



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO FILIPE DAMASCENO FERNANDES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LUTAS NA ESCOLA:
UMA AUTOETOGRAFIA PAUTADA NA PROPOSTA FREIREANA**

FORTALEZA

2020

FRANCISCO FILIPE DAMASCENO FERNANDES

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LUTAS NA ESCOLA:
UMA AUTOETOGRAFIA PAUTADA NA PROPOSTA FREIREANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como exigência para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Educação

Orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F399p Fernandes, Francisco Filipe Damasceno.
 A prática pedagógica das lutas na escola: uma autoetografia pautada na proposta freireana /
 Francisco Filipe Damasceno Fernandes. – 2021.
 170 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de
 PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2021.
 Orientação: Prof. Dr. Maria Eleni Henrique da Silva.
1. Lutas. . 2. Ensino. . 3. Escola.. 4. Paulo Freire.. I. Título.

CDD 370

FRANCISCO FILIPE DAMASCENO FERNANDES

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS LUTAS NA ESCOLA:
UMA AUTOETNOGRAFIA PAUTADA NA PROPOSTA FREIREANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como exigência para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 27/10/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Tatiana Passos Zylberberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista Figueiredo de Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho à minha família,
camaradas de luta e colegas professores.
Especialmente, à Malu, meu grande amor.

AGRADECIMENTOS

Não sou religioso, mas gostaria de agradecer primeiramente a Deus;

À professora Eleni Henrique, minha orientadora, que fez (e faz) parte de minha formação me ajudando e me incentivando a estudar cada vez mais;

Ao professor Heraldo Simões por aceitar ser membro da banca e ser uma referência e exemplo na Educação Física e no ensino de lutas;

À professora Tatiana Zylberberg que desde a graduação me incentivou e me inspirou a seguir na docência;

Ao professor João Figueiredo por aceitar ser membro da banca e me auxiliar no processo de aprendizado durante o mestrado;

Aos demais professores que tiveram em minha formação, que apesar de não serem nominalmente citados, também contribuíram com a minha jornada até aqui;

Aos mestres e professores que me ensinaram técnicas e formas de lutas, em especial, o Sifú Marcelino Mendes, o Sensei Jean Carlos (Carecão) e o Mestre Assis (Cobra);

Aos meus colegas e amigos que estudaram e treinaram comigo em diversos espaços de aprendizagem;

Aos colegas de trabalho e demais professores do Brasil;

Aos companheiros de sanga do *Daissen Gi Sei An Gi*, com quem medito e busco me tornar o caminho iluminado;

À minha família, em especial minhas Maria's: avó, mãe, filha e esposa. Amo vocês;

E aos meus alunos, com quem aprendo ensinando e ensino aprendendo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal elaborar e descrever uma metodologia do ensino de lutas pautada nas contribuições educativas de Paulo Freire para ser realizada no ambiente escolar. Para isto, conta com uma revisão de literatura que conceitua lutas, artes marciais e esportes de combate, um estado da arte sobre o trato do conteúdo, disputas na Educação Física brasileira e relatos de aulas ministradas pelo autor em aulas regulares e, em um projeto contra turno. Inicialmente, a relação do autor com o tema e a importância do método autobiográfico para a concepção do estudo são expostos por meio de narração autoetnográfica, a qual foi escolhida como metodologia por conferir a experiência do pesquisador validade como dado da pesquisa. A experiência de formar um grupo interessado em praticar artes marciais e incorporar em sua práxis princípios encontrados nas obras de Paulo Freire foi realizada em uma escola pública de uma região de alta vulnerabilidade social de Fortaleza. Durante, aproximadamente, seis meses a prática de artes marciais foram associadas e norteadas pela dialogicidade, tolerância, amorosidade e organização coletiva. Apesar da alta taxa de evasão observada, os alunos que optaram por permanecer no projeto demonstraram, em suas falas quando entrevistados, mudanças em seus comportamentos e concepções sobre violência, luta, formas de conviver e de se organizar. Utilizando a autoetnografia como método diários de campo e registros escritos pelos alunos serviram como elementos de análise que apontaram êxito no objetivo desta pesquisa, a qual deve ser continuada, afinal, somos seres inacabados que necessitamos formarmo-nos continuamente.

Palavras-chave: Lutas. Ensino. Escola. Paulo Freire. Autoetnografia.

ABSTRACT

This work has as main objective to elaborate and describe about a methodology for the teaching of fights based on the educational contributions of Paulo Freire to be carried out in the school environment. For this, it has a literature review that conceptualizes fights, martial arts and combat sports, a state of the art on dealing with content fights in Brazilian Physical Education and reports of classes taught by the author, in regular classes and in a project of against shift. Initially, the author's relationship with the theme and the importance of the autobiographical method for the design of the study, are exposed through autoethnographic narration, which was chosen as the methodology for conferring the researcher's experience validity as research data. The experience of forming a group interested in practicing martial arts and incorporating the principles found in the works of Paulo Freire into its praxis was carried out in a public school in a region of high social vulnerability in Fortaleza. For approximately six months, the practice of martial arts was associated and guided by dialogicity, tolerance, love and collective organization. Despite the high dropout rate observed, the students who chose to remain in the project demonstrated, in their statements when interviewed, changes in their behaviors and conceptions about violence, struggle, ways of living and organizing. Using self-ethnography as a method field diaries and records written by the students served as elements of analysis that indicated success in the objective of this research, which must be continued, after all, we are unfinished beings that we need to form continuously.

Keywords: Fights. Teaching. School. Paulo Freire. Autoethnographic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Encontro do dia 18/06/2019.....	150
Figura 2- Encontro do dia 18/06/2019.....	150
Figura 3- Treino do dia 28/06/2019.....	151
Figura 4- Treino do dia 28/06/2019.....	151
Figura 5- Treino do dia 02/07/2019.....	152
Figura 6- Treino do dia 02/07/2019.....	152
Figura 7- Treino do dia 04/07/2019.....	153
Figura 8- Execução do triângulo.....	153
Figura 9- Execução do triângulo.....	154
Figura 10- Execução do <i>armlock</i>	154
Figura 11- Execução da imobilização "cem quilos"	155
Figura 12- Execução de passagem da guarda fechada.....	155
Figura 13- Execução da projeção <i>O Soto Gari</i>	156
Figura 14- Treino de projeções.....	156
Figura 15- Ralas.....	157
Figura 16- Execução do Mata leão.....	157
Figura 17- Execução do triângulo da montada.....	158
Figura 18- Alunos lutando para projetar um ao outro.....	158
Figura 19- Execução da baiana/ <i>morote gari</i>	159
Figura 20- Execução da baiana/ <i>morote gari</i>	159
Figura 21- Execução da finalização "Americana"	160
Figura 22- Luta condicionada de socos e projeções.....	160
Figura 23- Execução de socos jab e direto.....	161
Figura 24- Execução de socos jab e direto.....	161
Figura 25- Disputa de quedas.....	162
Figura 26- Disputa de quedas.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Modalidades encontradas nas teses e dissertações.....	28
Gráfico 2 - Modalidades encontradas em trabalhos acadêmicos.....	29
Gráfico 3 - Modalidades encontradas nas revistas.....	31
Gráfico 4 - Modalidades encontradas e publicações por revista.....	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos acadêmicos e artigos científicos encontrados para cada modalidade e número de trabalhos tematizando o ensino.....	35
Tabela 2 - Planos de aula do conteúdo lutas para os 6ºs e 7ºs anos (2016).....	98
Tabela 3 - Planos de aula do conteúdo lutas para os 8º e 9º anos (2016)	101
Tabela 4 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 6º ano (2017)	105
Tabela 5 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 7º ano (2017)	106
Tabela 6 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 8º ano (2017)	107
Tabela 7 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 9º ano (2017)	108
Tabela 8 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 6º ano (2018)	109
Tabela 9 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 7º ano (2018)	110
Tabela 10 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 8º ano (2018)	110
Tabela 11 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 9º ano (2018)	111
Tabela 12 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 6º ano (2019).....	112
Tabela 13 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 8º ano (2019).....	113
Tabela 14 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 9º ano (2019).....	114
Tabela 15 - Diários de campo das aulas do projeto escola de luta.....	122

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO LUTAS NA ESCOLA	17
2.1	Sobre lutas e artes marciais	18
2.2	Buscas em repositórios de universidades brasileiras	24
2.3	Buscas em periódicos	30
2.4	Discussão quantitativa dos trabalhos achados nas buscas	33
2.5	Análise dos trabalhos selecionados	36
3	RELATO DAS AULAS DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	97
3.1	Aulas do conteúdo lutas nas aulas de educação física escolar	99
3.2	Reflexões sobre as aulas relatadas	114
4	PROJETO ESCOLA DE LUTA	117
4.1	Os princípios freirianos e o projeto	120
4.2	As aulas do projeto	123
4.3	Sobre as aulas do projeto e a vivência dos princípios freirianos	132
4.4	Avaliação e resultados do projeto escola de lutas	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A – TERMO LIVRE ESCLARECIDO	145
	APÊNDICE B – FIGURAS	147
	APÊNDICE C – ENTREVISTAS	160
	APÊNDICE D – RELATOS ESCRITOS	169

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma autoetnografia¹ e a continuação de uma trajetória profissional e existencial de um indivíduo que busca refletir suas ações e desta forma aprender sobre si e o meio que o envolve. O primeiro passo desta jornada (no meio acadêmico) foi o ingresso no curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal do Ceará, em que investiguei² meu trabalho de conclusão de curso sobre a formação em lutas do currículo vigente naquela época (FERNANDES, 2013). Após concluir o bacharelado, continuei na mesma instituição para cursar a licenciatura na qual utilizei o método autobiográfico e a história de vida para narrar a importância da luta na minha formação humana e profissional (FERNANDES, 2015).

No ano em que concluí a licenciatura fui aprovado no concurso público para professor da rede municipal de Fortaleza, assumindo o cargo em 2016 e, ao final deste mesmo ano, concluí o curso de especialização em Educação Física escolar pela Universidade Estadual do Ceará (FERNANDES, 2016) onde tematizei em meu trabalho de conclusão de curso a infraestrutura escolar, as diretrizes de ensino da prefeitura de Fortaleza e minhas intervenções durante o ano letivo, em especial do conteúdo lutas.

Minha relação com este conteúdo da Educação Física e da Cultura Corporal vem desde a infância, quando iniciei aos sete anos de idade a prática do judô. Porém, essa trajetória foi profundamente influenciada pelo ambiente violento e pelas agressões físicas que fizeram parte de minha infância. Durante a adolescência envolvi-me com gangues e brigas de rua, chegando ao ponto de cometer crimes de ódio. No entanto, a prática de lutas e artes marciais me ajudaram a buscar novos rumos e objetivos para a minha vida (FERNANDES, 2015). Graças ao incentivo da família dediquei-me aos treinos e ao aprendizado de artes marciais, também busquei leituras sobre a filosofia oriental, as quais propiciaram uma nova forma de ver o mundo.

Tive mestres importantes que me auxiliaram no processo de superação dos traumas e no direcionamento da agressividade e da violência, partes constituintes da minha

¹ Método qualitativo que utiliza a experiência e memória do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa. “Autoetnografia” vem do grego: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (escrever = “a forma de construção da escrita”) (SANTOS, 2017).

² Escolhi escrever o texto da Introdução, em primeira pessoa do singular, por tratar de circunstâncias vivenciadas em minha trajetória de vida. Outras partes do texto como a Metodologia, a análise do Estado da Arte, o Referencial Teórico e a Conclusão, são escritas em terceira pessoa. Peço licença ao leitor para utilizar-me deste ir e vir do tempo verbal, o qual é resultado da mescla do uso do Método autoetnográfico e da escrita acadêmica convencional.

personalidade, que graças às práticas marciais e minha formação profissional, hoje são acolhidas, aceitas e utilizadas de forma positiva no dia-a-dia dos tatames.

Fundamental para meu percurso profissional/marcial/acadêmico foi ter contato com o método autobiográfico e a história de vida, pois através das narrativas confrontei diversas memórias e pude, através do processo reflexivo inerente a estas práticas, ressignificá-las. Isto ocorre, pois aspectos e fatos importantes da formação podem ser associados, comparados, analisados, que alimentados por uma ampla tradição hermenêutica e fenomenológica, auxiliando uma reflexão sobre o agir e o pensar, mediando e articulando a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa (DELORY-MOMBERGUER, 2012).

Para Josso (2007, p.413) a narração das histórias de vida é um trabalho transformador de si que torna indispensável uma Educação Continuada, pois:

As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. [...] O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2007, p. 413 e 414).

Delory-Momberguer (2012, p. 524) afirma que

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. [...] O espaço da pesquisa biográfica consistiria então, em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá a sua experiência.

Logo, a experiência de narrar minha formação, fez-me refletir sobre diversos aspectos e fatores relevantes nessa trajetória, o que me apontou um ponto central: as lutas. Essa percepção alterou profundamente meu entendimento sobre quem sou e auxiliou-me a buscar cada vez mais compreensão e continuidade para minha formação. Nessa perspectiva Josso (2007, p. 419-420) considera que

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação [...] Assim, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem [...] efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações (JOSSO, 2007, p. 419-420).

Souza (2018) dialoga com as autoras supracitadas quando aponta que o

Trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação, mais especificamente, nas experiências de pesquisa-formação centradas nas narrativas e escritas de si. [...] Possibilita um movimento de investigação sobre o processo de formação e permite entender sentimentos e representações dos professores acerca do seu processo de formação (SOUZA, 2018, p. 89).

Referência quando o assunto é método autobiográfico, Francisco Imbernón (2009, p. 75) aponta que o (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, pois o ensino requer envolvimento profissional. Para o autor, a formação baseada na reflexividade é um elemento importante para analisar o que se é e o que se acredita ser.

A prática reflexiva decorrente da metodologia em questão possibilita uma aproximação da história individual com a história social, que através da hermenêutica social do campo psicológico individual estabelece correlações entre a historicidade absoluta de um ato à generalidade de uma estrutura (FERRAROTI, 2010, p. 35). Dessa forma podemos identificar como as estruturas e as dinâmicas sociais forjam um sonho, um ato falho, um comportamento individual e a relação concreta entre dois indivíduos (FERRAROTI, 2010, p. 35).

Paulo Freire também trata da importância de refletir para a prática docente, principalmente a crítica, pois esta “envolve o movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2017a, p. 39). Para este autor a reflexão crítica é fundamental para a formação permanente e para a prática profissional dos professores, afinal, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2017a, p. 40).

A presente dissertação é mais uma parte desse caminho de formação acadêmica/marcial/profissional continuada que apresenta a relação do autor com as lutas e o seu trato pedagógico, sendo o objetivo geral desenvolver e descrever um projeto para o ensino das lutas na escola pautado na proposta educacional de Paulo Freire. A vontade de vivenciar o ensino de lutas no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, buscar novas formas de ensinar, com viés mais humano, consciente e engajado, situa-se tanto em um âmbito profissional como pessoal, pois surgiu a partir do questionamento da possibilidade de desenvolver o ensino

aprendizado de lutas para além do treinamento físico, visando a formação do caráter e o reforço de princípios humanitários como igualdade e respeito mútuo.

Para contemplar este objetivo, além de analisar como a proposta pedagógica da Pedagogia da Autonomia (2017a) e da Pedagogia do Oprimido (2017b) pode contribuir para o ensino de lutas na escola serão analisadas, quantitativa e qualitativamente, produções acadêmicas que tratam da temática do ensino de lutas, por meio de um estado da arte. Em minhas experiências vividas como docente no ensino de lutas nas aulas de Educação Física escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, durante quatro anos, também serão relatadas, para fins de comparação entre as aulas convencionais e as do projeto, além de servir como referência para outros professores que queiram implementar tal tema em suas intervenções nas escolas.

