al. (2010, p. 27) afirmam que no ensino das lutas, o conhecimento histórico se faz essencial, pois somente ao conhecer a origem e percurso delas, é possível compreender de forma ampla sua inserção atual nas diferentes culturas, como a brasileira.

Devido à própria construção histórica destas práticas e à tradição que muitas modalidades mantiveram, os conceitos históricos são uma parte importante e representativa dos conteúdos. Ao serem indagados sobre a importância do conhecimento histórico sobre suas respectivas modalidades e sobre a importância de ensiná-los aos alunos, os professores do presente estudo consideraram esta dimensão não só importante, mas também essencial.

O professor de karatê afirmou ser importante esse conhecimento histórico para se comparar o passado com o presente, além de servir de exemplos de conduta para os alunos, enfatizando a manutenção da tradição destas práticas. Durante as observações das aulas de karatê, o professor em diversos momentos comentava com os alunos, além dos aspectos históricos, alguns conceitos ligados às regras e ao estudo dos movimentos, pautados nas questões da biomecânica, área estudada pelo professor.

O professor de judô também afirmou ser absolutamente indispensável os conhecimentos históricos sobre esta prática, tanto que, muitos dos seus livros e pesquisas são referentes à história do judô (e do jiu jitsu). Entretanto, durante as observações das aulas, ele não realizou muitos comentários abordando a dimensão conceitual. O professor afirmou que, embora seja importante, poucos são os que sabem de verdade sobre a história do judô, destacando a necessidade de se pesquisar mais sobre esta história.

Já o professor de jiu jitsu foi enfático e afirmou ser fundamental os conhecimentos históricos para que não se fale “besteiras” sobre o jiu jitsu. Ele deu uma série de exemplos de conhecimentos que são importantes e que muitos professores não sabem, inclusive contando experiências de viagens e campeonatos vivenciados por ele. Embora ele tenha muitos conhecimentos da dimensão conceitual do jiu jitsu, em suas aulas não houve muitas possibilidades de trato dessa dimensão, que ficou defasada.

Por fim, o professor de kung fu também ressaltou a importância de se conhecer a cultura da modalidade e os processos de surgimento, para também poder comparar com o que mudou ou se manteve, além de aprender uma série de curiosidades ligada à estas práticas. O professor assumiu que não aborda de maneira sistemática a dimensão conceitual durante as

aulas, mas que procura realizar palestras para que tanto professores quanto alunos possam aprofundarem-se na dimensão conceitual do kung fu.

Além da história, conceitos normativos, referentes às regras e normas técnicas de execução dos golpes também fazem parte da dimensão conceitual. Todos os professores comentavam durante as aulas sobre algumas regras da modalidade, o que pode e o que não pode fazer em campeonato, algumas mudanças que ocorreram (como no caso do judô que passou por uma reestruturação das regras recentemente), etc. Sobre a correta forma de execução das técnicas, todos os professores explicavam de forma detalhada, enfatizando os conceitos referentes à elas. O professor de karatê merece destaque: em diversos momentos ele realizava uma explicação detalhada trazendo conceitos biomecânicos e cinesiológicos para explicar as formas de se executar os movimentos.

Conforme alertou Zabala (2001), os conceitos estão em constante transformação, o que exige dos professores atualizações e leituras a respeito do que mudou e do que se mantém, mesmo nas questões históricas, que exigem estudo e análise apurada. Ensinar conceitos durante a prática pedagógica das lutas é ensinar além das técnicas e dos golpes em si.

Num universo tão rico em significados simbólicos, deixar de abranger essa dimensão é não permitir ao aluno o acesso a conhecimentos que lhes seriam de grande valia, tanto para a compreensão da própria prática, quanto para a apropriação mais crítica e reflexiva sobre a modalidade em questão.

Entretanto, os professores, mesmo sendo experientes e profundos conhecedores de seus estilos, não possuem maneiras sistemáticas de abranger a dimensão conceitual, dando a impressão que ela é um “algo a mais”, uma “curiosidade”, algo que poderia ser deixado de lado. Porém, a dimensão conceitual dos conteúdos é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, o que sugere que haja uma mudança na concepção desta dimensão, ascendendo-a à condição de importância que ela deve ter durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ela não é um “anexo” que pode ou não ser abordado, ela é conteúdo e precisa ser abordado, ainda mais numa prática corporal complexa e plural como as lutas/ artes marciais.

Dimensão procedimental

Sobre a dimensão procedimental, deve-se destacar que ela foi, sem dúvida, a parte mais enfatizada do processo de ensino e aprendizagem. As aulas pautaram-se na dimensão procedimental, fato evidenciado pela ênfase exacerbada no ensino das técnicas e movimentos. Como afirmou Zabala (2001), a dimensão procedimental representa um conjunto de ações

ordenadas destinadas à consecução de um fim. Essa finalidade variou de acordo com cada uma das modalidades observadas. A aprendizagem dos procedimentos implica a aprendizagem das ações, ou seja, toda a parte “prática” das aulas.

O “saber fazer” da dimensão procedimental implica que não se deve apenas realizar os movimentos e sim saber os motivos e os porquês de realizá-los, seja durante o aquecimento, alongamento, desenvolvimento das aulas ou parte final. Ao propor que os conteúdos das outras dimensões sejam enfatizados, não pretende-se diminuir a importância e o significado da dimensão procedimental, e sim integrá-la num processo de ensino e aprendizagem mais abrangente e significativo.

Ao transferir o foco do movimento destituído de significado para o se-movimentar dos alunos, não se deve excluir a questão da correta execução das movimentações, representada pela questão da técnica. As técnicas das práticas de lutas/ artes marciais estão para a dimensão procedimental assim como a questão da ética está para a dimensão atitudinal: intrinsecamente relacionadas. Por isso não pretende-se excluir a técnica do ensino destas práticas e sim propor formas de ressignificá-las.

De acordo com Bento (2008), a técnica é um amparo que compensa a vulnerabilidade e debilitação do ser humano e amplia a possibilidade de escolha e capacidade de ação, sendo por isso instrumento auxiliar da autonomia e da liberdade. Para o autor:

Porque somos seres ‘simbólicos’ e ‘artísticos’, o grau da nossa humanidade depende do índice de criação, usufruto de consumo de beleza, de cultura e arte, nos sentimentos, percepções e reações, nas palavras, movimentos e ações, nas relações e interações, nas abordagens e aproximações, no sentir, falar e agir. E isto apóia-se na técnica; sem ela, os nossos gestos, atos, atitudes e condutas são prisioneiros da rudeza, baixeza e grosseria, da incultura, da indolência e ‘fealdade’. Da bestialidade e animalidade (BENTO, 2008, p. 67);

É claro que tudo depende da forma como são ensinadas estas técnicas. Se forem baseadas em incessantes repetições destituídas de significados, provavelmente as técnicas serão vazias e sem graça, ao passo que, se ancoradas num processo de subjetividade centrado nas singularidades dos indivíduos, elas podem contribuir para o processo de emancipação deles. Para Kunz (1994), o movimento, desprovido da subjetividade de quem o realiza é fator de alienação. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem deverá se concentrar sobre a pessoa que se-movimenta e não sobre os movimentos desta, considerando os interesses, sentidos e significados que cada um atribui aos movimentos.

Bondía (2002) contribui para a visão do ser-movimentar ao considerar a experiência como fator determinante para que a prática esteja irrigada de significados valorativos ao

praticante. Pratica esta que transcenda o mero “fazer por fazer” e sim uma prática que permita a “*experiência significativa*”. Para o autor, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova, como o movimento, por exemplo. O autor afirma ainda: “é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (BONDÍA, 2002, p. 25 – 26).

Baseado nestas concepções e no que já foi discutido, é possível caracterizar que, a prática centrada nos “movimentos desprovidos de subjetividade” leva à atitudes conformistas, enquanto que a prática dos “movimentos providos de sentidos e significados” leva à atitudes críticas e criativas. As aulas observadas, como pautaram-se nos movimentos muito mais do que nos seres que se-movimentam, em nada contribuíram para a criticidade e criatividade dos alunos, impossibilitando que a dimensão procedimental possa abarcar outros significados mais condizentes com a prática educativa transformadora.

Daólio e Velozo (2008, p. 12) afirmam que uma determinada modalidade esportiva é fragmentada a partir de suas técnicas e essas são divididas em estágios ou fases de uma sequência pedagógica visando o seu ensino. Assim, uma única maneira de executar um movimento esportivo torna-se o padrão de correção, e todas as outras formas são tidas como errôneas, incompletas ou variantes menos desejáveis. Essa foi a sequência de ensino adotada pelos professores analisados neste estudo.

Em contraposição à essa visão os autores baseiam-se nas concepções de Marcelo Mauss para abordar a “*eficácia simbólica*” das técnicas. Para os autores, se a técnica for considerada somente como um fazer mecânico, reproduzindo rígidos modelos de execução, será perdido o caráter autoral, singular e variável da técnica como construção humana, com significados culturais específicos. Será perdido também a possibilidade de criação, de solução de problemas, de se fazer de forma singular (DAÓLIO e VELOZO, 2008, p. 15).

Daólio e Velozo (2008) acreditam que o mesmo conteúdo esportivo insere-se de formas próprias em contextos diversos, adquirindo um caminho pedagógico específico que lhe dá sentido naquele contexto. Os autores alertam que a pedagogia do esporte precisa refutar o modelo meramente instrumental de técnica e recuperar a dimensão simbólica e inerente às práticas tradicionais humanas.

Portanto, a técnica deve estar relacionada com todas as outras dimensões humanas, permitindo que a dimensão procedimental seja significativamente importante, possibilitando o

se-movimentar dos alunos de maneira singular e significativa, na qual eles possam dar seus próprios sentidos e gerarem atitudes que sejam críticas e criativas sobre suas próprias realidades.

Dimensão atitudinal

A dimensão atitudinal da prática pedagógica dos professores de lutas/ artes marciais foi talvez a que causou mais dúvidas sobre como deve ser relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, demonstrando ser extremamente confusa e baseada em modelos destituídos de reflexão.

Os professores consideraram que o ensino de condutas éticas, valores e atitudes parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas aulas de lutas/ artes marciais. O professor de karatê afirmou ser importante “*ensinar os valores embutidos no karatê*”. Já o professor de judô falou que estes valores são pregados desde a criação do judô no Japão e que acompanha o rendimento escolar de todos os seus alunos infantis. O professor de jiu jitsu comentou que há quadros na parede que garantem o ensino da dimensão atitudinal, como o “*credo do estudante*”, as “*regras de comportamento no dojô*”, e o “*credo do instrutor*”. Finalmente, o professor de kung fu afirmou abordar questões referentes à ética e ao respeito nos momentos de descanso das aulas, embora as observações realizadas não evidenciassem isso, e ressaltou ainda que esta costuma ser a parte que mais interesse aos pais.

O mais curioso é que todos os professores relacionaram sua prática com questões de respeito e disciplina, afirmando ser atitudes inerentes às artes marciais mas, na prática, eles praticamente não as abordaram de forma minimamente satisfatória. A dimensão atitudinal foi considerada como já “*embutida*” na própria modalidade, ou então fixada na parede, ou ainda abordada apenas nos momentos de descanso. Mas se os valores e atitudes são tão importantes às modalidades de lutas/ artes marciais, por que são tão pouco abordados durante as aulas?

Zabala (1998) afirma que a dimensão atitudinal é a mais complexa de se ensinar durante a prática educativa. O autor afirma que os processos de aprendizagem dessa dimensão baseiam-se em vários campos, com destaque ao componente afetivo, enfatizando as relações pessoais que cada indivíduo estabelece com o objeto de atitude ou valor.

Já Mauri (2001) afirma que a aprendizagem de atitudes se apóia na elaboração de representações conceituais e no domínio de determinados procedimentos. Por sua vez, as atitudes estão na base do desenvolvimento pessoal de estratégias de direção, orientação e manutenção da própria atividade de aprendizagem (MAURI, 2001, p. 120).

Sendo assim, a dimensão atitudinal precisa estar presente na práxis dos processos de ensino e aprendizagem e não como algo “preestabelecido” algo “embutido”, mesmo porque, se a dimensão atitudinal não faz parte da prática pedagógica, jamais será um conteúdo aplicado nas aulas, mesmo considerando as modalidades como “embutidas de valores”. O que acontece é que nenhuma prática corporal possui ética e valores se não se ensina estes conteúdos.

Para Breda et al. (2010, p. 57), tradicionalmente, as lutas envolvem valores e modos de comportamento relacionados ao respeito, à dedicação, à confiança, à autoestima, visando ao desenvolvimento integral do ser humano. Todavia, se estes valores ficarem só na questão da tradição e não forem aplicados durante a prática pedagógica, a dimensão atitudinal será muito pregada pelos professores porém pouco praticada durante o processo de ensino e aprendizagem.

Quando Breda et al. (2010, p. 152) afirmam que “é necessário ensinar mais do que as lutas, é necessário ensinar a ser”, na verdade eles estão considerando a importância da dimensão atitudinal que, de acordo com Coll et al. (2000), responde exatamente à pergunta: como se deve ser? Não que existam respostas prontas a essa pergunta. Ela envolve constante reflexão e discussão.

Será que, de acordo com a organização e conduta das aulas, é atendido os propósitos da dimensão atitudinal? Ter códigos de conduta, credos de aceitação e realizar saudações e reverências fazem com que as lutas permeiem a dimensão atitudinal dos conteúdos? Para Freire e Scaglia (2003), o esporte deverá ajudar o aluno a percorrer um caminho que o leve à autonomia, o que somente será possível caso ele tenha compreensão da sua própria prática.

Para se compreender a própria prática, a pedagogia não pode ser centrada em condutas rígidas que desconsiderem as subjetividades dos indivíduos. Não pode ser uma prática alienante, muito pelo contrário, precisa ser uma prática que leve à criatividade. Mais importante do que ter a dimensão atitudinal “pregada na parede” ou “objeto de utilização durante os momentos de descanso”, ela precisa percorrer todos os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando que a prática educativa leve os alunos à emancipação e transformação de suas próprias realidades.

Integrando as dimensões dos conteúdos

Deve-se destacar que, embora as dimensões sejam divididas em três, na prática do processo de ensino e aprendizagem elas devem estar atreladas uma a outra, não sendo possível

aplicar o ensino das lutas/ artes marciais em cada dimensão de forma separada e sim integrando-as entre si, promovendo assim a ampliação da visão e da aprendizagem sobre estas práticas.

ZABALA (1998) também defende uma integração das dimensões, afirmando que, caso contrário, o ensino estaria fragmentado, tomando um sentido diferente do que se propõe. Porém admite ser essencial, para a elaboração do planejamento, a identificação dos conteúdos nas dimensões apresentadas e as formas de trabalhá-los.

Para Mauri (2001), a ampliação das dimensões dos conteúdos é o reflexo de que o saber da cultura é complexo e que pode ser analisado e avaliado levando em consideração mais de uma dimensão. A autora afirma que para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver um conhecimento profundo e significativo, os professores devem planejar intencionalmente o ensino de cada uma das diferentes dimensões do saber (MAURI, 2001, p. 104).

Isso significa que as três dimensões precisam estar presentes na prática educativa de forma integrada, o que possibilita uma ampliação dos conteúdos das lutas/ artes marciais indo além da dimensão procedimental. Isso contribui para o desenvolvimento dos seres que se movimentam, ou seja, os alunos, permitindo que a aprendizagem torne-se significativa para eles.

Solé e Coll (2001) afirmam que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Esse processo, baseado na concepção construtivista, é denominado de *aprendizagem significativa*. A aprendizagem é significativa na medida em que determinadas condições estejam presentes e sempre pode ser aperfeiçoada (SOLÉ e COLL, 2001, p. 20 – 21).

A aprendizagem significativa permite que os alunos transcendam as atitudes conformistas, ascendendo à atitudes críticas e criativas, possibilitando que eles tornem-se seres autônomos e emancipados. Solé (2001, p. 36) afirma que os alunos tenderão à autonomia e ao envolvimento na aprendizagem na medida em que possam tomar decisões racionais sobre o planejamento de seu trabalho, assim como na medida em que se responsabilizem por ele, conhecendo os critérios com que suas realizações serão avaliadas e reguladas.

A prática pedagógica das lutas/ artes marciais ainda não abarcou as inúmeras possibilidades que as dimensões dos conteúdos pode trazer para a ampliação da práxis educativa. Barroso (2008, p. 89) salienta que a área da pedagogia do esporte vem oferecendo uma significativa contribuição para o processo de ensino e aprendizagem do esporte,

especialmente com relação à dimensão procedimental dos conteúdos. Entretanto, o autor aponta ser necessário um maior aprofundamento nos estudos direcionados à dimensão conceitual e atitudinal, pois com uma maior abordagem dos conteúdos, é possível proporcionar aos educandos uma formação mais apropriada e diversificada.

Da mesma maneira, Barroso e Darido (2009) ao fazerem uma revisão de literatura sobre pedagogia do esporte na ótica das três dimensões dos conteúdos, apontaram que os autores que estudam o processo de ensino e aprendizagem do esporte preocupam-se em considerar também o ensino da dimensão atitudinal, porém, falta a apresentação de como os aspectos referentes à essa dimensão devam ser desenvolvidos durante prática pedagógica do professor. Já com relação à dimensão conceitual, os autores apontam uma carência ainda maior, tanto no tocante à identificação dos temas como no que tange à apresentação de propostas para se abordar esta dimensão (BARROSO e DARIDO, 2009, p. 286).

O que falta para a prática pedagógica das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica, clubes e centros esportivos é a implementação as dimensões dos conteúdos de forma sistemática e efetiva, promovendo o que Zabala (2001) denominou de “*potencialidade educativa*”, ou seja, falta às lutas/ artes marciais potencializar suas dimensões pedagógicas, promovendo uma prática criativa, reflexiva e que leve os alunos à autonomia. Numa concepção filosófica, Bento (2009) considera a autonomia como a possibilidade do ser humano “voar” rumo à liberdade. Para o autor:

A arte, a técnica, a cultura, a performance, a habilidade, a ética, a estética, a excelência, os princípios, os valores, as normas e os ideais dão asas ao corpo e à alma. É com isso que voamos. Com isso e com a força e determinação da vontade. É com isso tudo junto que o nosso peso consegue voar; adquirimos expressões e formas e obtemos performances de liberdade (BENTO, 2008, p. 68).

6.3.3 Como ensinar as lutas

O conjunto de saberes e fazeres que envolvem métodos e orientações para a organização das aulas são representados pela questão do como ensinar. Como ensinar as lutas abrange os aspectos didáticos e pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos das lutas/ artes marciais. Por isso, é preciso considerar uma série de questões como, por exemplo: qual é o grupo que se está ensinando, se é iniciação ou alto nível, se são experientes ou não experientes, qual o número de sessões semanais, se a aula abrange alunos de diversas graduações, entre outras.

Sobre os alunos iniciantes e sem experiências prévias, Gomes (2008, p. 65) afirmou que existe uma rotatividade de alunos nas academias e isso exige que os professores estejam preparados para ensinar iniciantes nas modalidades, desprovidos de quaisquer experiências motoras, quer sejam nas lutas ou até mesmo na educação física.

Breda et al. (2010) consideram ser importante distinguir se as aulas são voltadas ao ensino ou ao treinamento, se é iniciação esportiva ou grupos de treinamento especializados, respectivamente. Entretanto, será que não pode haver preocupações com a prática pedagógica das lutas também no treinamento, e por que não, no treinamento de alto nível?

As concepções pedagógicas discutidas têm como objetivo principal melhorar e expandir o ensino das lutas na educação não-formal. Não seria isso importante também para o alto nível? É inadmissível que se pense em processos pedagógicos apenas no âmbito escolar ou, no máximo, nas turmas de iniciação esportiva. A preocupação pedagógica do ensino deve ser para todos. Dessa forma, mesmo pautados por objetivos diferentes, tanto a iniciação quanto o alto nível devem se abrangidos pela prática pedagógica das lutas transformadora que leve à criticidade e à criatividade.

Definir os objetivos que se pretende é então a premissa básica para a deliberação da prática pedagógica das lutas/ artes marciais. Mauri (2001, p. 104) afirma que a determinação do objetivo ajuda a orientar melhor a atividade do aluno e da aluna no processo de construção de conhecimentos, e também permite que os professores decidam melhor o tipo e grau de ajuda que devem proporcionar.

Para Mauri (2001, p. 115):

Ao apresentar o procedimento, os professores devem tentar explicar as ordens ou instruções que dirigem o processo de realização do procedimento de modo lógico, claro e significativo para os alunos. Trata-se de conseguir explicar os elementos relevantes que o compõem com a ajuda da palavra, das ilustrações que considerarmos necessárias e do comportamento ou execução de modelos (...). A finalidade é que os alunos consigam conceber os requisitos necessários à tarefa, que apreciem globalmente sua execução (...) e que apreciem também a qualidade e a natureza do processo e do resultado esperado.

Ao conceberem os requisitos mínimos da tarefa os alunos são capazes de executá-las, mesmo que não da forma estipulada pelo professor. Schmidt e Wrisberg (2001, p. 216) afirmam que os professores devem ser capazes de auxiliar os aprendizes na obtenção das metas estabelecidas, oferecendo oportunidades suficientes para os alunos praticarem as atividades propostas.

Os alunos não têm uma postura estática de apenas “receptores” de instruções para a realização das tarefas. Eles devem ser capazes de identificar as habilidades que querem

aprender e os contextos nos quais querem ser capazes de executá-las. É claro que muitos alunos chegam em situações de aprendizagem sem essa clareza sobre suas metas e, portanto, é tarefa do professor encorajar os alunos no estabelecimentos de suas metas e objetivos (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

Os professores, a partir das metas individuais dos alunos, precisam definir os seus objetivos gerais e específicos. Estes objetivos devem ser constantemente avaliados, em um processo de planejamento contínuo. Dentre muitas outras, perguntas como as que seguem a seguir devem ser feitas: *os objetivos são atingíveis? Aonde se quer chegar com o processo de ensino e aprendizagem? É necessário haver alguma modificação? Os alunos possuem idéias claras sobre suas próprias metas?*

A partir dessas respostas é possível definir e escolher os métodos, estratégias e instrumentos para se atingir os objetivos propostos. Outra questão importante é ter claramente definido os conteúdos que devem ser ensinados e, a partir destas definições, elaborar estratégias de ampliação dos conteúdos, abrangendo as três dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental.

Tendo sido estabelecidas estas questões, é preciso considerar as formas nas quais serão praticadas as atividades. Como já foi salientado, os professores ensinaram, exclusivamente, pelo método parcial que segundo Schmidt e Wrisberg (2001) é o procedimento que envolve a prática de uma habilidade complexa realizada de forma mais simplificada, através das fracionalização, segmentação e simplificação destas práticas.

Este método é também denominado de método analítico-sintético. Objetiva-se que, após aprendida as partes, os alunos sejam capazes de executar todo o movimento ou conjunto de movimentos (como os katas ou katis) ou então nas disputas entre indivíduos, a saber, as lutas propriamente ditas. Como todo método ele possui vantagens e desvantagens.

As principais vantagens consistem em possibilitar o treino motor correto e profundo dos elementos e técnicas além de permitir ao professor realizar correções imediatas e trabalhar dentro de estágio de aprendizagem, individualizando o ensino. É possível também ao professor ter um acompanhamento mais sistemático da evolução dos alunos.