O caráter qualitativo do presente trabalho é evidente, pois, como dito anteriormente, utiliza-se do método autoetnográfico para narrar o percurso do pesquisador, apresentando aspectos etnográficos e de estudo de caso, pois reflete e discute situações específicas da sala de aula e de processos de ensino-aprendizagem, que não podem ser quantificadas nem representar uma estatística geral (TEXEIRA, 2015, p. 13), mas apresentam a realidade de um microcosmo específico que pode auxiliar outros educadores em suas práticas. O projeto de ensino de lutas implementado em uma escola da rede municipal de Fortaleza é apresentado, também via narração, utilizando a reflexividade das experiências vividas para expor os achados e as contribuições da pesquisa.

Como gênero etnográfico, a autoetnografia é um método de pesquisa qualitativo, científico e crítico capaz de desvendar novos e profícuos caminhos para a pesquisa sociológica (SANTOS, 2017, p. 214). Utilizando o relato biográfico individual, tal método apresenta-se como um meio para melhor caracterizar a situação de trabalho da perspectiva dos agentes que dela participam, sendo uma forma preciosa de colher dados sobre um passado vivido (IDEM, p. 216).

Como método de pesquisa acadêmica, de acordo com Santos (2017, p. 218), a autoetnografia se sustenta e se equilibra em um “modelo triádico” baseado em três orientações. A primeira é a orientação metodológica cuja base é etnográfica e analítica. A segunda é uma orientação cultural, em que a base é a interpretação dos fatores vividos, dos aspectos relacionais entre o pesquisador, os sujeitos, objetos da pesquisa e, dos fenômenos sociais investigados. A terceira, mas não menos importante, é a orientação do conteúdo, cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Tal modelo evidencia o papel fundamental da reflexividade nesta forma de investigação, no qual o pesquisador

constantemente conscientiza, avalia e reavalia sua contribuição e influência na pesquisa e nos resultados consequentes da sua investigação (IDEM, p. 218). Nos últimos anos a autoetnografia vem se popularizando em campos da sociologia e antropologia que estudam movimentos sociais de lutas por direitos e representatividade, como é o caso do feminismo negro, por exemplo.

Utilizando fotos, vídeos, entrevistas e diários de campo como materiais para coletar dados, a autoetnografia torna-se mais rica na medida em que descreve as experiências de seus participantes como grupo que se orienta com determinado intuito. Para Benetti (2017, p. 155), a proximidade do investigador com os dados permite acessar informações antes ocultas ou imperceptíveis sobre o sujeito da ação, pois, devido ao seu caráter experiencial uma visão profunda sobre o fenômeno envolvido se desvela. O pesquisador assume, junto com os participantes do estudo, o papel de objeto e deve representar uma amostra fidedigna individual sobre o evento estudado, logo os dados coletados em campo representam a própria experiência do pesquisador, e são válidos pela pertinência da inclusão do mesmo como objeto de estudo. De forma geral, o pesquisador não atua apenas descrevendo os pormenores da pesquisa, mas se enquadra como elemento de ação sobre o fenômeno investigado. Mais detalhes sobre a metodologia estarão presentes no quarto capítulo desta dissertação.

Concluída esta introdução e apresentado um esboço do que segue, passamos para o próximo capítulo, um estado da arte sobre o ensino de lutas na escola, em que foram utilizados teses, dissertações e artigos que tratam da temática, e, no qual, os conceitos de luta, arte marcial e esporte de combate são discutidas, mas com um viés filosófico que busca, assim como as vivências e aprendizados do autor, uma aproximação com a sabedoria oriental. O capítulo seguinte também justifica e aponta a importância do ensino de lutas nas aulas de Educação Física escolar, preparando o “terreno” para as discussões mais aprofundadas que serão feitas no restante do trabalho.

O terceiro capítulo traz os relatos das aulas regulares de Educação Física do conteúdo lutas na escola pública, buscando apresentar as experiências de ensino anteriores à execução das aulas do projeto, categorias encontradas no estado da arte são relacionadas com algumas das vivências relatadas. O quarto capítulo discute e se aprofunda nas questões relacionadas ao projeto contraturno desenvolvido com base nos princípios freirianos, apresentando-os, discutindo-os e relacionando como foram incorporados (ou não) no dia a dia das aulas/treinos. E, o quinto e último capítulo apresenta as conclusões e ponderações sobre o percurso aqui relatado.

1 ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO LUTAS NA ESCOLA

Este capítulo consiste na apresentação e organização do Estado da Arte sobre o ensino de lutas na escola. Inicia-se com reflexões sobre os conceitos de luta e modalidades esportivas de combate, aprofundando na temática da arte marcial e a relação desta com o zenbudismo. Creio que abordar estas temáticas é relevante, pois dá elementos para que os leitores desta dissertação reflitam sobre possibilidades de compreensão das lutas e das artes marciais com um viés mais filosófico e humano, além de propiciar um maior entendimento sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao conteúdo lutas que serão apresentadas mais adiante. Contribuindo dessa forma com os colegas professores de Educação Física e entusiastas em geral, logo aqueles que trabalham o conteúdo lutas podem absorver uma prática ou metodologia nova, e, aqueles que não se sentem seguros para trabalhar este tema em suas aulas se inspirem e tirem algum proveito deste relato.

Após a primeira parte, o capítulo segue com o relato das buscas por trabalhos acadêmicos e artigos científicos que tematizem o ensino e/ou o trato pedagógico de lutas, artes marciais e esportes de combate no ambiente escolar. Posteriormente são apresentados alguns dados quantitativos dos achados das buscas e, ao final, os trabalhos e artigos selecionados serão apresentados, discutidos e classificados de acordo com Bracht et al (2011, p. 15) em fundamentação, intervenção, diagnóstico e/ou outros.

Para Therrien (2011, p. 36, apud FERREIRA, 2012) os trabalhos de estado da arte buscam “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. O enfoque deste tipo de trabalho apresenta quadros diagnósticos, descritivos e inventariantes sobre como se encontram as pesquisas em uma determinada área (THERRIEN, 2011, p. 37). Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002) declarou que os trabalhos de estado da arte são

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

As buscas foram por trabalhos publicados a partir do ano de 2009, disponíveis para download em revistas nacionais de *qualys* b2 (no mínimo) da área da Educação Física,

vinte e cinco repositórios de universidades brasileiras de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e, em Educação Física. A escolha de procurar em tais bancos de dados se deu pela curiosidade em saber e mensurar como o ensino de lutas e artes marciais estão sendo academicamente tratado no Brasil. Também serão apresentados alguns dados quantitativos em relação aos trabalhos e artigos selecionados, bem como, um breve levantamento sobre a produção referente a cada modalidades encontrada.

No primeiro momento foram selecionados trabalhos que continham no título o termo luta(s), com o sentido marcial e/ou esportivo, além de títulos com citação ou referência a quaisquer modalidades específicas, como capoeira, judô e boxe, por exemplo. Após completar as buscas nas bases de dados, a etapa seguinte consistiu em fazer uma triagem para selecionar os trabalhos que tematizam o ensino de lutas, bem como aspectos pedagógicos e relacionados ao ensino aprendizagem. Os trabalhos que têm um viés relacionado às áreas da biologia e das ciências médicas não foram incluídos na análise final, composta por trabalhos que tematizam o ensino de lutas no ambiente escolar.

Para cada base de dados acessada há um parágrafo descrevendo a busca, discriminando as quantidades iniciais de trabalhos baixados para depois informar sobre os trabalhos selecionados após a triagem e leitura. Trabalhos que tratam do esporte de combate de alto rendimento, de temas relacionados à saúde, de aspectos fisiológicos, de análises históricas foram baixados no primeiro momento das buscas, mas foram descartados por não tematizarem aspectos didático-pedagógicos. Ao final deste capítulo apresentarei gráficos que detalham as modalidades presentes nos trabalhos.

2.1 Sobre lutas e artes marciais

O professor Heraldo Simões Ferreira, em seu livro *Ensino de Lutas na Escola* (2012, p. 21) pondera, dentre outras afirmações sobre o tema, que “luta é um termo usado para todo combate entre dois ou mais indivíduos, com ou sem algum tipo de treinamento”.

Já Coreia e Franchini (2010, p. 01) contribuem para a discussão definindo que

O termo “Luta” de forma recorrente e dinâmica implica um investimento diversificado de representações e significados, o que por sua vez, lhe confere uma dimensão polissêmica. Como exemplificação, temos as noções de lutas de classe, dos trabalhadores, pelos direitos da mulher, pela vida e outros mais. No sentido lato, temos a situação em que o referido termo se circunscreve no contexto dos embates físicos/corporais por intenções de subjugações entre os sujeitos a partir de conflitos interpessoais e, invariavelmente, por conteúdos humanos contraditórios e ambivalentes. (COREIA e FRANCHINI, 2010, p. 01).

Rufino (2012, p. 17) acrescenta que a palavra se origina do latim *luctari*, e afirma que “a palavra ‘lutar’ pode conter em si uma série de significados que variam de acordo com o contexto”. Para o autor, o ato de lutar surgiu com a própria origem do homem, pois o ser humano luta há muito tempo, desde as épocas mais remotas de sua existência (RUFINO, 2012, p. 18), o que é justificado com a colocação de que 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.

O que é complementado, quando o mesmo autor cita Daólio (1998) na discussão sobre o simbolismo e a representatividade das lutas, pois

Enquanto práticas corporais, as lutas 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 (RUFINO, 2012, p. 23).

Ainda sobre as origens do ato de lutar, bem como suas possibilidades culturais do mesmo, Rufino (2012, p. 33) coloca:

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 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 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 luta sofreram um processo de esportivização, transformando-se em modalidades esportivas, enquanto outras não passaram por esse processo, não sendo consideradas práticas deliberadamente esportivizadas. (RUFINO, 2012, p. 33).

Conforme a sociedade humana foi evoluindo e se complexificando mais formas de lutar foram surgindo e, um exemplo disso é o surgimento dos esportes ou modalidades esportivas de combate, que segundo Coreia e Franchini (2010, p. 02) implicam

uma configuração das práticas de lutas, das artes marciais e dos sistemas de combate sistematizados em manifestações culturais modernas, orientadas a partir das decodificações propostas pelas instituições esportivas. Aspectos e conceitos como competição, mensuração, aplicação de conceitos científicos, comparação de resultados, regras e normas codificadas e institucionalizadas, maximização do rendimento corporal e espetacularização da expressão corporal são alguns exemplos dessa transposição moderna de práticas seculares de “combate”. (COREIA E FRANCHINI, 2010, P. 02).

Este processo de esportivização, fundamental para a difusão das lutas e das artes marciais no mundo globalizado a partir do século XX teve profunda influência do imperialismo europeu, que em períodos históricos anteriores dominou diversos territórios no sudeste asiático. A lógica da competição contribuiu bastante para a popularização das artes marciais orientais e ocidentais no restante do planeta, pois possibilitaram o enfrentamento de adversários sem grandes riscos para a integridade física, devido a existência de regras nos combates. Porém, a existência dos esportes de combate fez com que as artes marciais ganhassem outros objetivos e se distanciassem de suas origens históricas.

Sobre as artes marciais, podemos afirmar que todas são lutas, mas nem toda luta é, necessariamente, uma arte marcial (FERREIRA, 2012). Rufino (2012, p. 36) apud Iedwab e Standefer (2001) aponta que a arte marcial também é patriotismo, religião, filosofia e, sobretudo, o modo de ser de um indivíduo, e vai além ao ponderar “que o tema central das artes marciais não é a luta, mas a resolução de conflitos que fazem parte da vida”.

Rufino (2012) dentre diversas citações, ainda explica que Turelli (2008)

define artes marciais como um conjunto de ações que compreendem 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. (RUFINO, 2012, p. 36)

Afirmar esta que dialoga muito bem com o trecho de Iedwab e Standefer (2001) ao falar 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 (RUFINO, 2012, p. 36).

Contudo, uma definição mais completa é dada por Coreia e Franchini (2010, p. 01) que afirmam que

“Arte Marcial” faz referência a um conjunto de práticas corporais que são configuradas a partir de uma noção aqui denominada de “metáfora da guerra”, uma vez que essas práticas derivam de técnicas de guerra como denota o nome, isto é, marcial (de Marte, Deus Romano da guerra; Ares para os gregos) (FRANCHINI et al., 1996). Assim, a partir de sistemas ou técnicas diversas de combate situadas em diferentes contextos sociais, essas laborações culturais passam por um autêntico processo de ressignificação, em que a dimensão ética e estética ganham uma expressiva proeminência. Desta forma, podemos identificar que a expressão “arte” nos sinaliza para uma demanda expressiva, inventiva, imaginária, lúdica e criativa, como elementos a serem inclusos no processo de construção de certas manifestações antropológicas ligadas ao universo das Artes Marciais. (COREIA E FRANCHINI, 2010, P. 01)

É fundamental compreender que as artes marciais não visam apenas combater e a derrotar adversários, pois suas dimensões filosóficas e estéticas buscam inculcar em seus praticantes valores e preceitos morais, como explicado anteriormente (FERREIRA, 2012;

RUFINO, 2012; COREIA E FRANCHINI, 2010). Contudo, este enfoque é mais presente e notável nas artes orientais que foram influenciadas pelo budismo, tendo como expoentes diversos guerreiros sábios e monges que relacionavam suas práticas meditativas e marciais, integrando e tornando-as um bloco complexo em busca de aperfeiçoamento e iluminação (FERREIRA, 2012; HERRIGEL, 2016; LEE, 2016; KAMMER, 2010; MUSASHI, 2010; MUNENORI, 2013).

Ferreira (2012, p. 26) apresenta um breve trecho que fala sobre as origens interligadas do budismo e das artes marciais na China:

Conforme Reid e Croucher (2003, p. 26): um monge indiano chamado Bodhidharma chegou certo dia ao templo e mosteiro de Songshan Shaolin, na China, onde passou a ensinar um tipo novo e mais direto de budismo, que envolvia longos períodos de estática (...) para ajudá-los a aguentar as longas horas de meditação, ensinou-lhes técnicas de respiração e exercícios para desenvolver a força e a capacidade de defender-se na remota e montanhosa região onde residiam.

Herrigel (2016, p. 26) coaduna com a afirmação acima ao apontar que “o budismo *dhyana* – nascido na Índia, passou por muitas transformações até atingir sua maturidade na China – foi adotado e cultivado pelo Japão, que dele fez uma tradição viva que subsiste até hoje”. Não há evidências concretas da real existência de Bodhidharma, mas há diversas histórias e lendas que atribuem a ele uma série de feitos importantes como o de “criador” do kung fu, de difusor do jiu-jitsu e de patriarca do budismo, aluno de *Buda* que iniciou a difusão desta religião/filosofia para outros territórios além da Índia. Talvez venha daí esta profunda ligação entre as artes marciais orientais e a filosofia budista, que também foi influenciada pelo taoísmo e pelo confucionismo.

Munenori (2013, p. 113) que foi um grande guerreiro samurai, general e mestre das artes marciais, em sua obra *A Espada que dá Vida* deixa claro que “as artes marciais estão em acordo com o *dharma* budista e possuem muitos pontos em comum com o zen. Isso inclui, particularmente, uma aversão ao apego e a estar preso às coisas”.