Como desvantagens, pode-se destacar a falta de motivação para esta prática (CANFIELD, 1981), proporcionando um ambiente monótono e pouco atraente. Além disso, esse método pode colaborar para a falta de criatividade dos alunos pois eles restringem-se apenas em repetirem o que lhes é ensinado. Schmidt e Wrisberg (2001) ainda aponta mais uma questão importante. Para os autores a grande questão sobre o método parcial pauta-se na

seguinte pergunta: será que a prática parcial, independente de como ela é estruturada, contribui para a aprendizagem da habilidade-alvo como um todo?

Os autores relatam que, em muitas situações, a transferência da parte para o todo é negativa ou mesmo inexistente. Sobretudo se a relação entre as partes das tarefas é alta, como o lutar, por exemplo, a prática parcial pode pouco ajudar no processo de aquisição de habilidades. Dominar a parte individual de uma série de habilidades não garante a eficiência da *performance* como um todo (SCHMIDT e WRISBERG, 2001, p. 233).

Outra forma de prática consiste no ensino da habilidade de forma global, ou seja, realizado a prática como um todo e não em partes seriadas. Esse princípio é denominado de prática pelo todo ou método global-funcional. Como vantagens, esse método possibilita que o aluno desde cedo pratique a habilidade como um todo, feita de forma global, aliando técnica com tática, permite a participação de todos os elementos envolvidos e, finalmente, aumenta a motivação da prática.

Como desvantagens, é possível considerar a demora para a percepção do progresso técnico por parte do aluno, o que pode provocar a desmotivação para a prática, além de não proporcionar uma avaliação eficaz sobre o desempenho do aluno. A falta de repetição também pode contribuir para a demora na aquisição da aprendizagem. Outra questão é que o método global não permite o atendimento das limitações individuais, uma vez que as habilidades individuais confluem e dispersam-se no andamento global da prática.

Finalmente, é possível ainda considerar uma última forma de prática, a saber, o método misto que nada mais é do que a união do método parcial e global, por meio da prática das técnicas de forma isoladas, bem como a iniciação através das práticas do método global, porém depende muito do desempenho dos alunos.

A primeira indagação que surge sobre a questão dos métodos na prática das lutas/ artes marciais é: o que seria o método global, ou prática pelo todo? É possível encontrar duas formas de método do todo na prática pedagógica das lutas/ artes marciais: nas modalidades como o karatê e o kung fu, havia a realização da combinação de movimentos coreografados, intitulados de kata e kati, respectivamente. Nessa condição, enquanto o método parcial consiste em repetir apenas uma movimentação durante um determinado tempo para depois aprender outra e assim por diante, o método do todo consistiria na aprendizagem da sequência coreografada completa, desde o início. Essa condição assemelha-se às práticas da ginástica artística e rítmica que, da mesma maneira, podem utilizarem da prática de uma técnica ou da sequência completa da série.

E qual seria a outra forma de método global nas lutas/ artes marciais? Seria o ato de lutar propriamente dito, observado em todas as modalidades, principalmente no judô e no jiu jitsu onde sempre haviam lutas. Entretanto, uma série de considerações precisam ser feitas sobre a aprendizagem através do ato de lutar.

Analogamente, o ato de lutar está para as modalidades de lutas/ artes marciais assim como o ato de jogar está para o basquetebol ou futebol. Há muitas semelhanças entre estas duas atividades: tanto o lutar quanto o jogar promovem grande motivação entre os praticantes, deixa a prática excitante, possibilita a aprendizagem de situações técnicas junto com as táticas, etc. Por outro lado, há algumas diferenças fundamentais entre estas duas atividades.

Por ser uma oposição direta e individual e pelo foco estar centrado no próprio indivíduo, lutar sem ter um mínimo de conhecimentos sobre esta prática pode ser uma tarefa perigosa e inviável. Esta consideração precisa ser feita porque, na área da pedagogia do esporte, sobretudo no que tange os esportes coletivos, vários autores propõem a prática do jogo como forma prioritária na aprendizagem desses esportes. Essa condição deve ser muito bem analisada para a prática das lutas.

Colocar duas pessoas para lutar jiu jitsu, por exemplo, sem terem aprendido pelo menos alguns dos golpes principais, bem como noções básicas de movimentações, quedas e passagens de guarda é uma conduta perigosa. Alguma noção inicial com determinados conteúdos advindos da prática devem ser aprendidos antes da prática pelo todo, ou seja, do lutar. É possível também desconstruir esse lutar para atividades de oposição direta que promovam a motivação e a excitação com a prática, mesmo não tendo algumas especificidades da modalidade. Há muitos jogos e brincadeiras pré-desportivas que permitem a oposição dos alunos e que costumam ser usadas mais na iniciação esportiva, mas também podem promover grande contribuição para outros graus de aprendizagem também.

Dessa forma, de acordo com o que foi analisado e com os estudos considerados, principalmente Schmidt e Wrisberg (2001), considera-se que a prática pelo método global pode ser mais motivante, embora deva ser ressaltado a necessidade de conhecimentos prévios advindos do método parcial para a aquisição de habilidades mais refinadas que irão permitir a melhora das técnicas e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Portanto, os métodos não são “camisas de força” nas quais os professores precisam escolher e permanecer por tempo indeterminado, muito pelo contrário, eles se complementam e possibilitam a diversificação dos processos de aprendizagem. Como afirmou Darido (2003, p. 75) “não se trata de desprezar ou desconsiderar a prática dos fundamentos, ou das partes, mas entender o papel de cada um destes métodos, parcial e global, e a melhor ocasião de

empregar cada um deles para atingir aos objetivos das aulas, buscando equilibrar o tempo de prática de cada um dos métodos”.

Já com relação à organização das sequências de prática, Schmidt e Wrisberg (2001) elencam duas formas: a prática em blocos e a prática randômica. A prática em blocos pode ser entendida como a sequência prática na qual os indivíduos treinam repetidamente a mesma tarefa, ou seja, permite ao aluno repetir o mesmo movimento de maneira ininterrupta e sem variação. Já a prática randômica é definida como a sequência na qual os indivíduos realizam uma variedade de diferentes tarefas sem ordem específica, assim evitando, ou pelo menos minimizando, repetições consecutivas de qualquer tarefa (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

Enquanto que a prática em blocos enfatiza a repetição de uma mesma tarefa, a prática randômica permite que se realize tarefas de classes diferentes, nunca repetindo a mesma tarefa por duas vezes seguidas. A prática em bloco melhora o desempenho momentâneo do indivíduo enquanto que a prática randômica melhora o desempenho a longo prazo, possibilitando a busca de soluções constantemente. Entretanto, a prática randômica dificulta o fornecimento de *feedback*, enquanto que a prática em bloco facilita as correções dos professores.

Para Schmidt e Wrisberg (2001) a prática randômica é muito mais eficaz que a prática em bloco pois permite que haja retenção dos indivíduos, ou seja, ao serem avaliados tempos depois, os indivíduos que praticarem em condições randômicas tiveram mais sucesso do que os que praticaram da forma em blocos. Portanto, mesmo não sendo tão eficiente num primeiro momento, depois de algum tempo a prática randômica é mais eficaz. Além disso, a prática randômica exige que os indivíduos estejam sempre atentos às formas de prática, produzindo sempre novos padrões de movimentos, enquanto que a prática em bloco utiliza o mesmo padrão de movimento para a mesma sequência.

Adentrando no âmbito pedagógico das lutas/ artes marciais, é possível considerar que a prática randômica seria a realização de diversos movimentos feitos de forma variada, como por exemplo, ao invés de repetir o mesmo soco no karatê durante vários minutos, os alunos poderiam realizar um soco, depois um chute, uma outra variedade de soco, um salto, uma defesa, outro chute, e assim por diante. No judô, por exemplo, seria possível que os alunos, ao invés de repetirem a mesma queda durante um longo período de tempo, poderiam realizar uma queda, uma imobilização, um golpe de finalização, outra queda, uma defesa com contragolpe, etc.

As possibilidades de prática randômica são inúmeras e varia muito de acordo com cada modalidade e com cada estágio de aprendizagem do aluno. Deve-se ressaltar também a

falta de estudos sobre a aquisição de aprendizagem motora nas lutas/ artes marciais ou modalidades esportivas de combate. Estes estudos deveriam considerar as particularidades dessas práticas para analisar a prática randômica em situações reais de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma que os métodos não são “camisas de força”, a organização de sequências das práticas também não deve ser adotada de forma única exclusiva. Tanto a prática em bloco quanto a randômica possibilita situações de aprendizagem. Destaca-se, no entanto, a utilização da prática randômica pelas possibilidades mais eficazes de aprendizagem a longo prazo, sobretudo quando o objetivo é o treinamento para as lutas em si que, por possibilitarem uma série de situações inesperadas, o ensino será muito melhor e mais eficiente se for pela prática randômica em comparação à prática em bloco.

Com relação à atribuição de *feedback* oferecido pelo professor sobre o desempenho dos alunos deve-se destacar que este é uma das mais importantes fontes de informação que os alunos dispõem. Normalmente, durante as aulas, esse *feedback* é empregado de forma verbal, embora Schmidt e Wrisberg (2001) afirmem que existam outras formas, como a visual (através de vídeos, por exemplo).

Para Schmidt e Wrisberg (2001, p. 226) os tipos de dicas do movimento (*feedback*) a serem enfatizados para os iniciantes são diferentes daqueles para executantes mais avançados. É possível acrescentar também que as informações para as crianças devem ser dadas de maneira e modos diferentes em relação aos adultos devido aos níveis de desenvolvimento de cada grupo de indivíduos.

O *feedback* é uma importante ferramenta para aumentar o desempenho dos alunos nas tarefas, motivando-os e os encorajando à exercerem corretamente a prática, já que permite que pequenos erros sejam corrigidos. Porém, ele não pode ser dado de forma excessiva, fazendo com que os alunos fiquem dependentes dessas informações. O *feedback* dado pelo professor também não pode atrapalhar o *feedback* intrínseco, ou inerente, fornecido pelo próprio indivíduo (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

Estas foram algumas concepções referentes aos processos de como ensinar as lutas/ artes marciais nas academias de ginástica, clubes e centros esportivos. O ensino deve pautar-se sempre por meio de procedimentos pedagógicos claros e objetivos concretos, ensinando por meio dos métodos, parcial e global, utilizando jogos, brincadeiras e muita repetição das técnicas, sequenciadas por práticas em bloco e, sobretudo, randômicas. Principalmente, o professor deve atentar-se para o planejamento e a organização dos processos de ensino e aprendizagem, reorganizando-os periodicamente.

A ênfase exacerbada ao método parcial e à prática em bloco observada nas aulas deve ser alterada para matrizes e diretrizes pedagógicas mais efetivas e eficazes, organizando e diversificando o ensino. Estes resultados corroboram com a afirmação de Breda et al. (2010, p. 58), na qual os autores consideram que os treinamentos nas aulas de lutas são em formato de repetição exaustiva, em que o aluno “copia” o professor e assim reproduz tudo aquilo nas aulas e competições”.

Essa prática, que contribui para um ensino voltado ao conformismo, deve ser substituída por uma prática altamente organizada, mas que baseia-se no ser que se-movimenta e não nos movimentos em si. Quanto a essa questão, Pinto e Santana (2007) ao tratarem do futebol afirmam que o aluno é treinado para repetir exercícios e não para resolver problemas, seguindo modelos e não criando e adaptando novas situações. Transferindo esses conceitos para o ensino das lutas, é possível afirmar que, ao repetirem o que o professor ordena e pela falta de diálogo e proximidade com os professores durante as aulas, os alunos não chegarão a atingir atitudes críticas e criativas. Eles não precisam “resolver problemas” e sim apenas seguir modelos tradicionalmente preestabelecidos.

Quanto à essa questão, propõem-se que os professores criem “sessões de laboratório”. Estas sessões consistiriam em oportunidades para os alunos desenvolverem suas próprias sequências de movimentos para os katas e katis, ou então criarem saídas ou golpes em determinadas situações, estipuladas pelo professor. Exemplificando, o professor de jiu jitsu poderia demonstrar alguma técnica (como uma passagem de guarda, por exemplo) e dividir os alunos em duplas e pedir às duplas que achem saídas e contragolpes dessa posição. Isso permitira aos alunos que criassem suas próprias técnicas. Depois, cada dupla poderia demonstrar o que criou e aí todos discutiriam as posições, corrigindo os detalhes. Isso seria possível principalmente para grupos de alunos já com uma certa experiência pois estes teriam uma gama de técnicas e conhecimentos de regras maior.

Enfim, este é apenas um exemplo de como o ensino das lutas/ artes marciais pode transcender as atitudes conformistas para chegar nas atitudes criativas sem com isso perder em rigor ou falta de técnicas. Sobretudo, deve-se organizar a prática pedagógica tendo sempre como foco os alunos, ou seja, os seres que se-movimentam. Quais são seus anseios, dúvidas e objetivos? Para ir além do conformismo é preciso uma transformação da prática pedagógica, visando a “transformação didático-pedagógica” das lutas/ artes marciais.

Para Paes (2006) é necessária uma prática pedagógica que priorize, além dos métodos, procedimentos nos quais a preocupação central seja voltada para quem faz o gesto, estimulando-o a identificar e resolver problemas, e ainda proporcionando a criação de novos

gestos. O autor afirma ainda ser necessário dar ao esporte um tratamento pedagógico que consista em organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos nos processos de ensino-aprendizagem e treinamento esportivo.

Dessa maneira, corrobora-se com a afirmação de Freire (1996, p. 45): *“o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”*.

6.3.4 Como avaliar o ensino das lutas

A avaliação é parte integrante da prática pedagógica. Para Zabala (2001) o processo de avaliação é entendido como o conhecimento de como os alunos estão aprendendo ao longo de uma sequência de ensino e aprendizagem e está estreitamente relacionado à metodologia utilizada pelos professores. O autor afirma que, na perspectiva construtivista, as avaliações são compostas por diferentes fases: avaliação inicial, reguladora ou formativa, avaliação final e somatória.

A integração entre o processo de ensino e o de avaliação exige a utilização de formas de ensino totalmente abertas, nas quais as próprias atividades, a organização grupal e as relações entre professor permitam um conhecimento constante do grau de aproveitamento do trabalho realizado (ZABALA, 2001, p. 194).

Para Coll e Martín (2001), se a aprendizagem for concebida como um processo de construção de significados e de atribuição de sentido com sua própria dinâmica, seus progressos e dificuldades, com seus bloqueios e até retrocessos, parece lógico conceber também o ensino como um processo de ajuda à construção realizada pelos alunos. A avaliação do ensino não pode e nem deve ser concebida à margem da avaliação da aprendizagem, pois, quando se avalia as aprendizagens realizadas pelos alunos, também se está avaliando o próprio ensino. A avaliação nunca é apenas do ensino ou da aprendizagem, mas também dos processos de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, Zabala (1998, p. 201) afirma que o aperfeiçoamento da prática educativa é o objetivo básico de todo educador. E se entende este aperfeiçoamento como meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais. O alcance dos objetivos por parte de cada aluno é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que os alunos seguem. E, para melhorar a qualidade do ensino, é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica

dos professores. Para Zabala (1998) o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que se pode denominar de *avaliação reguladora*.

Portanto, o processo de avaliação da prática pedagógica das lutas/ artes marciais pode, além de avaliar as principais dificuldades dos alunos, diagnosticar as deficiências do próprio processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para sua melhoria efetiva. Analisar o processo de construção de significados e sentidos atribuídos à própria dinâmica considerando seus avanços e retrocessos necessita de grande acurácia do professor e, através de procedimentos avaliativos, tanto o ensino quanto a aprendizagem podem ser analisados de forma sistemática e reguladora.

A avaliação do ensino e da aprendizagem das lutas/ artes marciais deve primeiramente considerar estes motivos e “porquês” de se avaliar. Além disso, o processo de avaliação deve também responder a outras questões como: *quando avaliar, o que avaliar, como avaliar*, etc. A principal premissa a ser considerada é que a avaliação do ensino precisa ser integrada a própria avaliação da aprendizagem dos alunos.

Zabala (2002) afirma que existem duas formas de aprendizagem: a significativa e a mecânica ou repetitiva. A aprendizagem mecânica é aquela que, uma vez adquirida, permite que seja reproduzida literalmente, o que limita muito a capacidade de poder utilizá-la fora do contexto em que foi aprendida. Seu conhecimento limita-se à capacidade de repeti-las tal como foram apresentadas e memorizadas. Como constatado, essa foi a forma de aprendizagem sistematicamente adotada pelos professores de lutas/ artes marciais durante suas práticas pedagógicas.

Já a aprendizagem significativa, permite não apenas a capacidade de repetição, mas também possibilita que sejam utilizadas em situações diversas, sendo uma aprendizagem compreensiva, pois conhece-se o porquê do que se aprende e sabe-se utilizar esse conhecimento cada vez que a oportunidade ou a necessidade emerge. É uma aprendizagem em que se é capaz de atribuir significado ao conteúdo aprendido (ZABALA, 2002, p. 97).

O autor considera que geralmente estes dois tipos de aprendizagem não existem em “estado puro”, ou seja, elas variam em um *continuum* dependendo do grau de significância atribuído. A aprendizagem significativa não é uma questão de tudo ou nada, já que sempre se pode atribuir um maior grau de significatividade a qualquer aprendizagem conforme as novas experiências educativas que se tenha realizado (ZABALA, 2002, p. 97).

Enquanto que a forma de aprendizagem mais utilizada pelos professores nas aulas de lutas/artes marciais, ou seja, a aprendizagem mecânica, leva ao conformismo, a aprendizagem

significativa pode levar os alunos à criticidade e à criatividade, permitindo que eles atribuam significados valorativos às suas próprias ações e possibilitando-os tornem-se agentes ativos de suas próprias práticas. Infelizmente, a prática pedagógica das lutas/ artes marciais observadas restringiram-se à aprendizagem mecânica, levando os alunos à atitudes conformistas de aceitação e não de transformação.

Sobre suas formas de avaliação, os professores foram divididos em dois grupos: os que avaliam perante a forma de exames para a troca de faixas, no caso, os professores de karatê e kung fu e os que avaliam de forma contínua de acordo com a evolução dos alunos, ou seja, os professores de judô e jiu jitsu. Deve-se enfatizar que para as práticas de lutas/ artes marciais a avaliação está fortemente relacionada com a troca de graduações, ou seja, o recebimento de graus ou de faixas de diversas cores, de acordo com cada modalidade.

Isso permite, por um lado, que se gradue a evolução dos alunos, possibilitando que eles percebam a sua própria evolução e criem objetivos concretos de ações práticas. Por outro lado, a utilização de graduações por faixas funciona como um “nivelamento” dos alunos ao considerar que todos os alunos pertencentes a uma determinada graduação tenham as mesmas habilidades e mesmas experiências. Além disso, a graduação por meio da utilização das faixas estereotipa os alunos, pois evidencia suas qualificações e dificuldades. A grande questão consiste em saber o quanto que essa forma de “graduar o ensino” realmente traduz aquilo que ela pretende, ou seja, o quanto que é possível, por meio das graduações por faixas, realmente avaliar a aprendizagem e, conseqüentemente, o ensino das lutas/ artes marciais.

Não é incomum encontrar alunos de uma determinada modalidade de luta/ arte marcial de graduações inferiores vencendo alunos de graduações superiores. Em algumas escolas é até proibido que alunos de diferentes graduações treinem ou lutem juntos. A própria prática de divisão em grupos iniciante, intermediário e avançado nas aulas de kung fu é prova disso. O grande problema é que a graduação, ao invés de singularizar o processo de avaliação, o uniformiza.

Cada aluno deve ser avaliado de acordo com seus objetivos, limites, anseios e suas limitações. É preciso destacar que o processo de evolução dentro dos sistemas de graduação de uma determinada modalidade deve ser referente ao próprio aluno e que este não deve se comparar nem com os alunos menos graduados, nem com os mais graduados e nem com os de igual graduação. Isso precisa estar claro e presente durante o processo de avaliação das modalidades de lutas/ artes marciais.

O emprego de exames é muitas vezes exigências externas de federações, confederações e associações esportivas que regulamentam o esporte e que muitas vezes

vinculam-se às academias de ginástica. Durante a observação das aulas de karatê, que foram feitas antes e depois da realização de um exame de troca de faixas, por exemplo, ficou claro que, nas aulas que antecederam ao exame, o professor preparou os alunos para as possíveis questões que poderiam ser exigidas deles, deixando de focar outros aspectos dos conteúdos. Será que os exames são capazes de diagnosticar realmente o nível de aprendizagem dos alunos?

Uma série de questões como o nervosismo com a realização do exame, a falta de treinamento específico para a avaliação ou então a defasagem na aquisição das habilidades que os exames requerem, devem ser consideradas. Ao fazer do exame um cerimonial diferente da prática das aulas em si, muitas vezes perde-se o propósito no qual ele foi estabelecido, a ser considerado como a mensuração da aprendizagem dos alunos. É preciso ressaltar ainda que essa mensuração não é só quantitativa mas também qualitativa e, por isso, muitas vezes os exames podem não ser capaz de considerar a aprendizagem significativa, ficando apenas na mensuração das habilidades mecânicas ou repetitivas (ZABALA, 2002).

Não que os exames sejam incapazes de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, mas é preciso compreender que eles são, no mínimo, limitados. Porém, eles podem ser importantes parâmetros quantitativos no qual os professores podem se basear. Os professores apenas não devem basear-se apenas nessa forma externa de avaliação.

O professor de judô, por exemplo, afirmou que os exames tem o seu valor, mas que ele não os realiza mais. O professor alegou que consegue perceber a evolução dos alunos durante os treinos, considerando a presença dos alunos, o auxílio que eles fornecem ao professor e aos outros alunos e a capacidade física e técnica deles. O professor afirmou ainda que muitas vezes no exame a pessoa fica nervosa e não executa aquilo que ela sabe. A única exceção foi dada à graduação da faixa preta, na qual o professor apontou ser exigência da federação a realização de um exame bastante apurado e que requer uma taxa considerada abusiva pelo professor.

Portanto, foram constadas duas formas de avaliação das aulas. A forma sistemática baseia-se nas observações do professor, vivências, perguntas e respostas formuladas durante as aulas, contribuições para a evolução de outros alunos, entre outras. A outra é a forma específica, que baseia-se na realização de provas e exames de troca de faixas.

A forma de avaliação sistemática pode ser ilustrada na fala do professor de jiu jitsu:

“Através das fichas de presença eu sei a frequência do aluno e sigo sua evolução. Baseado no dia que ele começou eu sei que, se ele não faltar ele pegará seu primeiro grau na aula tal, e assim por diante. Não é só vir nas aulas, é preciso ter aproveitamento, e isso quem mede sou eu. No dia da

pessoa graduar eu paro a aula, faço um discurso e entrego a faixa ou o grau para esta pessoa (...). O exame agora é diário. Mas se chegar no dia de graduar e eu perceber que a pessoa não tem condições eu falo para ela esperar mais um pouco” (professor de jiu jitsu).

É muito importante que as formas de avaliação sejam as mais diversificadas possíveis, pois isso permite que haja também uma diversificação das formas de mensuração da evolução do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, permitindo que o professor não avalie erroneamente ou limitadamente o processo da prática pedagógica de sua respectiva modalidade.