Semelhantes afirmações também podem ser encontradas no *Gorin no Sho*, ou, *O Livro dos Cinco Anéis*, escrito no século XVI por Miamoto Musashi que foi um grande mestre da arte da espada japonesa e que ficou famoso por sua extensa carreira como duelista e guerreiro. Este sábio mestre fez diversas colocações em sua obra em relação à postura de um artista marcial, o qual

Deve ter pleno conhecimento tanto das letras como da arte marcial. Mesmo que não possua habilidade natural, uma vez guerreiro ele deve dedicar todo o seu esforço para se aprimorar nessas duas artes. [...] aprender o verdadeiro caminho da estratégia militar, ser diligente na prática de outras artes marciais [...] Deve conservar o espírito iluminado, disciplinado e sem desvios; desenvolver mente e alma, aguçando sua capacidade de percepção e visualização do universo; eliminar qualquer nuvem

de dúvida de seu espírito. Só assim compreenderá o real espírito do vazio. (MUSASHI, 2010, p. 22)

Bruce Lee (2016, p. 11) em sua obra póstuma *O Tao do Jeet Kune Do*, também faz inúmeras alusões ao budismo e como suas práticas meditativas devem ser incorporadas no treinamento da arte marcial, pois o autor compreende o ser humano como um todo complexo de físico, alma e mente que só podem atingir seu máximo potencial através de um treinamento que não se limite a exercícios corporais, pois “o treino físico e o uso da força são fáceis, mas a compreensão total de todas as técnicas das artes marciais é algo muito difícil de ser alcançado.”.

Herrigel (2016, p. 24) em sua obra *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*, um verdadeiro tratado da relação entre o zen budismo e as artes marciais japonesas coloca que

Não é nenhum segredo o fato de que no Japão as artes têm no budismo a sua raiz comum. Essa constatação é válida tanto para a arte dos arqueiros como para a pintura, para a arte dramática, da esgrima, da cerimônia do chá e dos arranjos florais. Isso significa, em primeiro lugar, que todas essas artes pressupõem uma atitude espiritual que em sua forma mais elevada é característica do budismo [...] É importante lembrarmos que ao falar de budismo, não temos em mente budismo meramente especulativo, mas o budismo *dhyana*, chamado zen no Japão. Mesmo naqueles que supõem conhecê-lo baseados em experiências marcantes e poderosas, os órgãos habituais da compreensão não conseguem captá-lo, pois ele não é uma simples especulação, mas experiência única que o intelecto não pode conceber [...] Com o objetivo de vivenciar essas experiências, o budismo zen segue por caminhos que, através de um recolhimento metódico e sistemático, conduzem o homem a perceber, no mais profundo de sua alma, o inefável que carece de fundo e de forma (HERRIGEL, 2016, p. 24).

Estas obras que relacionam as artes marciais com a filosofia budista, principalmente o *zen*, tratam de algumas categorias em comum como os conceitos de vazio, de caminho, de arte e de formação prática através de experiências de aprendizado concretas.

Sobre a noção de vazio, Lee (2016, p. 19) diz que este “inclui tudo, não tem oposição – ele não exclui nem se opõe a qualquer coisa”. Herrigel (2016, p. 55) denomina-o como um estado psicoespiritual que

para conseguirmos instintivamente essa atitude não ativa, a alma precisa de um apoio íntimo, que é o ato de respirar. Ele deve ser executado conscientemente [...]. Quanto mais intensa a concentração na respiração, mais rapidamente desaparecem os estímulos exteriores, [...] esse estado, em que não se pensa nada de definido, em que nada se projeta, aspira, deseja ou espera e que não aponta em nenhuma direção determinada (LEE, 2016, p. 19).

Musashi (2010, p. 35) coloca que “o vazio é compreender a teoria dos princípios para depois de desprender dela, [...] é a ausência de tudo, o desconhecido – o nada.” E complementa ao afirmar que “há no mundo quem erroneamente interprete o vazio como tudo o que é impossível de compreender. Mas esse não é o verdadeiro vazio.”. Este autor e mestre

ainda considera que o estado mental e espiritual de um artista marcial no momento de um combate não deve diferir dos demais momentos de sua vida cotidiana.

E, Munenori (2013), ao longo de seu tomo faz diversas alusões ao estado de *vazio* que se relaciona diretamente com a prática de artes marciais, pois,

Quando não há absolutamente nada em sua mente, tudo se torna simples de realizar. [...] Ao esquecer seu treinamento e perder a sua mente, você terá ainda menos consciência de si. O lugar em que chegou desse modo é a perfeição do caminho. Nesse nível, você entra através do treino e chega à sua própria ausência. [...] Você deve manter a mente num estado de aguardar e o corpo em atacar. (NUMENORI, 2013, p. 70).

Essas obras apresentadas tão brevemente neste capítulo foram fundamentais para que eu desenvolvesse uma concepção mais holística e profunda das artes marciais que pratiquei durante minha formação. Por algum motivo que não sei explicar, sempre tive preferência pelas orientais, talvez pela necessidade de formação e disciplina. É como se a filosofia e o estilo de vida oriental de alguma forma me atraíssem e me cativassem. Cresci em um meio em que a violência era um fim e um meio, uma forma de se impor e conquistar respeito, crenças que a prática das artes marciais foi desconstruindo paulatinamente.

Algo que também me vislumbrou foi a ideia de me considerar um artista marcial, sem necessariamente precisar competir ou me graduar para tal. Pois, de acordo com estas leituras, que influenciam profundamente meu estilo de vida, estes aspectos tão valorizados nas sociedades ocidentais contemporâneas não tornam um indivíduo competente quando o que visado é a formação filosófica e espiritual. A apropriação destas leituras, que vieram ao longo de toda uma vida de lutas, me tornou um homem comprometido com o minha formação acadêmica/filosófica/marcial.

Para Bruce Lee “atingir o esclarecimento nas artes marciais significa a extinção de tudo o que obscurece o ‘verdadeiro conhecimento’”, e sigo nesta busca: aprender para me esclarecer e depois esquecer do que foi aprendido pela mente, pois “a arte atinge seu pico quando se esvazia da consciência de si” (LEE, 2016, p. 19). Neste sentido, gostaria de reiterar que, a presente dissertação é apenas mais um passo dessa jornada, iniciada aos meus sete anos de idade quando comecei a lutar.

Os tópicos seguintes deste capítulo apresentam, inicialmente, o relato das buscas em repositórios de universidades brasileiras e periódicos nacionais pela produção acadêmica sobre lutas. Em um segundo momento, dados quantitativos são apresentados e o capítulo se finaliza com a análise dos trabalhos que abordam, especificamente, o ensino de lutas na escola.

2.2 Buscas em repositórios de universidades brasileiras

As buscas por trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) relacionados ao ensino de lutas foram iniciadas no dia 18/10/2018, ocorreram em repositórios de universidades que têm cursos de graduação em Educação Física e pós-graduações em Educação e/ou Educação Física.

Iniciei procurando no repositório da **Universidade de Brasília**, mais especificamente nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação Física e em Educação. No repositório da Educação Física havia 04 teses, sendo que nenhuma era relacionada ao ensino de lutas, as dissertações somavam 208 das quais apenas 03 tratavam de alguma maneira o tema das lutas, porém nenhum deles foi selecionado para compor este trabalho. Das 221 teses da pós-graduação em Educação, nenhuma tratava de lutas. E, das 735 dissertações apenas uma falava sobre capoeira e seu valor didático, mas sem relação com o ambiente escolar.

Em seguida, dirigi-me ao repositório da **Universidade Federal de Pernambuco**, iniciei pelas dissertações do programa de pós-graduação em Educação que, das 360 dissertações disponíveis apenas 01 tratava de lutas, mais especificamente do judô e do *dojô* como espaço de formação, mas sem relação com a escola. Já das 152 teses em Educação, apenas uma tratava sobre capoeira, porém com ênfase em aspectos históricos do desenvolvimento da modalidade na cidade de Recife. E a comunidade dos trabalhos da pós-graduação em Educação Física estava vazia.

A terceira instituição pesquisada foi a **Universidade de Pernambuco**, principiei pelas dissertações do programa de mestrado em Educação Física, no entanto os trabalhos na íntegra não são disponibilizados para download. Logo após, procurei nos trabalhos de mestrado profissional em Educação desde 2016 e percebi que das 43 dissertações produzidas nenhuma se tratava de lutas. Nas dissertações produzidas na área de ciências da saúde também não obtive acesso, o que me fez encerrar as buscas neste repositório no dia 25/10/18 às 17:13.

No dia 10/12/18 iniciei as buscas no repositório da **Faculdade de Educação da UFC**, tendo em vistas que esta universidade não tem programa de pós-graduação em Educação Física. Neste repositório havia 573 dissertações, das quais apenas 02 tematizam lutas, porém nenhuma tematizava experiências de ensino de forma que justificasse sua seleção. Já as teses, desde o ano de 2003 totalizavam 512, das quais 04 tratavam da capoeira, mas apenas uma foi selecionada para os fins desta parte do trabalho.

No dia 11/12/18 pesquisei no repositório da **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, porém não obtive acesso após buscar em vários sites relacionados aos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física.

Destarte, pesquisei na **Universidade Federal do Rio Grande do Norte** em que havia apenas uma tese, mas não relacionada ao tema desta pesquisa.

Na noite do dia 17/12/18 dirigi-me às buscas no repositório da **Universidade de São Paulo** que tem um site específico apenas para as dissertações e teses lá produzidas. Ao acessá-lo, fiz as pesquisas pelos trabalhos disponíveis nas seguintes unidades acadêmicas: Faculdade de Educação, Escola de Educação Física e Esporte e Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto. Comecei pela Escola de Educação Física e Esporte que tinha 451 trabalhos disponíveis, 19 tratavam de alguma temática relativa às lutas e estavam dentro do período buscado nesta pesquisa, porém apenas um trabalho tratava de aspectos de ensino na escola. Na Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto havia 14 trabalhos disponíveis, mas nenhum tratava das lutas. No repositório da Faculdade de Educação havia 1849 trabalhos disponíveis, apenas três abordavam lutas, contudo nenhum na área escolar.

No dia 23/12/18 a busca pesquisa foi no repositório da **Universidade Estadual do Rio de Janeiro**. O site do repositório é muito simples, iniciei as buscas por trabalhos no programa de pós-graduação em Educação que desde 2009 produziu 418 teses e dissertações, das quais 03 falavam sobre capoeira, mas nenhum com o foco que esta pesquisa procura. Em seguida, na busca por trabalhos na área da Educação Física procurei no programa de pós-graduação em Ciências do Exercício e do Esporte que apresentou 86 trabalhos desde 2009, dos quais 03 tratavam de modalidades específicas de luta, porém nenhum com foco na educação e no ensino. No programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação havia 186 trabalhos desde 2009, dos quais apenas um tratava da capoeira em um projeto de ensino numa escola de Nova Iguaçu-RJ. Para finalizar as buscas no repositório desta universidade busquei trabalhos no programa de pós-graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais que produziu 135 desde 2009, mas nenhum relacionado às lutas.

No site da **Universidade de Campinas**, ao acessar a biblioteca na área de artes e humanidades obtive acesso ao repositório da Faculdade de Educação com 3789 trabalhos disponíveis, aproximadamente 1300 foram produzidas de 2009 para cá. No entanto, apenas 03 tratavam de lutas e somente uma tese, sobre capoeira, tratava do ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar. A Faculdade de Educação Física conta com 910 trabalhos,

dos quais 15 tem relação com o tema lutas, mas apenas uma se enquadra no recorte deste trabalho.

No dia 22/01/2019 pesquisei no repositório da **Universidade Federal do Rio Grande do Sul** nas subcomunidades de Ciências da Saúde, na coleção referente à Ciência do Movimento Humana, onde se encontram boa parte dos trabalhos da área da Educação Física, dos 43 trabalhos disponíveis nenhum se enquadraram em minhas buscas. Na subcomunidade de Ciências Humanas na coleção referente à Educação há 1826 disponíveis, um tratava da capoeira, mas em uma perspectiva que não se enquadra nas buscas deste trabalho.

No dia 23/01/19 procurei no repositório da **Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita**. Busquei os trabalhos referentes à Educação Física na área das *Ciências da Motricidade Humana* começando pelas dissertações que totalizavam 325, dos quais 07 tratavam de lutas, mas nenhum na perspectiva do ensino. As dissertações na área da Educação totalizavam 1447 trabalhos, das quais apenas duas tratavam de lutas, somente uma delas era sobre o ensino nas aulas de Educação Física escolar. Em seguida, foi a vez de buscar por teses referentes à Educação Física na área das *Ciências da Motricidade Humana*, as quais totalizavam 132, mas apenas um tratava de formação de técnicos de artes marciais. Já as teses da Educação somavam 678, nenhuma tratava da temática deste trabalho.

Ainda no dia 23/01/19 procurei no repositório da **Universidade Estadual do Ceará**, porém, não obtive acesso a nenhum trabalho. Em seguida, iniciei a pesquisa no repositório da **Universidade Estadual de Londrina**, na qual tinha 187 dissertações disponíveis de seu programa de pós-graduação em Educação Física e 331 dissertações da pós em Educação. O site permite o acesso aos trabalhos e aos resumos, porém exige um cadastro para que o download seja realizado, como o site não era seguro e meu computador apresentou problemas, não me senti seguro para disponibilizar meus dados pessoais, então, desisti de buscar neste banco de dados.

No dia 24/01/19 busquei os repositórios da **Universidade Federal da Bahia**, da **Universidade Estadual de Feira de Santana**, da **Universidade Federal do Mato Grosso**, da **Universidade Federal de Santa Catarina**, da **Universidade Federal do Espírito Santo**, mas todos com o acesso limitado.

Obtive acesso aos trabalhos no repositório da **Universidade Federal do Triângulo Mineiro**, iniciando pelos 85 trabalhos da educação física, dos quais um trata da capoeira. Dos 14 trabalhos da Educação Física associados às Ciências da Saúde, um trata de força em atletas de jiu-jitsu e outro das possibilidades de ensino da capoeira à luz da corporeidade. E na área da Educação nenhum dos 35 trabalhos disponíveis tratava de lutas.

Dia 25/01/19 busquei no site da **Universidade Federal do Paraná**, primeiro acessei o acervo da pós-graduação em Educação com 772 trabalhos, dos quais uma dissertação trata da luta olímpica e do conhecimento de professores que ensinam a modalidade. E dos 157 trabalhos da pós-graduação em Educação Física havia 08 dissertações e 01 tese que tratam de lutas, mas nenhuma com o viés deste trabalho.

Dia 26/01/19 busquei no repositório da **Universidade Federal de Pelotas**, iniciando pela Educação com 297 trabalhos, mas nenhum sobre lutas. Na procura por trabalhos da Educação Física buscou nos 603 trabalhos das Ciências da Saúde, onde havia 02 dissertações falando de lutas, mas com foco diverso do aqui almejado.

Logo em seguida, busquei no repositório da **Universidade Federal de Santa Maria**, iniciando pelos 62 trabalhos do programa de pós-graduação em Educação Física, mas nenhum tematizava as lutas, tais quais os 591 trabalhos do programa da Educação. O mesmo aconteceu com as buscas no repositório da **Universidade Federal do Vale do Rio São Francisco**, zero trabalhos encontrados.

Na tarde do dia 26/01/19 procurei no repositório da **Universidade Metodista de Piracicaba**, dos 186 trabalhos na pós-graduação em Educação Física, 02 tematizam o karatê, um na perspectiva do treinamento e outro na perspectiva do ensino através de jogos. Das 280 dissertações e 138 teses da Educação, não havia trabalhos relacionados com o tema dessa pesquisa.