Algumas formas utilizadas pelos professores entrevistados e observados podem contribuir para a diversificação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem das aulas de lutas/ artes marciais. A utilização de fichas individuais para os alunos, empregadas pelos professores de jiu jitsu e kung fu, permitem que haja acompanhamento da frequência do aluno, sobretudo nas aulas com um grande número de pessoas. Isso auxilia também o próprio aluno que visualiza sua evolução. Entretanto, deve-se destacar que a utilização de prazos para as trocas de faixas e graus baseadas apenas na frequência dos alunos, prática utilizada pelo professor de jiu jitsu, pode não ser uma maneira efetiva de se avaliar os alunos, pois não basta que eles compareçam nas aulas e sim que apreendam as diversas dimensões dos conteúdos da melhor maneira possível, algo que é muito individual e singular.

Outra questão interessante foi a realização de reuniões periódicas com os alunos, prática empregada pelo professor de kung fu. O professor afirmou que, a cada quatro meses, ele realiza uma reunião individual com os alunos, para saber suas opiniões sobre as aulas e sobre os instrutores, pedindo para eles elencarem o que eles gostam e o que precisa ser melhorado. As informações obtidas nas entrevistas são transmitidas para os outros professores que costumam se reunir para conversar e discutir estratégias que visem melhorar o ensino. Esta é uma forma interessante de facilitar o diálogo e a troca de informações entre professor e alunos, embora o diálogo não deva existir somente nestas reuniões e sim como parte integrante da prática educativa, sobretudo, dentro do dojô.

Ainda sobre o processo avaliativo, há uma questão na qual os professores deveriam incentivar, relacionada com a realização de práticas de autoavaliação dos alunos. Os alunos deveriam ser capazes de se autoavaliarem em todos os momentos dos processos da prática significativa, pois isso os auxiliaria na aquisição de sua emancipação e autonomia. Contudo, essa forma de avaliação só será possível diante de uma prática que seja crítica, e não conformista, pois assim contribui para a aprendizagem significativa dos alunos.

Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que ela seja avaliada em todas as suas dimensões. Uma questão que incide sobre as avaliações dos processos de ensino e aprendizagem nas aulas de lutas/ artes marciais nas academias de ginástica, clubes e centros esportivos se relacionam com as formas de avaliação em cada uma das dimensões dos conteúdos. Como avaliar cada uma das dimensões? Como devem ser elaborados os processos avaliativos nas dimensões dos conteúdos?

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem deveria estar vinculada às três dimensões dos conteúdos, pois cada dimensão exige formas diferenciadas de avaliação. Para Zabala (1998), a avaliação da dimensão conceitual dos conteúdos é, em muitos casos, limitada, pois dificilmente a aprendizagem de conceitos está concluída. As atividades para conhecer qual é a compreensão de um determinado conceito não podem se basear na repetição de algumas definições. Transferindo para a prática pedagógica das lutas/ artes marciais é possível considerar que a dimensão conceitual está sempre em processo de análise e avaliação, o que pressupõe, a priori, que o ensino dos conceitos, regras e contextos históricos devem estar integrados à prática educativa. Saber dos alunos questões referentes a esta dimensão é uma estratégia interessante para saber quais pontos eles estão encontrando dificuldade e quais pontos eles já dominam.

Já a avaliação dos conteúdos procedimentais, para Zabala (1998), está situada dentro das capacidades cognitivas. Para este autor, os conteúdos procedimentais implicam o saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos. É a forma mais tradicional e de mais fácil aplicação para a avaliação das lutas/ artes marciais. Para avaliar a dimensão procedimental, é preciso que os alunos executem as técnicas, gestos e movimentos e, também, que eles entendam o porquê de fazer cada técnica, a dimensão procedimental não consiste em simplesmente realizar, ou fazer os movimentos e forma mecânica e sim compreender a realização desses movimentos, ou seja, *saber fazer* estes movimentos.

Finalmente, a avaliação da dimensão atitudinal é talvez a mais difícil de ser realizada. Zabala (1998) considera que a natureza dos conteúdos atitudinais, seus componentes cognitivos, de conduta e afetivos fazem com que seja consideravelmente complexo determinar o grau de aprendizagem de cada aluno. O autor ainda faz alguns questionamentos: *como pode se valorar a solidariedade ou atitude não-sexista? A quem podemos dar uma boa "nota" em tolerância?* (ZABALA, 1998, p. 208).

Com relação às aulas de lutas/ artes marciais, pode haver normas de conduta pregadas na parede, códigos internos de disciplina e até mesmo exigências dos professores, mas a

avaliação dos conteúdos atitudinais será sempre muito subjetiva. Se as aulas são absolutamente organizadas e hierarquizadas, exigindo rigor e disciplina e impossibilitando o diálogo entre alunos e professor, não é possível constatar a construção de aprendizagens atitudinais, pois elas “fogem” às formas de avaliação tradicionalmente encontradas no âmbito pedagógico destas práticas. Zabala (1998) aponta:

Num modelo de intervenção em que não se observa a possibilidade do conflito, em que se evitem os problemas interpessoais, em que se limite a capacidade de atuação dos alunos, em que não haja espaços para expressar autonomamente a opinião pessoal nem se proponham atividades que obriguem a conviver em situações complexas, dificilmente será possível observar os avanços e as dificuldades de progresso de cada aluno neste terreno, assim como avaliar a necessidade de oferecer ajudas educativas (ZABALA, 1998, p. 209).

Os professores de lutas/ artes marciais pode até exigir disciplina e respeito durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas eles não possuem ferramentas para avaliar a dimensão atitudinal de maneira efetiva e sistemática. É possível apenas procurar evidenciar a importância dessa dimensão, não de forma a impor atitudes para os alunos e sim de forma a construir uma prática educativa baseada na ética, no respeito, na solidariedade, enfim, nas atitudes de maneira geral, construídas por meio do diálogo aberto entre professores e alunos durante a prática educativa significativa.

Portanto, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas aulas de lutas/ artes marciais é tão complexa e ampla quanto a própria prática educativa porque para se avaliar é preciso compreender todos os processos que compõem a aquisição dessas aprendizagens. Por isso é importante considerar a avaliação como parte integrante do ensino e da aprendizagem dos alunos, ampliando-a para as três dimensões dos conteúdos e usando as formas de avaliação como instrumentos de constante melhora da práxis educativa das lutas/ artes marciais.

6.3.5 Pedagogia das lutas, para quê?

Zabala (1998, p. 21), ao abordar o sentido e o papel da educação, lança duas perguntas, consideradas por ele como primordiais, nas quais sem elas nenhuma prática educativa se justifica. São elas: *para que educar? Para que ensinar?* As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica.

Para que ensinar as lutas/ artes marciais? Quais seriam os propósitos do ensino das lutas? Seus objetivos, sentidos, papéis e intenções educacionais? As formas que estas práticas são ensinadas atualmente precisam ser alteradas e modificadas ou elas atendem bem aos conceitos pedagógicos discutidos até aqui?

Como foi constatado ao longo das discussões até aqui, há duas grandes lacunas no que tange a prática pedagógica das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica: a primeira está relacionada com as diferenças entre as opiniões e proposições dos professores, constatadas durante as entrevistas, e as intervenções práticas deles, constadas pelas observações das aulas.

Outra incidente lacuna diz respeito às diferenças de concepções entre as proposições da pedagogia e, mais precisamente, da pedagogia do esporte e a prática do ensino das lutas nas academias de ginástica, clubes e centros esportivos, locais considerados como “ambiente de educação não-formal”. Esta lacuna produz inquietações sobre as possíveis contribuições ou não que as teorias pedagógicas, tidas aqui como críticas e reflexivas, podem trazer para os processos de ensino e aprendizagem dessas práticas corporais.

Não há a pretensão de discutir as diferenças e lacunas entre os processos teóricos e práticos relativos ao campo da pedagogia. A dicotomia teoria e prática não deve fazer parte de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Porém, é preciso considerar as possíveis contribuições ou não que os métodos científicos podem trazer para a prática pedagógica das lutas/ artes marciais.

O domínio científico pode ajudar a responder algumas das indagações com relação às lutas/ artes marciais. Para Betti (2005) o método científico representa um importante caminho de legitimação da práxis do profissional de Educação Física porque permite problematizar afirmações genéricas como, por exemplo: “*atividade física é boa para a saúde*”, ou “*o judô é bom para descarregar a agressividade*” (BETTI, 2005, p. 186).

O autor continua sua explanação e repete os exemplos dados anteriormente para atestar algumas contribuições do modelo científico para a prática pedagógica na Educação Física:

Vamos supor, retomando os exemplos mencionados anteriormente, que não se comprove que “*atividade física é boa para a saúde*” (...) ou que “*o judô não torna as crianças menos agressivas e mais disciplinadas*”. O que aconteceria então? Pode-se pensar em mudanças nas estratégias e conteúdos das práticas profissionais/ pedagógicas, buscando preservar a valoração que foi efetuada inicialmente (quer dizer, a articulação entre meios e fim), até a confrontação com o paradigma hegemônico vigente sobre saúde, ou com os pressupostos filosóficos e pedagógicos que fundamentam o esporte como

meio de educação. Não vejo aí como se possa separar a “prática” da “teoria”, ou a “intervenção” da “explicação” (BETTI, 2005, p. 188, grifo nosso).

Portanto, o modelo científico pode auxiliar no ensino das lutas/ artes marciais ao confrontar os modelos tradicionalmente e historicamente praticados e repetidos, buscando formas de melhorar o ensino dessas práticas, tornando-as meios de educação. Assim, tanto a “teoria” quanto a “prática” estariam implicadas num processo significativo de transformação.

Entretanto, é preciso frisar que esse “modelo científico” não dá conta, por si só de explicar os fenômenos em suas diversas dimensões. Betti (2005) considera que existe, além da dimensão científica, uma dimensão ético-normativa (axiológica) inerente à prática pedagógica e que precisa ser considerada, pois está inserida nesse processo.

A própria definição de prática pedagógica para Betti (2005) considera a correlação de diferentes dimensões que interagem e inserem-se nos processos axiológicos e pragmáticos desta prática. O autor define o termo “prática pedagógica” como a dinâmica comunicativa repleta de intencionalidades e valores, na qual interagem o professor ou profissional e o aluno, ou o cliente, ou o atleta, e as possibilidades da cultura corporal de movimento, por intermédio de várias linguagens, entre elas a corporal, a verbal, etc. (BETTI, 2005, p. 188).

Para o autor é necessário que se realize a articulação do prescritivo com o normativo, do saber conceitual com o saber prático, exigindo que as pessoas debruçam-se sobre a própria prática pedagógica como “objeto” ou “campo” de pesquisa, atentando-se para não realizar o que o autor denominou de “colonização científica da prática pedagógica” (BETTI, 2005, p. 188). Considerar a dimensão científica não é desconsiderar a dimensão ético-normativa, e vice e versa. A prática pedagógica é complexa e repleta de sentidos e significados e precisa ser compreendida em todas as suas dimensões.

Betti (2005) afirma também que a prática pedagógica deve pautar-se num *saber orgânico*, caracterizado pelo autor como o “saber movimentar-se”, o “sentir movimentar-ser” e o “saber sobre esse movimentar-se”. Portanto, transpondo as concepções para fora do âmbito escolar, o autor afirma que a tarefa profissional/ pedagógica da Educação Física em outros espaços sociais deveria também auxiliar o sujeito no processo de mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência, por meio da linguagem, levando o sujeito à autonomia crítica no âmbito da cultura corporal de movimento (BETTI, 2005, p. 188).

A autonomia é um processo que só poderá ser alcançado se essa “mediação simbólica” dos saberes for realizada de maneira significativa e valorativa, pautada na intersecção de saberes que se completam, confluem-se e, por vezes, chocam-se, provocando rupturas e

questionamentos que também serão pertinentes ao próprio processo de constante ressignificação dessas práticas.

Isso implica que a prática pedagógica não seja reduzida a uma ou outra dimensão, ou a apenas algumas determinadas partes desse saber orgânico. Não é o que foi constatado no presente estudo. A prática pedagógica das lutas/ artes marciais no âmbito da educação não-formal pautou-se, prioritariamente, de forma reducionista e desconsiderando os componentes desse saber orgânico. Sendo assim, a aprendizagem significativa torna-se defasada, pois desconsidera questões básicas para a constituição do saber orgânico dessas práticas, ou seja, o “saber movimentar-se”, o “sentir movimentar-ser” e o “saber sobre esse movimentar-se”.

Dessa forma, Betti (2005) alerta: “seria preciso mudar o enfoque. E considerar a prática pedagógica da Educação Física em contextos reais como ‘objeto’ de estudo, para fugir às armadilhas do reducionismo” (BETTI, 2005, p. 190). Os contextos considerados para o presente estudo, ou seja, as academias de ginástica, são ambientes de “contextos reais” porque é onde a prática pedagógica acontece sem interferências preestabelecidas, por isso é importante se analisar a prática pedagógica das lutas/ artes marciais nestes contextos.

Qualquer proposição de transformação da prática pedagógica das lutas/ artes marciais pode ser extremamente arriscada se reduzi-la a uma ou outra dimensão, não englobando todos os processos que as devem constituir. As práticas corporais das lutas/ artes marciais estão embasadas em tradições culturalmente cristalizadas há muito tempo e mudar o que está cristalizado é uma árdua tarefa, às vezes até desnecessária.

Não se deve, com isso, incriminar e julgar determinadas práticas relacionadas às lutas/ artes marciais centradas em outro prisma histórico. Pode-se, por outro lado, ressignificá-las, transformá-las e até mesmo mantê-las, porém considerando suas intencionalidades e particularidades. Estar “aberta” às críticas, às sugestões e às mudanças condizentes com a realidade contemporânea não deve ser visto como prejudicial à prática pedagógica das lutas/ artes marciais e sim como uma forma de permitir que esta prática transcenda ao nível mecânico e se arroje para formas criativas e significativas de vivenciar os movimentos tão peculiares que as constituem, possibilitando que ocorra a realização do que Bondía (2002) denominou de experiências significativas. Experiência que significa dar seus próprios sentidos às ações, tornando-as partes de si.

Por meio de experiências significativas é possível ascender das atitudes conformistas para atitudes criativas, construindo vivências singulares de se-movimentar, permitindo que a emancipação e a autonomia sejam conquistadas por meio dessa prática pedagógica transformadora. Conquista essa que é um processo árduo de descoberta e constante

transformação. Emancipação e autonomia são estados conquistados e não são previsíveis, nem estão prontos ou inertes à transformações. Bondía (2002) considera que a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (BONDÍA, 2002, p. 28).

A indagação que precisa então ser considerada para que se compreendam os motivos de se ensinar as lutas/ artes marciais é: visa-se o que com o ensino das lutas em academias e clubes? Visa-se formar atletas? Repetidores de gestos e ideologias? Seres conformados com a realidade social? Ou seres críticos e emancipados? Porque se o objetivo do ensino for basear-se numa concepção crítica e criativa, a estrutura autoritária encontrada não é condizente com isso e precisa sim ser transformada, não com um olhar depreciador a uma cultura tão significativamente rica e complexa quanto a cultura oriental, mas sim com um olhar de alteridade que busque a compreensão e a união de práticas igualmente ricas e importantes.

Não existe uma prática pedagógica única para se ensinar as lutas. Há na verdade algumas diretrizes que precisam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dessas práticas, caso objetiva-se transcender o conformismo e chegar à atitudes críticas e criativas. A única forma de realizar isso é realmente buscar o equilíbrio entre tradição e modernidade, entre prática transformadora e formas culturalmente presentes, nas quais ambas se completem e se enriqueçam de aprendizagens significativas e não se desvalorizem ou tentem excluir as potencialidades da outra.

É possível que tradição e modernidade andem juntas, contanto que elas aceitem “dialogar” entre si. Enquanto houver formas inquestionáveis de ação e práticas cristalizadas pela ótica da autoridade e da disciplina excessiva que não permita sequer serem criticadas, a prática pedagógica das lutas/ artes marciais vai ser sempre deficiente, pois impedirá que haja justamente o que consente a uma prática transformar-se em algo importante, ou seja, a discussão, a criação e a vivência que promova experiências significativas.

Portanto, é preciso que a prática pedagógica das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica, clubes e centros esportivos sejam instituídas de sentido. Um sentido que não seja pautado nas formas externas “inquestionáveis”, mas sim no indivíduo que se-movimenta. Uma prática que atribua sentidos singulares e que compreenda as contribuições que tradição e modernidade podem trazer. Uma prática que promova a constante ressignificação da própria prática na busca desses sentidos. E Sentidos que sejam, sobretudo, mais humanos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela compreensão da pedagogia das lutas/ artes marciais nas academias de ginástica, clubes e centros esportivos é uma tentativa de melhorar a prática pedagógica nestes ambientes, repletos de doutrinas e crenças de cunho predominantemente tradicionalista. A pedagogia nestes locais refere-se aos processos metodológicos, procedimentais e de planejamento da prática pedagógica, mas também se vincula à valores, conceitos e condutas inerentes à práxis pedagógica.

Além da discussão sobre o planejamento, a implementação e as formas de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, procurou-se também expandir os conteúdos que devem ser ensinados, por meio da consideração explícita das três dimensões dos conteúdos. A grande inquietação do presente trabalho foi discutir se as maneiras com as quais as lutas/ artes marciais são ensinadas são condizentes com uma pedagogia crítica e reflexiva e, de que maneira, os conceitos de pedagogia e da pedagogia do esporte podem fazer parte da prática pedagógica.

As lutas/ artes marciais ainda são ensinadas de maneira a privilegiar a aprendizagem mecânica dos gestos técnicos que fazem parte de cada modalidade. Os rituais e cerimônias encontrados com as análises do presente trabalho privilegiam uma prática centrada na hierarquia e excesso de disciplina onde o diálogo deve ser inexistente, sobretudo quando se está dentro do dojô.

Os próprios procedimentos didáticos e pedagógicos utilizados pelos professores enfatizam a excessiva repetição de movimentos pelo método parcial da prática em blocos. As variações existentes, e isso quando existem, são apenas nos momentos iniciais em alguns aquecimentos e alongamentos, independente se as aulas são para crianças ou adultos, experientes ou inexperientes, graduados ou não graduados, competidores ou praticantes ocasionais.

Essa prática pedagógica, centrada na extensiva repetição de movimentos e na impossibilidade do diálogo entre professor e alunos, como foi constatada ao longo do trabalho, leva à atitudes elementares calcadas no conformismo, caracterizado pela falta de consciência e de participação criativa do indivíduo no processo de elaboração e construção de sua própria realidade, ou seja, ela não contribui para que seja proporcionado a ascensão à outros níveis de atitudes, mais críticos e criativos.

O fato do termo “*lutar*” estar voltado à ideia de oposição, de busca por ideais, de batalha e enfrentamento, constatado durante a introdução do trabalho, conflitou com os resultados encontrados, pois nas academias de ginástica, as condutas dos alunos foram altamente subservientes e muitas vezes sem criticidade, aceitando ao que era oferecido sem contestação. Este é um fato paradoxal: que ato de lutar é esse que impede que haja o conflito e o embate necessários no processo de transformação da realidade e que prega a aceitação e a cópia de modelos impostos sem contestação?

Não se defende a ideia de críticas desenfreadas aos professores de lutas/ artes marciais nem de rebeldias ao longo das aulas, mas é fato que se perdeu o sentido da expressão “*lutar*” que se restringiu aos breves momentos onde houve movimentações de oposição dos alunos durante as aulas. Mas o termo “lutar” pode ir muito além desse “jogo de oposição” pautado nas regras das modalidades. Rubem Alves, ao prefaciar o livro de Marcellino (1989) utiliza esse termo de maneira a extrapolar o conceito de lutar das lutas, artes marciais ou modalidades esportivas de combate:

Poesia é coisa fraca. E o mundo em que vivemos exige que sejamos fortes. Que pode a poesia contra a dureza da pá e da esquadria, contra a força do cimento e do dinheiro? Não sabem eles que é da beleza da poesia que nascem os guerreiros. Lutam melhor aqueles em cujos corpos moram os sonhos. Para se lutar não basta ter corpo e saber competentes: é preciso ter alma (p. 11).

Esse é um pequeno exemplo dos inúmeros significados que o termo “lutar” pode adquirir, de acordo com cada contexto que ele é empregado. A luta é imprescindível ao homem. Aliás, Bertolt Brecht caracteriza as pessoas que lutam por toda a vida como “*seres imprescindíveis*”. É claro que esta visão extrapola os conceitos estabelecidos sobre lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate, porém, como o intuito do presente trabalho foi estabelecer possíveis formas de se ensinar as lutas, muitas vezes é necessário que se amplie a visão para que seja possível compreender estas práticas em todas as suas peculiaridades. Conforme afirmou Rubem Alves (MARCELLINO, 1989, p. 11): “*para se lutar não basta ter*

corpo e saber competentes: é preciso ter alma”, pois a vida pode ser considerada como a dinâmica de uma luta, tornando-se impossível dissociar o lutar do viver.

Essa associação do lutar com a vida dos seres humanos foi bastante discutida ao longo da introdução do trabalho, inclusive evidenciando algumas concepções do lutar em diferentes campos. É impossível dissociar o lutar dos seres humanos. Bento (1995) apropria-se das ideias de Torga para relatar a impossibilidade de eliminação desse “instinto” de luta, denominado pelo autor como o ato de “domar em cada um de nós a fera que somos nas horas desmascaradas” e promotor da “cegueira fértil das paixões”:

Desde que o mundo é mundo que o esforço tem sido sempre o mesmo: superar essa condição, domar em cada um de nós a fera que somos nas horas desmascaradas. Consegui-lo definitivamente, educar a natureza como se educa o caráter, seria um grande triunfo, mas também uma grande mutilação... Muitos dos feitos gloriosos da humanidade devem-se às forças irracionais que nos habitam. Povoado de seres razoáveis, lúcidos, esquecidos dos instintos, o universo ficaria reduzido à um monótono paraíso de personalidades esquemáticas, programadas, permutáveis, imunes aos riscos da imprevisibilidade e aos desregramentos dos impulsos, mas privadas da cegueira fértil das paixões (TORGA APUD BENTO, 1995, p. 279).

De maneira semelhante, Emmanuel Mounier afirmou categoricamente que “o amor é luta” (MOUNIER, 1976, p. 102 – 103). Bondía (2002, p. 26) também discorre sobre a questão das paixões ao afirmar que “experiência é uma paixão”, considerando que tanto a experiência quanto o saber que dela deriva é o que permite ao homem apropriar-se de sua própria vida. Para o autor, o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. O autor pondera ainda que, enquanto o acontecimento é algo comum, a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. Certamente, a prática das lutas/ artes marciais pode ir além do acontecimento e tornar-se uma experiência significativa aos praticantes, contanto que possibilite aos praticantes vivências singulares e criativas.

Se lutar é algo tão presente na vida e na história dos seres humanos, as práticas sistematizadas dessas modalidades são possibilidades de vivenciar experiências muito significativas e valorativas referentes ao se-movimentar. Como afirmou Bento (1995, p. 64): “as situações pedagógicas são como os momentos da vida: são únicas e não se repetem”, portanto, a realização dessas práticas pode promover experiências altamente significativas.

Contudo, as lutas/ artes marciais, enquanto práticas desportivo-corporais, ainda não são focadas pela pedagogia do esporte. De fato, a pedagogia do esporte ainda não se apoderou de maneira minimamente crítica e satisfatória a cerca do ensino dessas práticas, ocasionando uma defasagem entre as teorias pedagógicas sobre o esporte e a aplicação dos processos de

ensino e aprendizagem realizados de maneira sistemática em ambientes de educação não-formal.