Em seguida, procurei o repositório da **Universidade São Judas Tadeu**, mas o acesso era restrito aos membros daquela instituição. Depois dirigi-me ao repositório da **Universidade Federal de Alagoas** com 54 trabalhos no programa de pós-graduação em ciências da saúde, nenhum sequer era da Educação Física e, dos 313 da Educação, uma dissertação falava sobre capoeira como espaço de formação, mas sem relacionar com a área escolar.

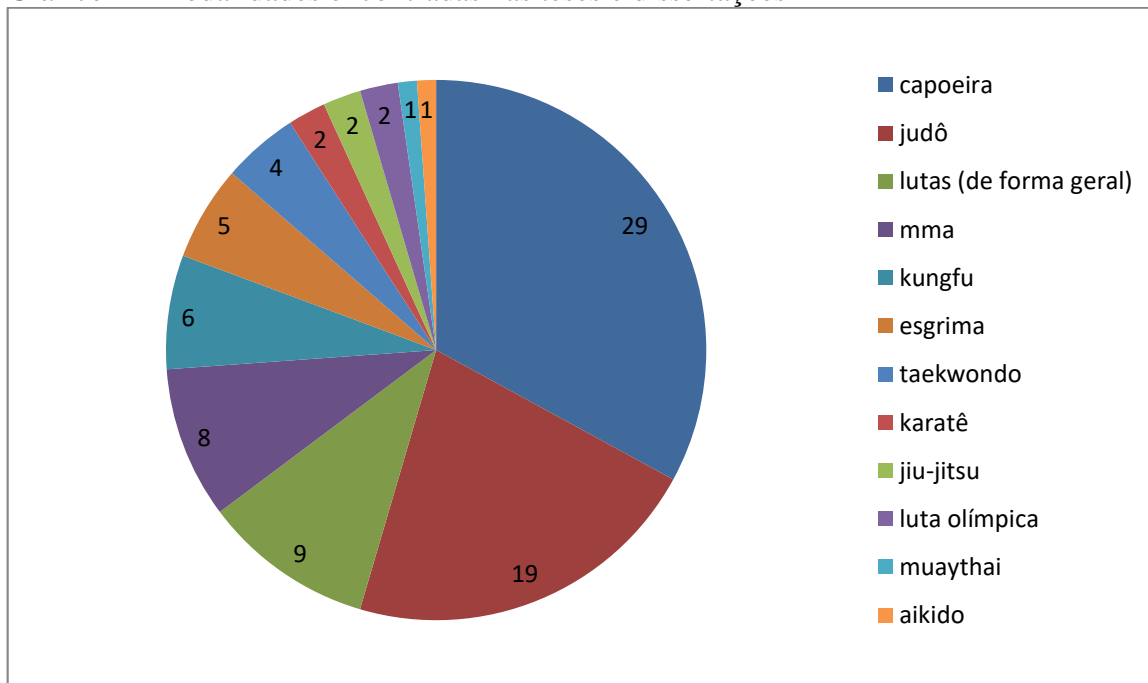
E, para encerrar as buscas em repositórios de universidades, finalizei procurando na **Universidade Federal da Paraíba**, que em seu programa de pós-graduação em Educação tinha aproximadamente 800 trabalhos disponíveis, mas não havia nenhum trabalho relacionado a pesquisa.

As buscas nos repositórios de Universidades brasileiras renderam 86 trabalhos de pós-graduação, 29 teses e 57 dissertações, tematizando lutas e/ou conteúdo em seus títulos e resumos temas como artes marciais ou esportes de combate. Desse total, 23 tratam de práticas/contextos/experiências de ensino, sendo nove (09) teses e 14 dissertações. Destes trabalhos, apenas duas (02) teses e quatro (04) dissertações tematizam o ensino de lutas na

escola, sendo estes seis (06) trabalhos parte dos que serão analisados junto com os artigos científicos encontrados nos periódicos.

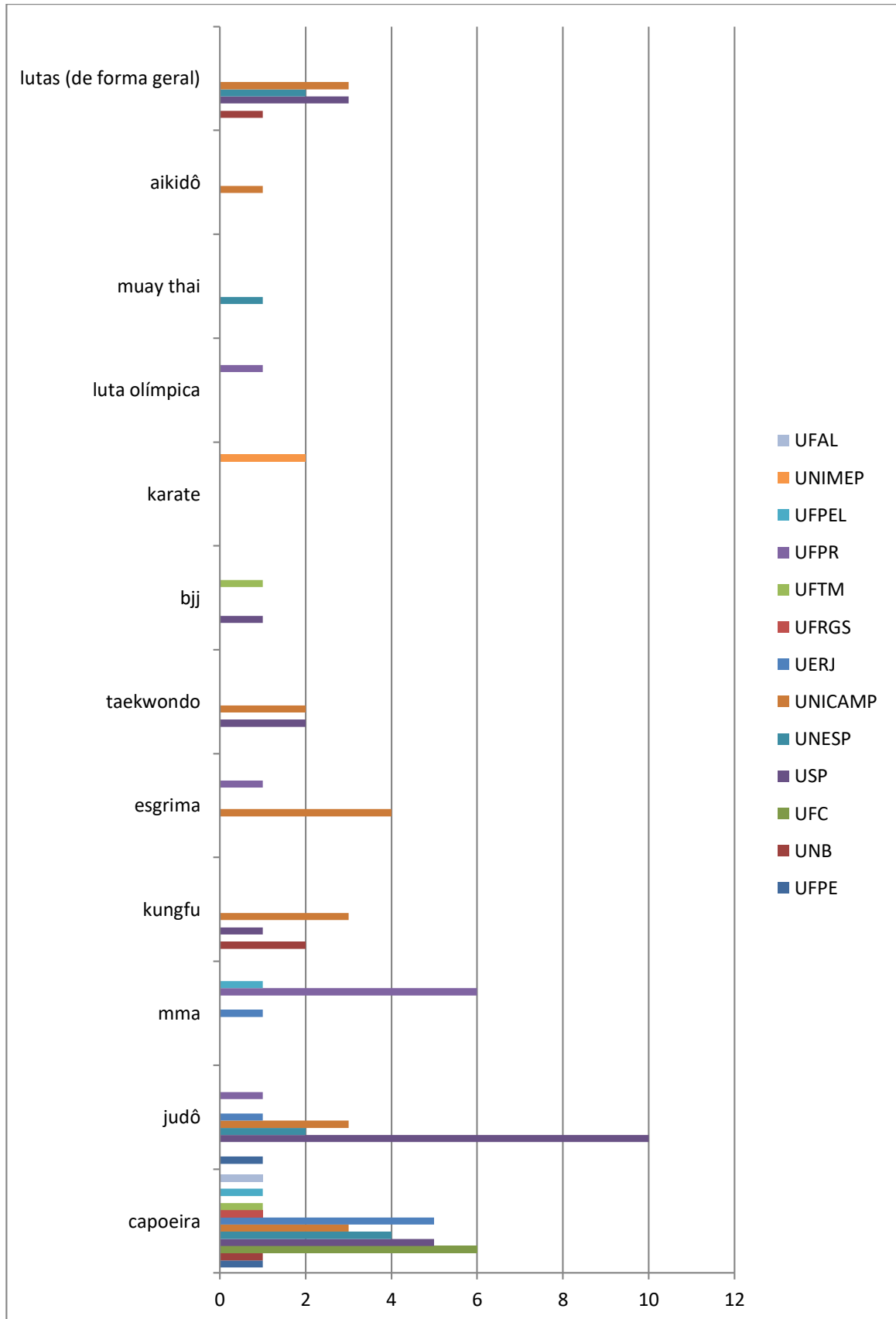
Este tópico se encerra mostrando duas tabelas que apontam as modalidades encontradas nesta primeira parte das buscas e a quantidade de publicações destas modalidades nos repositórios visitados. O próximo tópico apresentará as buscas nos periódicos.

Gráfico 1 - Modalidades encontradas nas teses e dissertações



Fonte: Autor.

Gráfico 2 - Modalidades encontradas em trabalhos acadêmicos



Fonte: Autor.

2.3 Buscas em periódicos

Após procurar em repositórios de universidades brasileiras encerrei as buscas por teses e dissertações e comecei a procurar em revistas científicas nacionais de qualis³ b2 ou superior. Foram selecionados artigos que tratam das lutas, artes marciais e esportes de combate que estejam disponíveis para download completo, depois serão classificados e restarão apenas os relacionados com o ensino de lutas na escola. As buscas ocorreram em periódicos da área da Educação Física que publicam artigos de cunho socioeducacional.

Na revista **Movimento** foram encontrados 17 artigos que tratam de lutas, do ano de 2009 até 2018 todos os exemplares estavam disponíveis. Dos artigos encontrados apenas 03 abordavam aspectos pedagógicos, mas somente um (01) relatava o ensino das lutas na Educação Física escolar.

No site da **Revista Motriz**, a pesquisa contou apenas com os exemplares dos anos de 2009 e 2010, porque não havia publicações disponíveis referentes aos anos seguintes. Foram encontrados nove (09) artigos abordando o tema lutas. Destes, apenas um (01) tratava de aspectos didáticos-pedagógicos tematizando o ensino do kendô e outro que tratava da produção acadêmica sobre lutas, artes marciais e esportes de combate, mas nenhum especificamente abordava o tema na Educação Física escolar.

No site da **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, só estava disponível o acesso às revistas de 2014 em diante, todas as anteriores que estavam em um setor diferente do site da revista não estavam acessíveis e apresentavam erro. Mesmo assim, quatro (04) artigos tematizando lutas foram encontrados, porém nenhum deles abordava o viés pedagógico e/ou educacional.

O quarto periódico visitado no dia 27/01/19 foi a **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes** com 16 artigos falando de luta desde 2009, dos quais três (03) tratavam de aspectos didáticos pedagógicos e um (01) estado da arte, porém nenhum será analisado neste trabalho.

Na noite do dia 27/01/19, a pesquisa foi no site da **Revista da Educação Física** e 18 artigos falando de lutas foram encontrados, dois (02) tratavam do viés pedagógico, mas somente um (01) no ambiente escolar.

³ O Qualis é um sistema de avaliação de periódicos, mantido pela CAPES, que relaciona e classifica veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação do tipo "*stricto sensu*" (mestrado e doutorado), quanto ao âmbito da circulação (local, nacional ou internacional) e a qualidade (A, B, C), por área de avaliação.

No dia 30/01/19, as buscas foram no site da **Revista Motrivivência**. Foram feitos o *download* de oito (08) artigos dos anos de 2016, 2017 e 2018, mas o site saiu do ar e as buscas foram retomadas apenas no dia seguinte. No total, 17 artigos sobre lutas foram baixados, dos quais sete (07) tratavam de aspectos pedagógicos, mas apenas quatro (04) relacionados à Educação Física escolar.

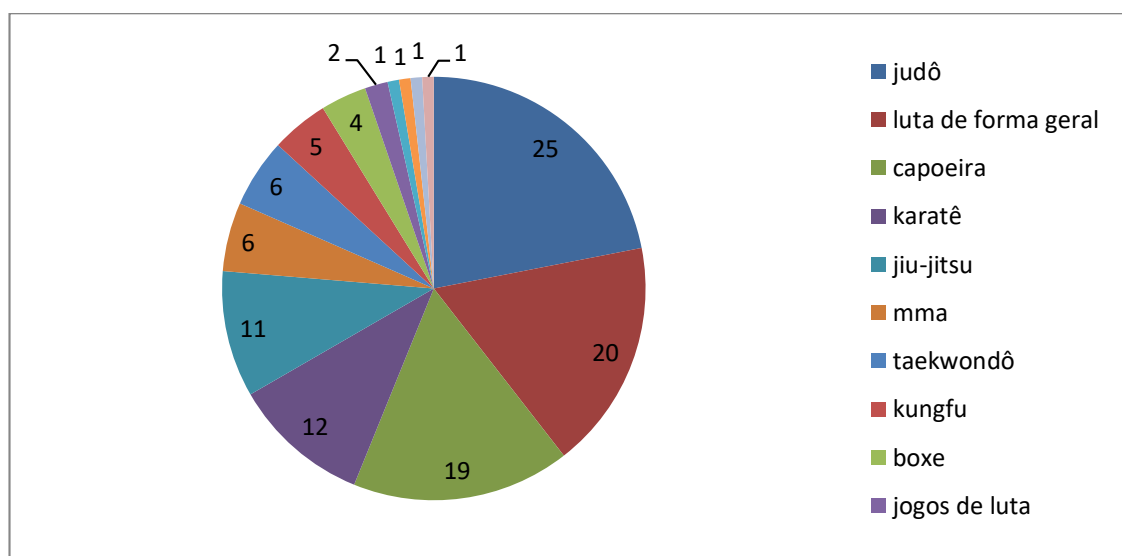
Ainda na noite do dia 31/01/19 as buscas no site da **Revista Pensar a Prática** foram iniciadas, e 18 artigos tratando de lutas foram encontrados, dos quais oito (08) tratavam de aspectos pedagógicos do ensino de lutas, mas apenas três (03) relacionados à escola.

O último periódico a ser acessado foi a **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, em que 20 artigos falando de lutas foram baixados, dos quais dois (02) com abordagens pedagógicas e foco no ensino, mas somente um (01) será analisado por tratar da Educação Física escolar.

As buscas nos sites de revistas e periódicos renderam 119 artigos tematizando lutas, em diversos aspectos. Desse total, 26 abordavam as lutas numa perspectiva pedagógica e centrada nos processos de ensino, mas somente dez (10) serão analisados neste trabalho, pois tratavam especificamente do trabalho do conteúdo luta na Educação Física escolar.

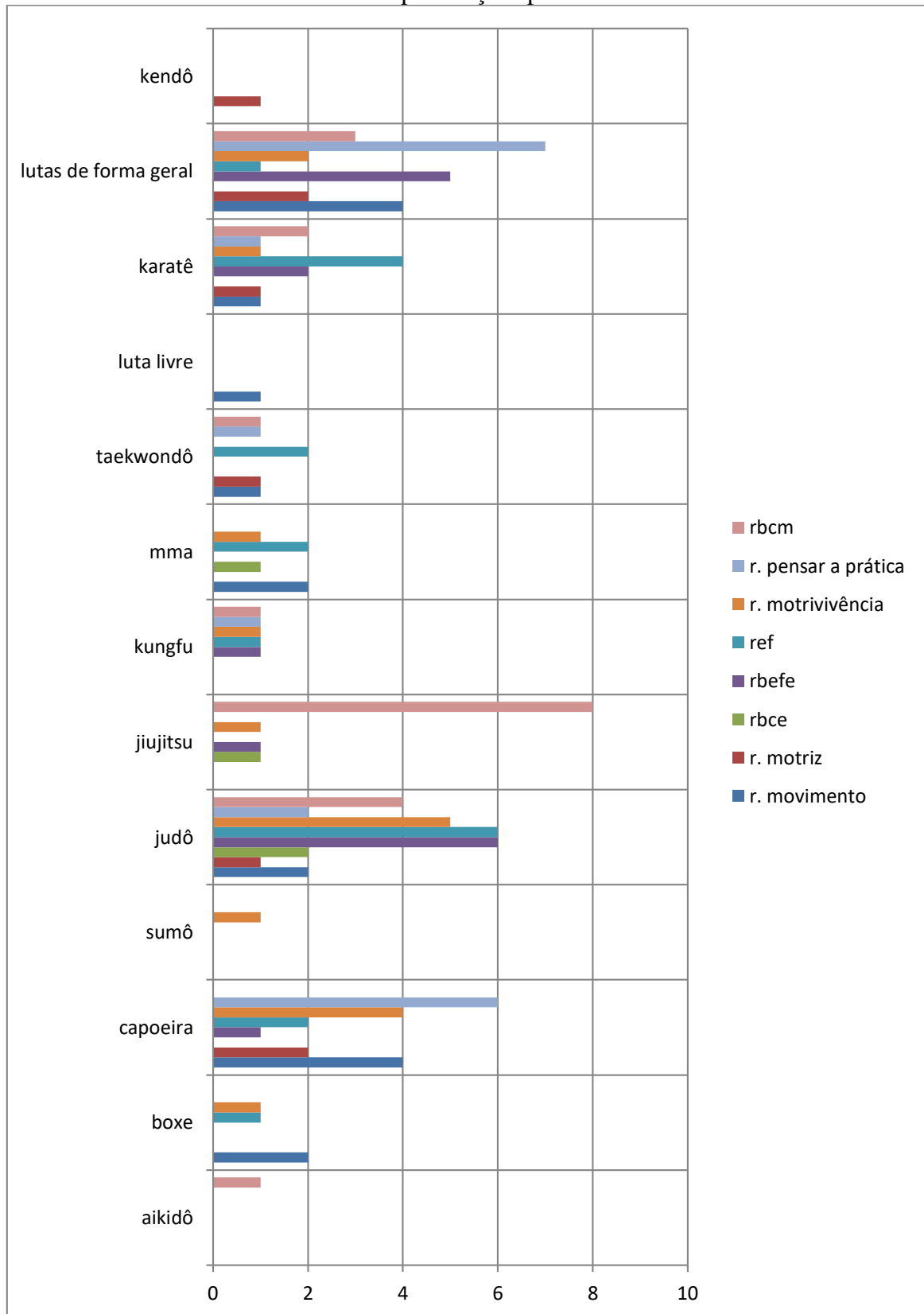
Este tópico se encerra mostrando duas tabelas que apontam as modalidades encontradas e a quantidade de publicações destas modalidades nos periódicos visitados. O próximo tópico apresenta uma breve discussão dos achados quantitativos das buscas.