Esse fato se deve, em parte, à própria juventude da pedagogia do esporte, enquanto área de investigação científica, considerada por alguns autores. De acordo com Graça (2001):

Apesar da sua juventude como área de investigação a Pedagogia do Desporto é hoje um edifício muito complexo. Não se esgota na Educação Física, tem como campo de estudos todas as práticas desportivo-corporais e interessa-se pelo praticante dessas actividades [sic] de todas as idades e condições. Ainda assim vários temas e perspectivas da investigação pedagógica da educação física são focados muito superficialmente ou não são pura e simplesmente tratados (GRAÇA, 2001, p. 110).

Já Bento (1995, p. 119) afirma que “a pedagogia do desporto tem muita **terra nova** a descobrir. Assim tenha coragem, criatividade, ousadia e confiança para penetrar e iluminar cantos situados ainda na zona de penumbra do desconhecimento – uma zona enorme reservada para imensas tarefas de investigação” (grifo do autor). O autor considera ainda que uma das tarefas centrais da pedagogia do desporto (ou do esporte) é a de reconstruir as “virtualidades de formação e emancipação imanente ao fenômeno cultural desporto”, procurando convertê-las em ofertas de grande intencionalidade educativa. Trata-se de um confronto com o desporto, preocupado em revesti-lo de artefatos pedagógicos, questionando os seus valores formativos com finalidade educativa (BENTO, 2005, p. 139).

Além disso, é preciso considerar também que a própria estrutura do ensino das lutas/ artes marciais pode não ter permitido que a pedagogia do esporte adentre de forma sistemática e que viesse a contribuir para a prática pedagógica dessas atividades. Essa questão é preciso ser considerada, pois não será de forma repentina, feita de uma hora para outra, que todos os conceitos pedagógicos discutidos até aqui irão tornar-se parte integrante do ensino dessas modalidades. Entretanto, se a pedagogia do esporte puder auxiliar na melhora do ensino, ela deve fazer parte da prática pedagógica das lutas/ artes marciais, não de forma exclusiva, mas de forma a acrescentar com as demais características que integram essas práticas.

Acredita-se que a prática pedagógica das lutas/ artes marciais deve ser uma prática prazerosa, formativa e significativa a todos que desejem praticá-la, independente dos interesses, ou idade ou tempo de treino. Ela deve propiciar experiências que permitam aos praticantes serem críticos e criativos, atendendo ao seu papel educacional e ampliando os conteúdos que possam ser tratados durante as aulas. Sobretudo, ela deve ser uma prática livre de “verdades absolutas” ou “dogmas inquestionáveis”, cedendo lugar ao diálogo e à cooperação entre professores e alunos num aprendizado recíproco e significativo para ambos. Como afirmou Freire (2006, p. 14): “formar é muito mais do que puramente treinar o

educando no desempenho de destrezas”. Sendo assim, formar é permitir ao praticante se descobrir através do se-movimentar e possibilitar que ele torne-se um ser crítico, criativo e, por que não, autônomo e emancipado. Dessa forma, corrobora-se com a afirmação de Bento (1995):

Permanecer despertos, modificarmo-nos, preocuparmo-nos com os alunos, crescermos com eles, não impor ou afirmar valores, mas procurar produzi-los e vivê-los em situações concretas – eis aquilo que, no mínimo, poderemos fazer para corresponder ao sentido e exigência do ato pedagógico (BENTO, 1995, p. 106).

O valor da tradição para o ensino das lutas/ artes marciais já está estabelecido e consagrado. A cada novo praticante que se interessa por alguma dessas práticas, a cada indivíduo que, aos poucos, vai adquirindo habilidades que ele jamais pensara que pudesse ter, a cada um que sobe um degrau durante os treinamentos num processo de descoberta e motivação, a cada troca de faixas (ou graus) que permitem à pessoa que treina sonhar com objetivos mais concretos, até a tão sonhada faixa preta e, por que não, até muito depois dela, em cada pai que acredita que as lutas/ artes marciais podem sim ser ferramentas educacionais que auxiliem os filhos em diversos contextos e situações, a cada sorriso com a prática do lutar por prazer e descontração mas também com muita seriedade. Enfim, a cada instante, o valor da tradição está inerentemente associado à prática pedagógica das lutas/ artes marciais e fazem com que elas sejam manifestações “*imprescindíveis*” da cultura corporal.

Por outro lado, a pedagogia do esporte também poderia contribuir para com o ensino das lutas/ artes marciais. Este trabalho pretendeu desvelar algumas das possíveis contribuições que possam ser adicionadas e agregadas juntamente com a tradição e não pretendendo substituí-la ou desvalorizá-la. Resta saber se as lutas/ artes marciais aceitarão mais esse desafio.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
- ANSELL-PEARSON, K. **Nietzsche como pensador político: uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- AREIAS, A. **O que é capoeira?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BAPTISTA, F. S. P. **Judô: da escola à competição**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. 3 ed.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**. Maringá, v. 20, n. 2. p. 281 – 289, 2. trim., 2009.
- BARROSO, A. L. R. **Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas três dimensões dos conteúdos**. 2008. 226f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008.
- BARSA, a enciclopédia britânica. **Pedagogia**. v. 10, p. 347- 348. São Paulo: Enciclopédia Britânica, 1969.
- BENTO, J. O. **Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: auto-retrato**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2008.
- BENTO, J. O. Da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 26-40.
- BENTO, J. O. **Desporto, saúde e vida: em defesa do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- BENTO, J. O. **Dialéctica da Educação Física**. Porto: ISEF, 1981.
- BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da Pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.
- BENTO, J. O. **O outro lado do desporto**. Porto: Campo das Letras, 1995.
- BERELSON, B. **Content Analysis in Communications Research**. Glencoe: Free Press, 1952.
- BETTENCOURT DA CÂMARA, J. A competição em Nietzsche ou o agôn das idéias. **Res Publica**, Lisboa, v. 3, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.adelinotorres.com/sociologia/Jo%C3%A3o%20Bettencourt%20da%20C%C3%A2mara_A%20COMPETI%C3%87%C3%83O%20EM%20NIETZSCHE.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2010.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183 – 197. 2005.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa ação**. Ijuí: Unijuí, 2009

BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14 – 21. 1994.

BOMPA, T. O. **Periodização: teoria e metodologia do treinamento**. São Paulo: Phorte, 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20 – 28. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3o e 4o ciclos**. Brasília, 1998. v.7.b.

BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

BROUSSE, M. Judô, evolução e identidade. In: GUEDES, O. C. (Org). **Judô: evolução técnica e competição**. João Pessoa: Editora Idéia, 2001.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CANFIELD, J. T. **Aprendizagem motora**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1981.

CAZETTO, F. F. **A influência do esporte espetáculo sobre o modelo de competição dos mais jovens no judô**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

COLL, C.; MARTÍN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, C; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

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

CORREIA, W. R. Lutas e artes marciais na escola: questões insólitas. In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar / V Shoto Workshop, 4, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009. CD ROM.

DA COSTA, L. **Atlas do esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape editora, 2006a. Disponível em: <<http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/75.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

DA COSTA, L. **Atlas do esporte no Brasil:** atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape editora, 2006b. Disponível em: <<http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/360.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

DA COSTA, L. **Atlas do esporte no Brasil:** atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape editora, 2006c. Disponível em: <<http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/77.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

DA COSTA, L. **Atlas do esporte no Brasil:** atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape editora, 2006d. Disponível em: <<http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/78.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papyrus, 1995.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DAÓLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física. **Revista da Educação Física.** v. 9 n. 1. p. 111-115, Maringá, 1998.

DAÓLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática.** Goiânia, v. 11, n. 1, p. 09 – 16, jan./jul. 2008.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z. Temas transversais e programas de iniciação esportiva: possibilidades pedagógicas. In: **Programa SESI atleta do futuro: perspectiva da inclusão e diversidade na aprendizagem esportiva.** São Paulo: SESI, 2006, p. 37 – 52.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEMARTINI, Z.B.E.; LANG, A.B.S.G. **Educando Para o Trabalho:** família e escola como agências educadoras. São Paulo: Loyola, 1985.

DIEM, C. **Weltgeschichte des Sports.** Stuttgart: Cotta, 1967.

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

DUARTE, O. **História dos Esportes.** 4. ed. São Paulo: Senac, 2004.

DUMAZEDIER, J. **Planejamento do Lazer no Brasil:** a teoria sociológica da decisão. São Paulo: SESC, 1980.

ELIAS, N. DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N. Ensaio sobre o desporto e a violência. In. ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992.

FARIA JUNIOR, A. G. **Introdução à didática de Educação Física.** Rio de Janeiro: Honor, 1972. Coleção Educação Física Mundial: técnicas modernas.

FETT, C. A.; FETT, W. C. R. Filosofia, ciência e formação do profissional de artes marciais. **Motriz**. Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 173 – 184, jan/mar 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. **Preparação física para atletas de judô**. São Paulo: Phorte, 2008.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNAKOSHI, G. **Karatê-do**: o meu modo de vida. Cultrix: São Paulo, 1975. Tradução: Euclides Luiz Calloni.

GAY, P. **Freud**: uma vida para o nosso tempo. São Paulo: Cia da Letras, 1989.

GOMES, F. Psicologias dos esportes de combate e artes marciais. In: RUBIO, K. (Org.). **Psicologia do esporte aplicada**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. Coleção Psicologia do Esporte.

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

GONZALEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 71, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

GRAÇA, A. Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto, v. 1, n. 1, p. 104 – 13, 2001.

GRACIE, H. **Gracie Jiu Jitsu**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GRACIE, R.; GRACIE, R. **Brazilian Jiu Jitsu**: teoria e técnica. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

GRECO, P. J. **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos**: aplicação no handebol. 1995. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

HELAL, R. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- HOLT, R. **Sport and the British: a modern history**. Oxford: Claredon, 1992.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- IEDWAB, C.; STANDEFER, R. **Um caminho de paz: um guia das tradições das artes marciais para os jovens**. São Paulo: Cultrix, 2001. 102 p.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LORENZO, E.; SILVA, F.; TEIXEIRA, S. **O Ensino de lutas na Educação Física: construindo estruturantes e mudando sentidos**. Disponível em: <http://www.fundacaohantipoff.mg.gov.br/pdf/tabloide_lutas_ed_fisica.pdf> Acesso: 02 jan. 2010.
- LEE, B. **O tao do jeet kune do**. 4. ed. São Paulo: Conrad, 2003.
- LUFT, C. P. **Minidicionário Luft da Língua Portuguesa**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MARCELLINO, N. C. Academias de ginástica como opção de lazer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 11, n. 2 p. 49 – 54. Brasília: jun. 2003.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1989.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e Humanização**. Campinas: Papirus, 1983.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.
- MARINHO, I. P. **História geral da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cia Brasil, 1980.
- MARTINS, C. J.; ALTMANN, H. Características do Esporte Moderno segundo Elias e Dunning. **X Simpósio Internacional: Processo Civilizador**. Campinas, abr. 2007.
- MARTINS, C. J.; KANASHIRO, C. Bujutsu, Budô, esporte de luta. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.638-648, jul./set. 2010.
- MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- MEINEL, K. **Motricidade I: teoria da motricidade esportiva sob o aspecto pedagógico**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1984.
- MESTER, L. **Grundfrage der Leibeserziehung**. Braunschweig: Westwrmann, 1969.
- MOREIRA, S. M. **Pedagogia do Esporte e o Karatê-dô: Considerações acerca da iniciação e da especialização esportiva precoce**. 2003. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- MOUNIER, E. **O Personalismo**. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

NAKAMOTO, H. O.; AMARAL, S. C. F. A Luta como prática de lazer. In: Seminário: O lazer em debate 1, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. CD ROM. Disponível em: <<http://www.uspleste.usp.br/eventos/lazer-debate/anais-henrique-silvia.pdf.pdf>> acesso em: 14 jan. 2010.