Gráfico 3 - Modalidades encontradas nas revistas



Fonte: Autor.

Gráfico 4 - Modalidades encontradas e publicações por revista



Fonte: Autor.

2.4 Discussão quantitativa dos trabalhos achados nas buscas

As buscas em repositórios renderam 88 trabalhos acadêmicos, dos quais aproximadamente 27% (24 teses e dissertações) tematizam aspectos didático-pedagógicos das lutas, artes marciais e/ou esportes de combate, mas somente 7% serão analisados nessa dissertação por tratarem do ensino na Educação Física escolar, o que equivalem a seis (06) trabalhos. Já as buscas em periódicos renderam 119 artigos científicos, dos quais, aproximadamente, 22% (26 artigos) tematizam aspectos didático-pedagógicos, mas somente cerca de 8,5% do total (10 artigos) são especificamente relacionados à Educação Física escolar. Somando os trabalhos acadêmicos e artigos científicos foram 207 *downloads* de arquivos, dos quais 16 serão analisados mais adiante, o que equivale a, aproximadamente, 7,7% do total de arquivos baixados. A soma dos trabalhos acadêmicos acessados nos repositórios totalizam 16995 teses e dissertações e a soma dos artigos acessados nos periódicos totalizam 3622.

Vale ressaltar que ao analisar especificamente trabalhos sobre o ensino de lutas na Educação Física escolar, ao invés de produções sobre aspectos pedagógicos do ensino de lutas, a quantidade de trabalhos para posterior análise diminui consideravelmente. Inicialmente, este estado da arte foi pensado para tratar de maneira mais ampla os aspectos didáticos e pedagógicos do ensino de lutas, artes marciais e esportes de combate, porém o [curto] tempo para elaboração da presente dissertação foi fundamental para escolher restringir o tema da análise que se segue.

A capoeira foi a modalidade de luta com maior produção no universo observado, dentre os trabalhos acadêmicos foi a que mais apareceu com 10 teses e 19 dissertações, os artigos científicos foram 19, o que totaliza 48 trabalhos. Deste total, quatro (04) dissertações e um (01) artigo serão analisados nesta pesquisa, o que corresponde, aproximadamente, 31% dos 16 trabalhos analisados e, cerca de 10,5% dos trabalhos sobre capoeira.

O judô foi a segunda modalidade mais encontrada, com uma produção de nove (09) teses, dez (10) dissertações e 25 artigos. Dos 44 trabalhos relacionados a esta modalidade, aproximadamente, 4,5% tratam do ensino nas aulas de Educação Física escolar, sendo uma (01) dissertação e um (01) artigo. Estes dois (02) trabalhos equivalem a 12,5% dos 16 que integram a próxima parte deste capítulo.

Algo recorrente durante esta pesquisa foram trabalhos que tratavam as lutas de maneira geral, pois se referiam às artes marciais, por exemplo, e aspectos genéricos, sem focar em uma modalidade de lutas específica. Estes 31 trabalhos foram agrupados em uma

categoria denominada de *lutas*, composta por três (03) teses, seis (06) dissertações e 20 artigos. Serão analisados mais à frente uma (01) dissertação e oito (08) artigos científicos, o que corresponde a, aproximadamente, 29% dos trabalhos desta categoria e 56,25% dos trabalhos do próximo tópico do capítulo. Vale lembrar que a definição ampla dos trabalhos agrupados neste grupo pode ser apontada como um fator que contribuiu para esta alta porcentagem. Mais da metade dos trabalhos analisados corresponde a esta categoria, o que se deve à maior produção sobre o tema nos artigos científicos. Nesta categoria foram incluídos artigos científicos que tematizam jogos de lutas sem vincular tais práticas lúdicas a nenhuma modalidade específica.

Um resultado que me surpreendeu foi a produção relativa ao *Mixed Martial Arts* (MMA) com 14 trabalhos, sendo duas (02) teses, seis (06) dissertações e seis (06) artigos, porém nenhum deles trata de aspectos pedagógicos. São recorrentes abordagens fisiológicas de respostas ao treinamento, à perda de peso, e, também, pesquisas sobre percepção de estresse e com aspectos sociológicos.

Também com 14 trabalhos, o karatê apareceu como uma das modalidades com mais publicações, sendo duas (02) dissertações e 12 artigos. Porém, nenhum trabalho tratava da modalidade na Educação Física escolar, pois abordavam de forma hegemônica aspectos fisiológicos, biomecânicos e historiográficos, além dos que tratavam do esporte de combate de alto rendimento.

O Jiu-jitsu apareceu em duas (02) dissertações e 11 artigos científicos, com apenas um (01) artigo tratando de ensino de jiu-jitsu, aproximadamente 0,7%. A maioria dos trabalhos desta modalidade tratava de aspectos fisiológicos, do treinamento de atletas de alto rendimento, análise de valências físicas e outros elementos interessantes, mas que este trabalho não tem condições de incluir na análise vindoura.

Foram 11 trabalhos sobre Kung-fu, mas vale salientar que incluí nesta categoria os trabalhos que traziam nomenclaturas como *tai chi chuan* e *wushu*. Composta por duas (02) teses, quatro (04) dissertações e cinco (05) artigos, esta categoria soma zero trabalhos ao próximo capítulo.

O Tae kwon dô conta com 10 trabalhos: uma (01) tese, três (03) dissertações e seis (06) artigos. As produções sobre esta modalidade são, em sua maioria, da área da biomecânica e da fisiologia, nenhum destes trabalhos tratava de aspectos didáticos e de ensino.

A Esgrima aparece com cinco (05) trabalhos, sendo duas (02) teses e três (03) dissertações. Um trabalho tratava de aspectos sociológicos e históricos da modalidade e os

restantes tratavam da esgrima para cadeirantes, com uma (01) tese e uma (01) dissertação falando do ensino, mas nenhum relacionado à Educação Física escolar. Cabe salientar que não foi encontrado nenhum artigo tematizando a esgrima nos bancos de dados visitados.

O boxe apareceu em quatro (04) artigos científicos, nenhum tematizando o ensino. A modalidade foi abordada nestes artigos embasada nas ciências humanas com análises sociológicas, metade deles com discussões sobre a participação feminina, o que foi uma surpresa, pois esperava que, por ser uma modalidade de esporte de combate tão tradicional, houvesse mais estudos sobre sua prática em alto rendimento.

A luta olímpica apareceu com duas (02) dissertações, sendo uma direcionada à discussão de temas relativos à fisiologia e nutrição de atletas, enquanto o outro abordava o conhecimento de professores para o ensino da modalidade. Nenhum destes trabalhos se encaixou no perfil procurado para a análise que segue.

O aikidô apareceu em uma (01) dissertação e um (01) artigo, sendo que o primeiro trabalho tratava de uma experiência de aprendizagem da modalidade por um grupo de atores, e o segundo apresentava análise de dados fisiológicos, como pressão arterial e composição corporal.

O Kendô, o sumô e o muay thai apareceram em apenas um (01) artigo científico cada. Porém, nenhum deles será utilizado no próximo tópico, pois tematizam, respectivamente, ensino em ambiente não escolar, aspectos históricos do desenvolvimento da modalidade em uma cidade do Rio Grande do Sul, treinamento e seus efeitos na composição corporal.

Concluído este tópico, apresento abaixo uma tabela para facilitar a interpretação dos dados quantitativos apresentados e convido o leitor para discutir e analisar os 16 trabalhos encontrados que abordaram o ensino das lutas no ambiente escolar no próximo tópico deste capítulo.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos acadêmicos e artigos científicos encontrados para cada modalidade e número de trabalhos tematizando o ensino

MODALIDADE	TRABALHOS ACADÊMICOS (ta)	ARTIGOS CIENTÍFICOS (ac)	Nº de trabalhos/artigos tematizando ensino de lutas na escola
Capoeira	29	19	4ta e 1ac
Judô	19	25	1ta e 1ac
Lutas (de forma geral)	9	20	1ta e 8ac
Mma	8	6	-

Karatê	2	12	-
Jiu-jitsu	2	11	-
Kungfu	6	5	-
Taekwondo	4	6	-
Esgrima	5	0	-
Boxe	0	4	-
Luta olímpica	2	0	-
Aikidô	1	1	-
Sumô	0	1	-
Kendô	0	1	-
Muaythai	1	0	-

Fonte: Autor.

2.5 Análise dos trabalhos selecionados

Uma das sugestões da banca examinadora da qualificação deste projeto de pesquisa foi diminuir o número de trabalhos avaliados neste tópico. Então, foi aplicado mais um critério de exclusão, dos 51 trabalhos selecionados, apenas os que abordem o ensino de lutas na escola. Realizada essa nova triagem restaram duas (02) teses tematizando a capoeira; quatro (04) dissertações, duas (02) tematizando a capoeira, uma (01) o judô e outra tratando do ensino de lutas no geral; e, dez artigos científicos, dos quais oito (08) tratavam de ensino de lutas de forma geral, um (01) do ensino de judô e um (01) do ensino de capoeira. Portanto, dezesseis trabalhos serão avaliados nesta parte final do estado da arte sobre o ensino de lutas na escola.

A análise dos trabalhos selecionados foi iniciada pelas teses, seguidas pelas dissertações e finalizada pelos artigos científicos. A primeira tese lida foi a do professor Andreyson Calixto de Brito, intitulada *A influência da capoeira no desenvolvimento psicomotor de crianças* (2014). O trabalho em questão avaliou o desempenho psicomotor de 54 alunos do segundo ano do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza, após um grupo experimental ser submetido a duas aulas de capoeira por semana, cada aula com 45 minutos, a duração do período de intervenção foi de 32 semanas, como o autor explica ainda no resumo da tese:

O estudo teve como objetivo avaliar os efeitos da prática da capoeira no desenvolvimento psicomotor na infância. A amostra foi constituída por 54 alunos do segundo ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Fortaleza, com idades de 6 a 12 anos, divididos em dois grupos: grupo experimental (14 do sexo masculino - 15 do sexo feminino) e grupo de controle (12 sexo masculino – 13 sexo

feminino). As crianças do grupo experimental foram submetidas à prática da capoeira duas vezes por semana, durante 32 semanas, com 45 minutos cada sessão, enquanto o grupo de controle não participou das aulas de capoeira. A BPM (Bateria Psicomotora) foi utilizada para avaliar o desenvolvimento psicomotor. (BRITO, 2014, p. 09).

O autor inicia a introdução de sua tese conceituando o desenvolvimento psicomotor e sua importância para os aprendizados das crianças em diversos âmbitos da vida, o que logo é associado com a prática da capoeira, tendo em vistas que o objetivo do trabalho é avaliar como a capoeira impacta no desenvolvimento psicomotor de escolares. A introdução se encerra apresentando a estrutura geral da tese e a divisão dos sete (07) capítulos que a compõem. O segundo capítulo, uma revisão de literatura, inicia-se apresentando definições sobre a capoeira, suas origens, criação, relação com as populações escravizadas, mudanças da prática os períodos de escravidão e pós-abolição, proibição, popularização no século XX e reconhecimento como importante ferramenta educacional e cultural. Ainda neste segundo capítulo, Brito (2014) faz importantes considerações sobre a capoeira angola e regional, a importância da música e a ginga no jogo/luta da roda de capoeira, antes de apresentar de maneira bem completa os instrumentos utilizados, como o berimbau, o atabaque, o caxixi, dentre outros. Na continuidade do segundo capítulo, Brito (2014) segue sua revisão de literatura, mas agora com o foco no desenvolvimento e aprendizagem psicomotor, na qual apresenta teóricos e concepções sobre o tema como a inatista, a ambientalista e a interacionista (BRITO, 2014, p. 32), fazendo, também, correlações destas com a filosofia, a medicina, a biologia, a psicologia, bem como com o período histórico e político em que cada uma foi desenvolvida e mais fortemente difundida. O capítulo avança com Brito (2014) explanando sobre “sete fatores relacionados ao desenvolvimento psicomotor” (BRITO, 2014, p. 38) que são tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção de corpo, estruturação espaço temporal, praxias fina e global. O autor reserva tópicos no capítulo para cada fator ser bem apresentado e discutido com base na literatura científica, afinal são nestes fatores que os participantes da amostra irão ser avaliados. O segundo capítulo se encerra com a articulação dos tópicos anteriores, uma vez que Brito (2014) apresenta exemplos de como os fatores de desenvolvimento influenciam outros aspectos da aprendizagem das crianças, para depois defender a capoeira como uma opção para auxiliar na aquisição de repertório motor e cultural, melhorando, desta forma, a aprendizagem de escolares.

No terceiro capítulo, Brito (2014) apresenta os objetivos e hipóteses de seu trabalho, o que é feito de forma breve e objetiva em forma de tópicos. Fica evidente a centralidade em aspectos motores e quantitativos para avaliação do resultado da intervenção

com os escolares. Enquanto o quarto capítulo apresenta a metodologia do trabalho que se inicia com a caracterização do estudo que segundo o próprio autor tem “natureza quantitativa, com caráter experimental, do tipo longitudinal” (BRITO, 2014, p. 60). O capítulo segue com a apresentação da população e amostra da pesquisa

Antes da seleção da amostra, escolhemos as escolas, o que levou em consideração os critérios a seguir: fazer parte da rede pública de ensino; possuir 2º ano do Ensino Fundamental; ter características socioeconômicas semelhantes; pertencer à Secretaria Executiva Regional III do Município de Fortaleza-CE (proximidade da residência do pesquisador); e manifestar interesse em receber o projeto. (BRITO, 2014, p. 60).

As aulas foram aplicadas no horário curricular em duas escolas, nos turnos da manhã e da tarde. Após a seleção das escolas, foram tomados os cuidados formais como contatar a Secretaria Municipal de Educação e os pais dos alunos da amostra para que fosse concedida a autorização para o desenvolvimento formal do trabalho. Sobre a seleção da amostra o autor explicita:

Selecionamos uma amostra, composta por 54 crianças com idades de 6 a 12 anos, alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. A amostra, composta por estudantes de quatro turmas diferentes (duas do turno da manhã e duas do turno da tarde) foi dividida por sorteio em dois grupos semelhantes.

Indicamos, previamente, que a primeira turma a ser sorteada faria parte do grupo experimental. Então, as três turmas restantes foram distribuídas de maneira que as duas escolas fossem contempladas com um grupo experimental e um grupo de controle, e que as turmas que compunham o grupo experimental não fossem do mesmo turno.

A escolha da amostra levou em conta os critérios de inclusão a seguir:

- a) estar regularmente matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental em uma das escolas selecionadas;
- b) não ter restrições à prática de atividades físicas;
- c) não frequentar as aulas de Educação Física Escolar;
- d) o desejo do aluno em participar das atividades.

Foram excluídos do estudo os alunos que não atenderam aos critérios de inclusão e as crianças que estavam na amostra inicial que obtiveram mais de 30 % de faltas durante o período do trabalho. (BRITO, 2014, p. 61).

Ao final da seleção da amostragem, o trabalho ficou com um grupo controle, composto por 12 meninos e 13 meninas, e um grupo experimental, composto por 14 meninos e 15 meninas.

Sobre os instrumentos de coletas de dados para a pesquisa, o autor utilizou a “Bateria Psicomotora (BPM) de Vitor da Fonseca, instrumento de baixo custo, fácil aplicação e mais adequado para atingir os objetivos” propostos (BRITO, 2014, p. 62). O autor recebeu auxílio de acadêmicos do curso de educação física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Campus Canindé, os quais passaram por treinamento para aplicação da BPM. Antes da aplicação avaliada neste trabalho, um estudo-piloto foi realizado

com 20 crianças da cidade de Canindé. Sobre os procedimentos estatísticos de análise dos dados, o autor explica:

Para a análise estatística utilizamos o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0. Efetuamos a análise exploratória dos dados, de forma a avaliar a normalidade da distribuição, utilizando o teste *Shapiro-Wilk*. Na estatística descritiva foram calculadas a média e o desvio-padrão para os resultados que apresentaram distribuição normal utilizando o Teste “*t*” de *Student Dependente* (pareado) para os dois momentos (pré e pós) e o Teste “*t*” de *Student Independente* (não pareado) para os dois grupos (controle e de intervenção). O nível de significância em todos os testes estatísticos foi estabelecido em $p \leq 0,05$. (BRITO, 2014, p. 74).

O capítulo é finalizado com o tópico de apresentação das aulas de capoeira, o qual se inicia falando sobre a importância da ludicidade, tendo em vistas a faixa etária da amostra do trabalho. O autor também argumenta sobre as implicações de uma intervenção fundamentada nos aspectos psicomotores, sociais e afetivos. Sobre o planejamento das atividades o autor fala o seguinte:

Planejamos as atividades desta ferramenta de mediação tendo como referência o programa de capoeira utilizado por Brito (2008) que se enquadra nos princípios de programas de atividade física referidos por CARVALHO e MOTA (2002) e RODRIGUES (2006). Os autores advogam que os programas de atividades motoras devem incluir uma prática regular, continuada e baseada em certos princípios para que tenham efeitos positivos na saúde, no bem-estar e na qualidade de vida. (BRITO, 2014, p. 76)

Além dos movimentos e gestos típicos da capoeira, o trabalho de intervenção também utilizou outras ferramentas como desenhos, músicas, coreografias e outros. Cada aula foi dividida em três partes: sendo a inicial para acolhida, apresentação, aquecimento e alongamento; a fundamental para realização, execução e aprendizado de movimentos específicos da capoeira, bem como atividades lúdicas; e, a final para realização de danças e coreografias, bem como a volta à calma. As aulas foram acompanhadas pela percussão dos instrumentos da capoeira e os movimentos ensinados foram primeiramente explicados oralmente, para serem repetidos e exercitados, o que o autor classifica em três fases: iniciação, consolidação e otimização (BRITO, 2014, p. 78). As intervenções foram encerradas com a realização de um batizado, que na capoeira representa o avançar de nível, a mudança de corda.

O quinto capítulo apresenta, por meio de tabelas, os resultados quantitativos obtidos, já o sexto capítulo faz a discussão destes resultados. Nestas duas partes do trabalho é feita a comparação entre os resultados do pré e do pós-teste. As conclusões do trabalho relacionam e discutem os resultados com as hipóteses levantadas e apresentadas pelo autor no terceiro capítulo, além de conter, no final algumas sugestões. Dentre as conclusões da

pesquisa estão as condições semelhantes dos grupos no início do experimento, superioridade do grupo experimental em todos os testes realizados quando comparados ao grupo de controle, desenvolvimento psicomotor semelhante entre os sexos no pré-teste, os meninos e as meninas pertencentes ao grupo experimental melhoram significativamente o desenvolvimento psicomotor do pré-teste para o pós-teste, os meninos e as meninas pertencentes ao grupo de controle não sofrem alterações significativas no desenvolvimento psicomotor do pré-teste para o pós-teste, e, as pessoas do grupo experimental tiveram melhoria estatisticamente significativa do pré-teste para o pós-teste em todos os testes aplicados (BRITO, 2014, p. 102 e 103). De acordo com a classificação de Bracht (2011) o trabalho de Brito (2014) se enquadra como intervenção e diagnóstico, pois interveio na realidade de duas escolas promovendo aulas de capoeira para 54 alunos para diagnosticar como a capoeira influencia o desenvolvimento motor de escolares.

O segundo trabalho analisado foi escrito por Paula Cristina da Costa Silva e intitulado *O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar* (SILVA, 2009). A autora inicia a introdução de sua tese contando como, no ano de 1996, iniciou seu contato com a capoeira e a quebra de diversos preconceitos que a mesma tinha em relação à modalidade em questão. Além de apresentar as partes do trabalho, a autora discute a criminalização, o machismo e o racismo na capoeira e no esporte. Ela também comenta suas experiências docentes no ensino da capoeira e da educação física no ensino superior. Ao reingressar na universidade para cursar a licenciatura em educação física, a autora teve a oportunidade de cursar a disciplina de estágio supervisionado, em que ministrou aulas de capoeira numa escola pública estadual de ensino fundamental, experiência que, segundo a própria autora, serviu como projeto piloto para o trabalho da tese (SILVA, 2009, p. 09). Ainda na introdução, Silva (2009) comenta sobre as duas etapas de sua tese, as quais: 1ª curso de capoeira para professores de educação física do ensino fundamental da rede pública da Região Metropolitana de Campinas e 2ª acompanhamento das aulas de Capoeira desenvolvidas por duas professoras de educação física, para turmas de 1ª a 4ª série (SILVA, 2009, p. 12).

O primeiro capítulo se inicia com o tópico de apresentação e fundamentação da capoeira, onde a autora discute as origens e transformações ocorridas na prática da modalidade desde os tempos da escravidão até o século XXI, também são elencados aspectos místicos, religiosos, práticos, gestuais, esportivos e, até mesmo, burocráticos. Após uma exposição longa e bem feita, a autora fala, no tópico seguinte, sobre propostas de ensino da capoeira, onde inicia com o seguinte trecho:

as primeiras obras que iniciaram uma sistematização do ensino da Capoeira datam do início do século XX e foram formuladas por pessoas ligada às Forças Armadas e à sociedade civil. A Educação Física, por sua vez, só se propôs a pensar em pedagogizar a Capoeira, em 1945, com a obra de Inezil Penna Marinho, intitulada *Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem*. (SILVA, 2009, p. 35).

A autora contextualiza o trecho acima com a política higienista, os movimentos ginásticos e o advento do capitalismo no Brasil do início do século XX, final do século XIX, período em que o país passava por mudanças sociais, políticas e econômicas, com influências eugenistas, inclusive. O tópico prossegue relacionando diferentes momentos históricos e políticos do Brasil com a concepção de educação física vigente de cada um, como, por exemplo, as mudanças do período do Estado Novo, para o da Ditadura Militar e a posterior Redemocratização. Para a autora, estas transformações sociais repercutiram em mudanças de concepção sobre o corpo e as práticas corporais, incluindo a capoeira (SILVA, 2009, p. 39). O texto segue falando sobre a influência do capitalismo e do consumo para centrar nas concepções de ensino da educação física, principalmente, na Crítico-superadora, para fazer a seguinte afirmação:

Para a metodologia de ensino crítico-superadora, a Capoeira deve ser abordada levando-se em conta sua historicidade, contextualizada culturalmente, pois se trata de uma produção cultural e como tal, patrimônio da cultura corporal brasileira. [...] E, é a partir desse pressuposto, que mais adiante, detalharei as propostas para ensino-aprendizado da Capoeira desenvolvidas no trabalho de campo dessa pesquisa. (SILVA, 2009, p. 42 e 43).

Após a citação acima, a tese apresenta diferentes concepções de ensino da capoeira, citando seus autores e comparando-as. O tópico se encerra com a revisão de literatura composta por quinze trabalhos que tratam do ensino aprendido da capoeira na área da educação física de uma forma generalista. A parte final do capítulo primeiro, correspondente ao terceiro tópico, volta-se a discutir a capoeira na educação física escolar, mas se inicia conceituando o que é escola, bagagem cultural e cultura para explicar sobre como os seres humanos se apropriam da cultura, reproduzindo-a, criando-a e recriando-a. Nesta parte do trabalho, a autora se posiciona de forma crítica sobre o papel da escola na sociedade capitalista, questionando como superar os limites e desigualdades de oportunidade impostos pela divisão em classes sociais. A autora menciona, também, pontos relevantes para que a educação física escolar seja vista com maior relevância nos ambientes formais de aprendizagem, como a sua inclusão na LDB, nos PPP's das escolas, além de ponderar a respeito da formação dos professores, enfatizando a necessidade superar um ensino tecnicista que estigmatizou por muito tempo a educação física.

Além da LDB, o tópico também apresenta, mais à frente, outros dois documentos: os PCNs e as Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias mostrando diferenças de concepção e possível entendimento sobre o que e como a educação física deve tratar (SILVA, 2009, p. 64).

Após todo um aparato teórico se discutiu a importância da educação física escolar, tematizando aspectos didáticos e políticos, o trabalho retoma a centralidade no ensino da capoeira afirmando que há diferenças metodológicas dependendo do local onde ocorra. O que pode ser observado no seguinte trecho, segundo Silva (2009, p.68): as aulas de educação física visam a apresentar a Capoeira e as possibilidades que existe nessa manifestação, caso o aluno queira saber mais, aprofundar-se em seu estudo, ele deve procurar praticá-la fora da escola.

O tópico e o capítulo se encerram com a defesa desta diferenciação dos objetivos e formas de ensino, mas, também, com a defesa da capoeira como conteúdo pertencente à educação física escolar brasileira, pois dá a possibilidade de discutir sobre racismo, escravidão, luta pela liberdade, igualdade e outros.

O segundo capítulo apresenta como foi realizado o curso de capoeira para os professores da região metropolitana de Campinas, no estado de São Paulo, sobre o qual a autora explica:

O curso para os professores foi realizado de março a junho de 2007, com encontros semanais, às sextas-feiras, das 19:30h às 22:00h, em uma quadra externa, da Faculdade de Educação Física, da UNICAMP. O planejamento das aulas de Capoeira foi feito pelo mestre convidado, José Antônio da Silva, o Mestre Tulé e por mim e as aulas foram ministradas pelo mestre com minha participação como auxiliar-docente (SILVA, 2009, p. 71).

A autora relata que vinte e um professores se inscreveram, mas três desistiram sem justificativa. O primeiro encontro do curso serviu para aplicar um questionário, com a finalidade de obter informações sobre o perfil profissional dos participantes, o que conheciam e a vivência que tinham da Capoeira. Foram utilizados outros instrumentos, além do questionário, para a obtenção de dados como filmagens e a elaboração de um diário de campo, o qual serviu para a autora registrar impressões pessoais e fatos marcantes. Os encontros tiveram uma média de dez professores participantes, com cinco professores mantendo uma boa assiduidade. Dos dezoito professores inscritos, doze eram mulheres e seis homens, com idades entre 25 e 46 anos. Dezesesseis participantes trabalhavam na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo nas cidades de Campinas, Paulínia e Nova Odessa, mas havia duas professoras das redes municipais de ensino de Campinas e Vinhedo. O tempo de docência na

educação física escolar oscilou entre um mês e treze anos de trabalho (SILVA, 2009, p. 71 e 72).

Algo peculiar tratado na parte introdutória do segundo capítulo da tese é a importância da oralidade para a transcrição das filmagens e na escrita do texto do trabalho de campo. Segundo a autora:

Essa opção ocorreu de forma involuntária, em um primeiro momento, uma vez que me deparei com conversas dos participantes da pesquisa repletas de interjeições, reticências e hesitações. Junte-se a isso o fato que historicamente o ensino-aprendizado da Capoeira ocorreu predominantemente a partir da oralidade. Essa “pedagogia da oralidade” na qual a Capoeira perpetuou-se faz-se muito presente nos diferentes espaços nos quais ela penetrou como reflexo da cultura africana que foi (e ainda é) pautada na cultura oral primária (SILVA, 2009, p. 72).

O primeiro tópico deste capítulo descreve as etapas de organização do curso como procura e escolha do local para a realização dos encontros, bem como as dificuldades estruturais enfrentadas, principalmente pelo fato de ter conseguido somente uma quadra descoberta, como aparece acima, em uma citação direta.

O segundo tópico do capítulo a autora apresenta o mestre convidado para ministrar o curso, contando sobre sua iniciação na capoeira, seu ingresso na docência, sua experiência com mestres na Bahia no ano de 1988, como o mestre modificou sua metodologia de ensino ao ter contato com produções da educação física, até chegar ao momento em que foi convidado para ministrar aulas na extensão da UNICAMP, onde a autora iniciou sua jornada no mundo capoeirístico no ano de 1996. É visível a reverência da autora pelo mestre, o que ajuda a entender o motivo que a fez convidá-lo para ministrar as aulas do curso.

O terceiro tópico trata do planejamento das atividades elaborada pela autora e pelo mestre convidado, que segundo a mesma, “teve a intenção de apresentar a Capoeira como uma manifestação cultural que sofreu transformações no decorrer dos tempos, mas que possui um determinado repertório gestual, musical e ritual” (SILVA, 2009, p. 82). Em seguida, dois projetos são apresentados mostrando o objetivo, a estratégia, a avaliação, conteúdo e cronograma do curso, o primeiro trata-se do planejamento inicial e, o segundo do replanejamento. Esta mudança de plano ocorreu porque determinados temas eram demandados pelos professores criando a necessidade de estudar um aspecto da Capoeira que em princípio não estava no planejamento na ordem prevista, então buscava-se abordar aquilo que coletivamente era detectado (SILVA, 2009, p. 90).