NIETZSCHE, F. **A filosofia na época trágica dos gregos**. Lisboa: Edições 70, 1987.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

OLIVEIRA, A. L. Jogos/ brincadeiras de lutas: as culturas corporais na formação de professores de educação física. In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar / V Shoto Workshop, 4, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009. p. 148 – 171. CD ROM.

PAES, R. R. Desenvolvimento das aulas de lutas: da compreensão teórica aos procedimentos práticos. In: BRENDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, J. A.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 20, n. 5 p. 171, São Paulo. set. 2006.

PEREZ, T. P.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. Argumentos em favor da pedagogia do esporte: implicações para a prática pedagógica. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 13, n.125, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd125/argumentos-em-favor-da-pedagogia-do-esporte.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2010.

PILI, F. **Huka – Huka**. Disponível em: <<http://www.brasiloste.com.br/foto/xingu/136/huka-huka>>. Acesso em: 24 jan. 2010.

PIMENTA, T. F. F. Processo civilizador e as artes marciais coreanas: possíveis aproximações. **X Simpósio internacional: Processo civilizador**. Campinas, abr. 2007.

PINTO, F. S.; SANTANA, W. C. **Iniciação ao futsal: as crianças jogam para aprender ou aprendem para jogar?** (online). Disponível em: <<http://www.pedagogiadofutsal.com.br>>. Acesso em: 08 ago. 2010.

PUCINELI, F. A. **Sobre Luta, Arte Marcial e Esporte de Combate: Diálogos**. 2004. 50 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

REID, H.; CROUCHER, M. **O caminho do guerreiro: o paradoxo das artes marciais**. São Paulo: Cultrix, 1983.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

RICE, E. A.; HUTCHINSON, J. L. **A Brief History of Physical Education**. 3. ed. New York: Barnes and Company, 1952.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre, 2009. v. 2.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Considerações iniciais sobre o jiu jitsu brasileiro e suas implicações para a prática pedagógica. In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar, 2009, Caraguatatuba. **Anais...** Caraguatatuba: CONPEFE, 2009a. CD ROM.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O jiu jitsu brasileiro nas três dimensões dos conteúdos nas aulas de educação física escolar. In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar / V Shoto Workshop, 4, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009b. CD ROM.

SANTANA, W. C. de. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-23.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física, Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo, 2008.

SCHMIDT, R. A. WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

STIGGER, M. P. **Educação Física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005. 144 páginas.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9 – 49, 1996.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUSZ, R. A.; NUNES, A. V. A evolução dos esportes de combate no currículo do curso de Educação Física da UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 179 – 204, 2004.

TURELLI, F. C. **Corpo, domínio de si, educação:** sobre a pedagogia das lutas corporais. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VERKHOSHANSKI, Y. V. **Treinamento desportivo:** teoria e metodologia. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VICENTINO, C.; DORIGO, G. **História para o Ensino Médio:** História Geral e do Brasil. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

VIRGILIO, S. **A arte do judô.** 3. ed. Porto Alegre: Rígel, 1994.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Hino Nacional Brasileiro.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hino_Nacional_Brasileiro>. Acesso em: 08 jan. 2010a.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **MARTE,** mitologia. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Marte_\(mitologia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Marte_(mitologia))>. Acesso em: 12 jan. 2010b.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Jiu jitsu brasileiro.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jiu-jitsu_brasileiro>. Acesso em: 09 jun. 2010c.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Tai Chi Chuan.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tai_Chi_Chuan>. Acesso em: 12 mai. 2010d.

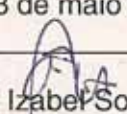
ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2001.

ANEXO

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Instituição: UNESP – IB – CRC		Departamento: Educação Física
Protocolo nº: 1577 DATA DE REGISTRO NO CEP: 08.03.2010		
Projeto de Pesquisa: A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica		
Pesquisa Individual	Pesquisador Responsável: -,-	
Pesquisa Alunos de Graduação	Pesquisador Responsável: Suraya Cristina Darido	
	Orientando(a): Luiz Gustavo Bonatto Rufino	
Pesquisa Alunos de Pós-Graduação	Pesquisador Responsável:	
	Orientador(a):	
Objetivo Acadêmico:	<input checked="" type="checkbox"/> TCC <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Outros (especificar)	
O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro, em sua 8ª reunião extraordinária, realizada em 13/05/2010,		
<input checked="" type="checkbox"/>	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.	
<input type="checkbox"/>	Aprovou desde que atendidas as pendências apontadas na reunião (vide anexo), aprova o Projeto de Pesquisa acima citado.	
<input type="checkbox"/>	Referendou o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.	
<input type="checkbox"/>	Aprovou retornar ao interessado para atendimento das pendências encontradas (prazo máximo de 60 dias):	
<input type="checkbox"/>	Não Aprovou.	
<input type="checkbox"/>	Retirou , devido à permanência das pendências.	
<input type="checkbox"/>	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado e o encaminha , com o devido parecer, para apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP/MS , por se tratar de um dos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.	
“Formulário para Acompanhamento dos Protocolos de Pesquisa Aprovados”		
Data de Entrega: Dezembro/2010		
Rio Claro, 13 de maio de 2010.		
 Prof. Dra. Maria Izabel Souza Camargo Coordenadora do CEP		

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Olá, meu nome é Luiz Gustavo Bonatto Rufino, RG 36.526.931-1, sou aluno do curso de Bacharelado de Educação Física da UNESP – Rio Claro e sou integrante do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física o LETPEF.

Estou desenvolvendo meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob a orientação da professora Dra. Suraya Cristina Darido, que tem como objetivo estudar a pedagogia das lutas/ artes marciais em academias de ginástica. O título do trabalho é: *“A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica”*.

Dessa forma, venho convidá-lo a participar dessa pesquisa que terá duas partes: primeiro eu observarei algumas aulas, caracterizando os procedimentos e estratégias utilizadas.

Depois, no final desse processo de observação (após a última aula observada) realizaremos uma entrevista para obter que possamos conversar mais sobre as formas de ensinar as lutas/ artes marciais nas academias.

Os riscos de sua participação são mínimos e você poderá recusar-se a participar tanto das observações quanto da entrevista, ou interrompê-los durante o seu andamento, assim como você poderá recusar-se a responder qualquer uma das questões se assim desejar, sem qualquer penalização.

Todas as dúvidas que surgirem poderão ser perguntadas ao pesquisador em qualquer momento do estudo, assim como quaisquer esclarecimentos que você julgar necessário poderão ser fornecidos, durante qualquer momento. O tempo de entrevista varia, com uma média de 15 a 20 minutos de duração aproximadamente.

Participando dessa pesquisa, você possibilitará uma maior compreensão sobre as estratégias e procedimentos do ensino da temática das lutas, área ainda pouco estudada na Educação Física, sobretudo com o enfoque pedagógico, baseado nos estudos da Pedagogia do Esporte.

Os resultados encontrados com esse estudo serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, sendo que sua identidade pessoal será mantida em sigilo.

Titulo da pesquisa: **“A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica”**.

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Suraya Cristina Darido

Cargo/função: Professora Assistente Doutora

Instituição: Departamento de Educação Física – IB - UNESP – Rio Claro

Endereço: Av: 24-A, 1515, Bela vista – Rio Claro.

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4352 e-mail: surayacd@rc.unesp.br

Aluno/Pesquisador: Luiz Gustavo Bonatto Rufino RG 36.526.931-1

Instituição: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Campus Rio Claro

Endereço: Rua 8 – A, 14, ap. 6. Vila Indaiá, Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone: (19) 8129-4268 e-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Tendo sido esclarecido (a) pelo constante no presente Termo e verbalmente de todos os procedimentos que serão realizados, concordo em participar do estudo, assinando-o em duas vias sendo que uma delas ficará em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Nome do Participante: _____

R.G. _____, Sexo _____, Data de Nascimento ____/____/____,

Telefone _____, residente a _____, Bairro _____

Rio Claro, ____/____/2009.

Suraya C. Darido
Pesquisadora Responsável

Luiz Gustavo B. Rufino
Graduando

Participante

APÊNDICE B – Roteiro para as observações

- *Horário de início da aula.*
- *Horário de término da aula.*
- *Quantidade de alunos na aula.*
- *Quais procedimentos pedagógicos foram utilizados pelo professor durante a aula (demonstrações, brincadeiras, repetições sistemáticas de movimentos, etc.)*
- *Quais procedimentos e rituais foram utilizados pelo professor durante a aula (agradecimentos, saudações, etc.)*
- *Características do professor nos processos didático pedagógicos durante as aulas. Observar se ele conversou com os alunos ou manteve-se distante deles, se utilizou a hierarquia da faixa (graduação) para impor respeito e disciplina, se deixou os alunos a vontade, se brincou com os alunos, se aplicou as mesmas estratégias de ensino com todos os alunos, etc.*
- *Características dos alunos durante as aulas. Se eles são de faixas (graduações) diferentes, se houve um processo de co educação entre eles, se os alunos mais experientes auxiliaram o professor quando solicitados ou não, se houve crianças, se houve mulheres, se são competidores ou não, etc.*
- *Qual foi a esquematização da aula e se ela seguiu um modelo determinado (introdução, desenvolvimento e conclusão), se houve aquecimento e alongamento (e, caso tenha existido, como foram realizados), quais técnicas e métodos o professor ensinou na aula, se houve sequência com técnicas anteriores, se houve lutas, etc.*
- *Como o professor transmitiu os conhecimentos e ensinamentos durante a aula? Evidenciar se ele apresentou apenas as técnicas ou se ele as contextualizou em termos conceituais, realizando analogias com as regras, fatos históricos, etc. Evidenciar também se o professor enfatizou as características atitudinais como as atitudes éticas e os valores que poderiam ser tratados durante as aulas.*
- *Encerramento da aula. Como o professor terminou a aula? Ele respondeu às possíveis dúvidas dos alunos? Deu liberdade para aos alunos perguntarem? Foi cordial e atencioso? Houve alguma forma de encerramento pré-estabelecido (como uma saudação de todos, por exemplo)?*

APÊNDICE C – Roteiro para as entrevistas

- *Nome:*
- *Idade:*
- *Graduação:*
- *Tem algum tipo de formação acadêmica?*
- *Há quanto tempo dá aula?*
- *Tem experiência com outras formas de lutas/ artes marciais?*
- *Por que começou na modalidade de luta/ arte marcial?*
- *Quais são os benefícios que essa forma de luta/ arte marcial podem trazer a quem pratica?*
- *Qual é a sua visão a respeito das competições dessa modalidade de luta/ arte marcial?*
- *Como você ensina a modalidade de luta/ arte marcial? No que você enfatiza (rendimento, iniciação, etc.)? Que procedimentos e estratégias você utiliza?*
- *Há uma sistematização dos conteúdos? Uma sequência lógica a ser ensinada aos alunos? Como eles são ensinados?*
- *Você ensina também as condutas éticas, valores, normais e atitudes juntamente com as técnicas, táticas e outros fatores de caráter procedimental?*
- *Você acredita ser importante o conhecimento histórico sobre a modalidade de luta/ arte marcial e sobre as lutas em geral para que o professor possa ensinar isso também aos alunos?*
- *Você acredita serem necessários diferentes procedimentos e estratégias pedagógicas para os iniciantes, para os alunos mais avançados, para as crianças, etc.?*
- *É possível ensinar os conteúdos das lutas/ artes marciais dentro do ambiente escolar também?*
- *Você gosta de dar aula? Por quê?*
- *O que é preciso saber para ser um bom professor de lutas/ artes marciais?*
- *Para que ensinar as lutas/ artes marciais? O que é que as lutas podem oferecer àqueles que desejam praticá-la?*

Luiz Gustavo Bonatto Rufino
(aluno)

Suraya Cristina Darido
(orientadora)