No quarto tópico do segundo capítulo, a autora apresenta e discute as respostas obtidas com o questionário aplicado no primeiro encontro do curso. Os participantes foram indagados se “conheciam algum trabalho de Capoeira nas aulas de educação física ou em

escolas; se já tinham praticado Capoeira e, em caso afirmativo, em qual grupo e modalidade de Capoeira; indagou-se também quais as expectativas que tinham sobre o curso” (SILVA, 2009, p. 90 e 91). O tópico segue com a análise das respostas dos professores, utilizando pseudônimos e relacionando suas respostas com episódios que ocorreram no decorrer do curso, utilizando para tal, uma abordagem sociológica. O tópico quinto, deste segundo capítulo, trata de descrever as duas primeiras aulas do curso, sendo a primeira para a apresentação e aplicação do questionário, como dito anteriormente e, a segunda, para iniciar os conteúdos práticos, o que não ocorreu devido intemperes climáticas. Esta segunda aula foi facilitada pela autora utilizando textos sobre fatos históricos da capoeira, com atividades realizadas em grupos de cinco que culminaram em uma apresentação ao final do encontro, as quais são descritas pela autora no decorrer do tópico.

O sexto e último tópico deste capítulo apresenta o andamento das demais aulas do curso, logo a autora auxiliava o mestre convidado no que era necessário, e, ficava responsável, principalmente, pela filmagem e pela colaboração didática quando era preciso. Sobre o andamento das aulas, a autora relata:

A rotina das aulas seguia um ritual que se iniciava com o exercício de tocar os instrumentos musicais da Capoeira e cantar as ladainhas, cantos corridos e chulas. Nesse momento, os professores-alunos eram orientados a revezarem-se no aprendizado dos instrumentos, de modo que todos vivenciassem um pouco cada instrumento. O mestre demonstrava como deveria ser tocado cada um, o ritmo de cada “toque”, explicava o significado dos “toques”, realizava exercícios de cantos: como por exemplo o de cada aluno “puxar” o canto sozinho durante a execução do “toque” e o dele próprio cantar diferentes cantigas de Capoeira para os professores conhecerem um pouco desse repertório.

A aula continuava com a vivência da gestualidade que englobava o ensino dos diferentes golpes, contragolpes, defesas e acrobacias. Nessa parte, as estratégias de ensino utilizadas pelo Mestre Tulé pautavam-se na demonstração dos gestos e imitação destes pelos professores. Inicialmente, o mestre ensinava os golpes, contragolpes, defesas ou acrobacias, fora do contexto de jogo, para que os professores pudessem perceber a técnica da gesto e executá-lo (SILVA, 2009, p. 119).

A autora deixa claro que a complexidade dos gestos e movimentos, bem como combinações e elementos de maior complexidade eram tratados de maneira paulatina, com o acompanhamento do mestre, que tratava de maneira progressiva o nível de dificuldade do que era realizado em cada encontro. O tópico continua com a descrição minuciosa dos momentos e diálogos ocorridos em ocasião do terceiro encontro do curso, até comentar sobre aspectos recorrentes de todas as aulas como as dificuldades para conciliar os gestos com a música, a limitação de alguns participantes em relação ao ritmo e etc. O quarto encontro do curso também é descrito, mas desta vez são apresentados através de fotos e descrição escrita golpes e movimentos realizados nesta aula, como a *benção*, o *aú*, a *negativa* e a *meia-lua*. Além

desta descrição, também é extensamente relatado os diálogos estabelecidos durante o mesmo, entre o mestre convidado, a autora da tese e os professores participantes. Sobre as outras aulas do curso a autora relata:

Os demais encontros prosseguiram com o ensino daquilo que os professores-alunos consideraram mais importante. Houve um aprofundamento das vivências musicais e gestuais.

Coincidentemente, a participação dos professores diminuiu, houve desistências, alguns professores não justificaram as ausências do curso. [...] a partir do oitavo encontro, eram em torno de dez professores que continuaram demonstrando muito interesse nas aulas (SILVA, 2009, p. 146 e 147).

O capítulo se encerra com a transcrição de mais diálogos, mas estes ocorridos no último encontro do curso, no qual a roda de conversa antecedeu as vivências. Muito foi dialogado sobre o ensino e aprendizado, bem como, a importância da capoeira como parte da cultura do Brasil e elemento da Cultura Corporal.

O terceiro capítulo trata da segunda fase do trabalho de pesquisa, que corresponde ao acompanhamento e observação das aulas de capoeira em duas escolas, de agosto a novembro de 2007 e de fevereiro a março de 2008. Ao final do curso duas professoras foram escolhidas para que a autora acompanhasse e registrasse suas aulas, além de ajudá-las no planejamento das intervenções. As professoras escolhidas são chamadas no trabalho de *Profa. Girassol e Profa. Estrelado* (SILVA, 2009, p. 152) e ambas já haviam trabalhado com o tema Capoeira nos anos anteriores ao de participação na pesquisa. Sobre a escolha destas participantes a autora diz:

Foi levado em conta para a escolha das duas, além do desejo expresso anteriormente, o grande número de turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental em que ambas ministravam aulas, em horários seguidos, no mesmo dia da semana, no período matutino ou vespertino. Esse dado facilitou minha inserção no trabalho de campo, pois uma das escolas era em outro município o que demandava certo tempo na locomoção até o local. [...]

A decisão de acompanhar essas turmas deu-se porque havia um número maior de professores que ministravam aulas para essas séries. De acordo com o questionário aplicado aos professores, no grupo havia seis professores que atuavam somente com o ensino fundamental de 1ª. a 4ª. série.

Uma vez delimitados o interesse em desenvolver a abordagem da Capoeira nas aulas e as séries a serem acompanhadas foi levado em consideração na escolha das duas professoras o critério das diferentes características entre as escolas sendo: uma delas da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Campinas, em um bairro de classe média, e a outra escola da rede municipal de ensino, localizada em Vinhedo/SP, em um bairro de classe desfavorecida economicamente (SILVA, 2009, p. 152 e 153).

As primeiras turmas a serem acompanhadas foram as de 1ª. a 3ª. série, do turno da manhã, de uma escola pública estadual em Campinas/SP, de agosto a outubro de 2007, duas vezes por semana. Em novembro de 2007, o acompanhamento ocorreu em uma escola pública

municipal da cidade de Vinhedo/SP, em turmas de 1^a. e 2^a. séries, do turno da tarde, também, duas vezes por semana. Foram utilizados filmagens, fotos, diário de campo, gravações em áudio para os registros das aulas, em uma das escolas também foram utilizados desenhos das crianças que participaram das aulas. Neste período foram realizadas duas reuniões com os participantes do curso para socialização dos relatos e observações das intervenções nas escolas, onde foi decidido prorrogar o acompanhamento e registro das aulas, porém, somente a professora da rede pública municipal de ensino de Vinhedo/SP dispôs-se a continuar o trabalho, que foi realizado de fevereiro a março de 2008 e ocorreu com todas as turmas de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, com uma frequência de quatro dias semanais, no turno vespertino. “Nessa ocasião foi dada continuidade aos temas abordados em novembro de 2007 e iniciado o trabalho com Capoeira com as turmas de 1^a série” (SILVA, 2009, p. 153).

No primeiro tópico do terceiro capítulo a autora explana melhor sobre a inserção nas escolas e sobre as experiências anteriores das professoras observadas com o ensino da capoeira, além de comentar dificuldades como o preconceito, por exemplo. Nos dois tópicos seguintes são apresentadas as escolas com informações sobre localização, quantidade de alunos e descrição do espaço físico e da infraestrutura, para isto são mostradas fotos do espaço físico e cópias dos planejamentos das aulas observadas. As unidades de ensino são chamadas, respectivamente, pelos nomes fictícios de escola Giramundo e escola Mundogira. Nestes dois tópicos constam as observações das aulas junto com uma descrição minuciosa das atividades realizadas e da percepção da autora sobre a participação dos alunos e desenvoltura das professoras.

Nas considerações finais a autora afirma que:

é importante mencionar que a abordagem da Capoeira pode ser implementada à medida que é despertado o gosto por essa prática, o qual, por sua vez, poderá ser desenvolvido se as pessoas tiverem a chance de praticá-la de forma prazerosa, pois se, em um primeiro momento, essa manifestação cultural pode causar estranheza, devido às suas peculiaridades, esse sentimento pode ser dissipado a partir de uma vivência que favoreça a produção de sentidos e significados por parte de quem a estuda/pratica (SILVA, 2009, p. 207).

Nesse sentido, a autora afirma que o gosto pelo aprendizado da capoeira surge pelo desafio de vivenciar conhecimentos novos como: o contato com as músicas, os instrumentos e a musicalidade; o ensino-aprendizado da gestualidade; e o contato com um Mestre de Capoeira, que neste caso, foi o mediador do curso para os professores. A autora também questiona sobre a formação dos professores de Educação Física para tratar da capoeira em suas práticas pedagógicas, afirmando que o contato do estudante de educação física com a Capoeira pode ocorrer através de uma disciplina na graduação, mas “essa

experiência pode não ser determinante para que ele ministre aulas desse conhecimento na escola” (SILVA, 2009, p. 208), pois como foi constatado por meio dos questionários, nem todos os professores que tiveram contato com a Capoeira, anteriormente ao curso, desenvolviam esse conteúdo em suas aulas, mas havia professores que sem nunca terem feito um curso ou uma disciplina que tratasse especificamente da Capoeira ministravam aulas sobre esse tema.

Sobre as aulas desenvolvidas pelas professoras nas escolas, a autora ressalta como pontos positivos a abordagem da história da Capoeira através de jogos e brincadeiras, o início de uma sistematização do ensino-aprendizado da gestualidade dessa manifestação a partir dos significados dos gestos no jogo e o encadeamento destes gestos para compor um diálogo corporal dando ênfase no trabalho da Profa. Girassol que buscou integrar a vivência que vinha desenvolvendo antes do curso de Capoeira com o que pode vivenciar durante sua participação na pesquisa. Como maior dificuldade encontrada pelas professoras observadas, a autora aponta a abordagem da musicalidade com os alunos, sugerindo para solucionar este empecilho o trabalho interdisciplinar com a disciplina de arte. A autora defende que outras disciplinas devem tratar da capoeira como a geografia, a história e a literatura, por exemplo, pois essa manifestação cultural tem em seu cerne uma ampliada gama de temas (SILVA, 2009, p. 209).

O trabalho se encerra com a afirmação de que a Capoeira deve ser estudada nas aulas de educação física como uma possibilidade de congregar vários elementos que fazem parte da cultura do povo brasileiro e que merecem ser tratados na escola (SILVA, 2009, p. 211). Esta tese apresenta características de trabalho de fundamentação, diagnóstico e intervenção, sendo mais preponderante aspectos deste terceiro tipo, de acordo com a classificação de Bracht (2011).

Analisadas as duas teses passo para a análise das quatro dissertações iniciando pelo trabalho de Marcos Roberto So intitulado *Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos* (SO, 2014). O trabalho inicia, no primeiro capítulo, falando sobre os avanços teórico-metodológicos da Educação Física desde o início da década de 1990, os quais ocorreram acompanhados por consensos sobre os conteúdos e divergências, principalmente, sobre abordagens de ensino e concepções de currículo, por exemplo. Estas primeiras considerações servem para que o autor fale um pouco sobre a sistematização do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo chamado de CEF-SP e que se baseia nos pilares teóricos do Se-movimentar e da Cultura de Movimento (SO, 2014, p. 12). O autor discorre sobre tais conceitos e apresenta os conteúdos sugeridos pelo CEF-SP, bem como discute estudos e autores que tratam do referido documento que

contém a sistematização curricular para as turmas finais do ensino fundamental. Tal contextualização é utilizada para que a relação do professor com o currículo e as propostas curriculares sejam colocados em debate no trabalho, o que encerra a parte introdutória do primeiro capítulo para iniciar o tópico que apresenta o problema da pesquisa. Neste tópico, o autor comenta a inclusão do conteúdo lutas no CEF-SP, com a possibilidade de várias modalidades serem trabalhadas pelos professores, o que nem sempre ocorre devido limitações pessoais dos mesmos, neste sentido o autor pondera que “mesmo com a implementação do CEF-SP, a luta tem sido vítima de restrição por parte de alguns professores de Educação Física, presos que estão, em geral, à hegemonia dos conteúdos esportivos tradicionais, em especial, os esportes coletivos com bola” (SO, 2014, p. 16). Alguns fatores são apontados para justificar essa baixa adesão ao ensino de lutas na Educação Física escolar por parte dos professores como a ausência de disciplinas específicas nos cursos de formação inicial e a baixa produção de artigos de lutas em periódicos científicos relacionados a temas educacionais. Após estas considerações o autor segue discorrendo sobre a dificuldade de muitos professores tratarem de um conteúdo com o qual não tem familiaridade, mas que constam nas propostas curriculares municipais e estaduais. Nesse sentido, o autor apresenta os seguintes questionamentos sobre a problemática do trabalho:

[...] no contexto do CEF-SP, podemos perguntar: quais são os saberes significativos para os alunos? Como mobilizam saberes? Qual o sentido do aluno estudar (aprender) Educação Física na escola? Qual relação com o saber os alunos fazem ao aprender Educação Física? Qual o sentido da Educação Física? O que tem sentido e significado para eles? (SO, 2014, p. 18)

Seguindo na apresentação do problema da pesquisa o autor afirma que “é de interesse particular deste trabalho compreender como os alunos relacionam-se com os saberes propostos no conteúdo ‘lutas’ do CEF-SP” (SO, 2014, p. 18). Apresenta sua dissertação, de natureza qualitativa, como um estudo de caso realizado com o 7.º ano de uma escola estadual no município de Bauru, São Paulo, que contou com observação de aulas, entrevista inicial e final com professor e entrevistas iniciais e finais com alunos para a coleta dos dados. O autor explica brevemente este tipo de investigação e apresenta de maneira sucinta o conteúdo discutido nos capítulos seguintes da dissertação.

No segundo capítulo o autor aborda os conhecimentos e saberes dos professores, discutindo a dicotomia existente entre os professores que criam o saber teórico-técnico e os que o praticam no dia-a-dia, apontado uma contraposição entre os professores formadores das instituições de ensino superior e os professores da rede básica de ensino. Nessa perspectiva, o autor sugere o professor como pesquisador de sua própria prática, pois “a reflexão rompe a

dicotomia entre pesquisa e prática que tanto hierarquiza os modelos de ensino” (SO, 2014, p. 21). Também fica ressaltado que o professor que vivencia uma prática reflexiva não pode vê-la como uma instância autossuficiente da produção de saberes profissionais. Junto com tal discussão também é discutido sobre autonomia do professor, a qual se relaciona com diversos aspectos da realidade como a formação, a relação com o currículo e o PPP, perspectivas políticas e ideológicas, e outros. Dando continuidade ao capítulo, o autor fala sobre os primeiros estudos centrados nos saberes docentes, desenvolvidos nas décadas de 1950 e 1960 caracterizados pelo interesse em observar os comportamentos dos professores. Já na década seguinte, nos anos 1970, as pesquisas centraram-se na análise do desempenho do professor caracterizada pela relação da ação docente com a aprendizagem do aluno. Posteriormente, ganham forças as pesquisas focadas no pensamento dos professores, que baseadas em correntes da psicologia cognitiva e das ciências sociais dedicavam-se aos processos cognitivos dos docentes. Já no final dos anos 80, inicia-se uma busca de maior valorização do profissional, o que impôs a ideia do ensino como uma atividade profissional de base concreta. Estas ponderações conduzem o leitor à uma série de reflexões sobre os saberes básicos necessários para ser professor, elencando categorias como conhecimento base, conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular, que após serem apresentados são discutidos e relacionados. O capítulo apresenta, ainda, um tópico que trata do currículo da Educação Física e os saberes dos professores, em que há uma série de questionamentos sobre as propostas curriculares como o CEF-SP, por exemplo. Esta parte do trabalho aponta para a responsabilidade do professor em questionar, adaptar, aproveitar e reinventar as propostas dos currículos regulares. O capítulo se encerra com a ponderação de que as propostas curriculares não devem ser vistas de maneira absoluta, tanto em sua aplicação quanto em sua negação.

O capítulo terceiro trata dos saberes dos alunos, considerando este como um agente de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, o autor cita Paulo Freire para contextualizar a concepção de educação bancária, na qual o aluno apenas recebe o conhecimento e é visto como um recipiente em que o professor, detentor do conhecimento, irá depositar o saber (SO, 2014, p. 31). Em contrapartida, o autor apresenta o conceito de educação problematizadora, também desenvolvida por Paulo Freire e que “sugere a superação da contradição entre professor e aluno, do ensino e da aprendizagem, destacando o aluno como ser possuidor de um ‘saber de experiência feito’ que não pode ser negado” (SO, 2014, p. 31). Sobre este tema o autor afirma:

[...] a educação problematizadora sugere que os alunos se reconheçam como seres “no” mundo e “com” o mundo. Principalmente ao se sentirem desafiados a desvendar os problemas postos no mundo e na relação com o outro, de modo a superar o conhecimento pré-determinado, a realidade estática petrificada, imóvel e absoluta propostos pela educação tradicional e bancária (SO, 2014, p. 31 e 32).

Outras categorias freirianas são apresentadas nesta parte do capítulo como o saber escutar, a curiosidade epistemológica, a importância da contextualização dos conteúdos. Tais categorias são elencadas para mostrar a importância de despertar nos alunos a vontade de aprender por meio de uma metodologia contextualizada e humanizada, com capacidade para romper padrões de ensino aprendizagem excludentes e fechados em si, afinal, ensinar não é transferir conhecimentos.

O capítulo terceiro segue com mais dois tópicos, onde o primeiro deles trata, inicialmente, do fracasso escolar, embasando-se em autores como Charlot e Bordieu, para discutir e refletir sobre as implicações e fatores sociais determinantes para a reprovação de alunos, como a ideia de considerar inapto quem não atinge uma determinada expectativa institucional estabelecida pela avaliação escolar. Posteriormente, o tópico explana bastante sobre as interações ser humano – mundo e aluno – conhecimento, apontando a construção do saber como algo que se inicia naquele que aprende, no sentido de uma busca pelo conhecimento, o qual é construindo em mediação com e para o mundo. O autor inclui ainda um subtópico que apresenta teorias e conceitos sobre a teoria de relações com o saber em outros países do mundo. O segundo tópico deste capítulo trata das figuras do aprender (saber-domínio, saber-objeto e saber-relacional) com a Educação Física escolar e o que se tem produzido na área, o que foi feito relacionando tais figuras na compreensão de vários autores diferentes como Charlot (2000 e 2009), Bracht (1996), Betti (1994) e Schneider e Bueno (2005). Sobre as figuras do aprender, So (2014) cita Charlot:

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

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

E, por fim, o saber-domínio, como já sugere o próprio nome, refere-se aos aprenderes que envolvem domínio de alguma atividade, tal como desmontar um motor, aprender a nadar; ou seja, o saber-domínio lida com saberes inscritos no corpo. Entretanto, para compreender mais a fundo o saber-domínio é imprescindível considerar o que Charlot entende por corpo (SO, 2014, p. 44).

Após essa citação, o texto segue relacionando estas figuras com aprendizados e atividades motoras, e, contextualizando-as, também, com alguns dos saberes escolares

hegemônicos. Ao trazer esta discussão para a seara da Educação Física, o autor aponta que a disciplina apresenta um caráter duplo, pois exige o saber fazer e o saber sobre esse fazer, o que leva as considerações de Betti, sobre a dicotomia teoria e prática, já comentada anteriormente, existente na área que se expressa em um saber verbal e um saber não-verbal, o que pode ser melhor compreendido na citação a seguir:

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

[...] o objetivo da Educação Física é relacionar organicamente o saber-movimentar e o saber-sobre esse movimentar-se (BETTI, 1994). Ou seja, o papel da Educação Física é ajudar a mediação deste saber orgânico para a consciência, através da linguagem e dos signos (SO, 2014, p. 47).

A discussão entre os apontamentos dos autores segue para chegar à conclusão de que a Educação Física abarca diferentes áreas no que diz respeito à aprendizagem, pois educa corporal, verbal e linguisticamente valendo-se de diferentes âmbitos relativos a nossa cultura humana, descartando uma visão enviesada na qual a disciplina trataria somente do saber fazer, pois esta precisa estar alicerçada na inter-relação das três figuras do saber.

O quarto capítulo traz considerações sobre a luta e inicia-se apontando possíveis definições e associando modalidades com transformações decorrentes do tempo, da cultura, dos valores sociais e do sistema econômico do tempo e espaço históricos em que estão inseridas (SO, 2014, p. 54). Também são apresentados diversos significados para o termo luta. Neste ponto do texto o autor faz um paralelo com os capítulos anteriores que trataram das relações com o saber, tanto dos alunos como dos professores, alegando que o conhecimento dos alunos sobre este elemento da cultura corporal fica restrito às interpretações e conhecimentos que seus professores constroem em contato com a mídia e interações pessoais. Sobre o tema, cabe a seguinte citação:

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

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

formação de caráter, persistência, humildade”, que orientam “o modo de viver” do praticante.

Assim, a luta tem sido vítima de restrição por parte dos professores de Educação Física, presos que estão, em geral, à hegemonia dos conteúdos esportivos tradicionais, e sentem-se mais à vontade para abordar modalidades esportivas coletivas com bola, como o basquetebol, futebol, voleibol e handebol (SO, 2014, p. 56).

A discussão segue no sentido de apontar a pouca vivência dos professores e o medo de gerar situações de violência nas aulas como pontos limitantes para uma maior utilização do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física escolar, o que está associado a baixa produção acadêmica sobre o tema nos periódicos brasileiros (SO, 2014). Estas limitações apresentadas pelo autor são discutidas e sobre o receio de gerar atitudes violentas dá início a uma série de parágrafos que dissertam sobre a intencionalidade das práticas de luta e briga, diferenciando-as e propondo maneiras para o trato do conteúdo de forma segura e cientificamente embasada. Tal explanação é feita até o autor relacioná-la com o CEF-SP, o qual apresenta as lutas como um “eixo dos conteúdos” (SO, 2014, p. 59). Esta parte introdutória encerra apresentando um quadro contendo o ano letivo e a modalidade sugerida pelo CEF-SP que são: o judô, no sétimo ano; o karatê, no oitavo; a capoeira, no nono; e o boxe e a esgrima, no ensino médio.

O capítulo tem ainda um tópico que trata do judô como conteúdo do CEF-SP. Este por sua vez é dividido em dois subtópicos que discutem e apresentam, respectivamente, o caderno do professor e o caderno do aluno. Sobre estes materiais o autor faz as seguintes considerações:

[...] o Caderno do Professor traz situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor para “o que”, “quando” e “como” abordar determinados conteúdos e perseguir a aprendizagem de certas habilidades e competências. Estruturalmente, cada exemplar do caderno está organizado em bimestres e propõe sugestões de gestão de aula, avaliação e recuperação.

Já o Caderno do Aluno, segundo São Paulo (2009b), propõe atividades para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, assim como, tarefas para os alunos realizarem em casa. O referido documento não é considerado um material didático tradicional, uma vez que não se preocupa em expor conceitualmente conteúdos (SO, 2014, p. 60 e 61).

Contudo, uma série de incongruências e desarmonias são apontadas entre os dois materiais, o que é exposto e mais bem relacionado nos subtópicos que seguem. Esta abordagem é feita em relação ao conteúdo judô e se inicia pelo Caderno do Professor falando da origem e chegada da modalidade ao Brasil, passando pela discussão sobre violência e respeito às regras. Também são citadas competências/habilidades e são analisadas duas situações de ensino presentes no documento. O subtópico encerra falando da avaliação

proposta e questionando a eficácia do CEF-SP para o auxílio aos professores no ensino do judô nas aulas de Educação Física escolar.

O segundo subtópico, que trata do Caderno do Aluno, inicia com uma breve descrição das partes deste material, como a parte introdutória de definição do Judô, sua inserção no Brasil e questões de múltipla escolha sobre movimentos, vestimenta, identificação de nível técnico, pontuação da luta e espaço físico do Judô. Este ponto da dissertação segue explicando e descrevendo as atividades e exercícios contidos no Caderno do Aluno, o que encerra o quarto capítulo.

O quinto capítulo apresenta o método de intervenção da pesquisa e se inicia discutindo sobre o trabalho científico de produção na área da educação e sobre o conceito de pesquisa qualitativa. No primeiro tópico do capítulo o autor fala sobre os critérios de seleção da turma e da escola onde ocorreu a intervenção da pesquisa. Com o “objetivo de investigar como os alunos se relacionam com os saberes propostos no conteúdo ‘lutas’” (SO, 2014, p. 69), o 7º ano do Ensino Fundamental foi escolhido pelo fato de ser o primeiro ano em que se aborda tal conteúdo, no caso, com o ensino aprendizagem do Judô, segundo a sugestão do CEF-SP. Também foram critérios para a seleção a história de vida do professor para que este não fosse “praticante/atleta de qualquer modalidade de luta, o que garantiu uma situação compatível com o perfil da maioria dos professores de Educação Física” (SO, 2014, p. 70) e, a quantidade de aulas de judô, que deveriam estar de acordo como sugerido no CEF-SP. Sobre a seleção das escolas há as seguintes considerações:

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

Em um segundo momento, verifiquei se os professores dessas escolas planejavam suas aulas a partir das orientações do CEF-SP, o que diminuiu a quantidade de professores disponíveis, uma vez que houve docentes que não seguiam as sugestões curriculares oficiais (SO, 2014, p. 70).

A escola selecionada era localizada na periferia do município de Bauru-SP e contava com Ensino Fundamental e Médio, tendo quatro (04) professores de Educação Física em seu quadro docente. O diálogo com uma das professoras fez o autor escolher uma das três (03) turmas de sétimo ano da escola, por haver compatibilidade de horários. A turma tinha 37 alunos matriculados, com 31 frequentando, sendo 16 meninas e 15 meninos, os quais receberam pseudônimos para participar da pesquisa. Quanto aos procedimentos da coleta dos dados foram utilizadas: entrevista inicial semiestruturada com a professora do 7º ano registrada em gravador de voz, sobre formação acadêmica, opinião sobre o conteúdo "lutas" no CEF-SP, presença e importância do conteúdo "lutas" nas suas aulas; familiarização com o

cotidiano da Escola e das aulas do 7º ano do Ensino Fundamental. Foram observadas nove (09) aulas antes do conteúdo de Judô, com o objetivo de aproximar o pesquisador com a escola, bem como conhecer melhor os estudantes para melhor descrição no diário de campo; os alunos do 7º ano também responderam uma entrevista inicial semiestruturada, no qual foram questionados sobre expectativas e opiniões em relação ao conteúdo "lutas", seus gostos e motivação nas aulas de Educação Física; observação de quatro (04) aulas do conteúdo Judô com registro em diário de campo; entrevista final semiestruturada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental registrado em gravador de voz. Eles foram questionados sobre opinião em relação às aulas do conteúdo de lutas, o que aprendeu das aulas de lutas; motivação e interesse no conteúdo de lutas; e, entrevista final com a professora do 7º ano do Ensino Fundamental registrado em gravador de voz, onde foram tratados aspectos como a redução do número de aulas sugerido pelo CEF-SP para o conteúdo judô, as justificativas de condutas em sala de aula, o detalhamento de mediações, as adaptações ocorridas em aula e a avaliação. Sobre a análise dos dados o autor coloca que estes “serão apresentados de modo descritivo, e interpretados a partir da ‘triangulação’ das diferentes fontes (conhecimento do conteúdo/tema, planejamento das aulas, observação das aulas e entrevistas) e pelo diálogo/confronto com as questões teóricas postas pela literatura” (SO, 2014, p. 73). O quinto capítulo se encerra com o subtópico informando sobre os procedimentos éticos como a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp/Presidente Prudente.

O sexto e penúltimo capítulo apresenta os resultados da pesquisa, os quais foram organizados em dez tópicos denominados “rounds”, dos quais três apresentam subtópicos. Sobre a organização e configuração deste derradeiro capítulo, o autor coloca:

O modo de organização da análise segue ordem cronológica conforme o desenrolar da pesquisa. Em diversos momentos, a observação em campo diverge dos depoimentos de professores e alunos, o que não é surpreendente, já que o saber não possui o mesmo sentido para docentes e discentes. É interessante ressaltar que esses discursos se chocam, por vezes se completam, mas definitivamente, proporcionam uma visão mais relativizada e ampla sobre como professores e alunos relacionam-se com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física (SO, 2014, p. 74).

O primeiro tópico trata da familiarização com o ambiente da escola onde foi realizada a pesquisa de campo durante “nove aulas no período de 12/09/2012 a 22/10/12” e que “mostrou-se de extrema importância para a observação das aulas do conteúdo judô – objeto dessa pesquisa” (SO, 2014, p. 74). Neste momento o autor evitou fazer registros escritos diante dos alunos, pois buscava ser visto como sujeito "natural" do cotidiano, evitando chamar atenção e ter sua presença aceita com maior familiaridade. Este momento foi utilizado como forma de promover uma aproximação entre os alunos, a professora da turma e

o pesquisador, em que ocorreram conversas e diálogos para esclarecer dúvidas e fazer com que os “personagens” da pesquisa se conhecessem e interagissem. Neste tópico o autor relata conversas que teve com os alunos sobre suas origens e etnia, sobre futebol e, também, relata episódios ocorridos nas aulas de vôlei ministradas pela professora, com destaque para três situações limite que ocorreram durante este período de familiarização.

O segundo tópico trata do CEF-SP e dos saberes da professora e, se inicia com a apresentação das qualificações profissionais da professora e considerações dela em relação ao documento curricular do estado de São Paulo. O autor comenta sobre a forma de planejamento da professora e se debruça nas opiniões da docente em relação ao CEF-SP, para o qual tece críticas e comentários positivos. Já o terceiro tópico foca nas lutas e nos saberes da professora e se inicia com o seguinte parágrafo:

A professora afirmou desenvolver o conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física, conforme as modalidades sugeridas no CEF-SP. Entretanto, reconheceu que, antes do currículo ser implementado, o modo como tratava o conteúdo lutas era diferente. Antes, a professora reduzia o conteúdo a alguns jogos e brincadeiras que objetivavam trabalhar algumas capacidades ou habilidades físicas presentes nas lutas, como o *"equilíbrio, o empurrar, segurar, força"*, o que não levava muito tempo, e nos esclareceu que dispndia cerca de duas semanas com esta matéria (SO, 2014, p. 82).

O tópico segue com o relato da relação da professora com as lutas, falando, por exemplo, que esta nunca cursou uma disciplina durante a graduação ou pós-graduação que fosse específica para o aprendizado desse conteúdo, o que levou o autor da dissertação a afirmar que esta falta de conhecimentos específicos causou uma abordagem de curta duração em relação ao elemento da cultura corporal. Então, o autor coloca que “sem uma base de conhecimento para lutas, causa déficit na abordagem, assim a professora afirmou que utiliza as informações e sugestões apresentadas pelo CEF-SP como amparo na formulação de suas aulas” (SO, 2014, p. 82). Ao perceber o CEF-SP como uma cartinha pronta para ser aplicada nas aulas, SO (2014) questiona se esse tipo de perspectiva não coloca em risco a autonomia dos professores e retoma a discussão sobre a dicotomia e hierarquia existente entre os trabalhos docentes nas redes básicas e superiores de ensino. Temas como adaptação das atividades e propostas do CEF-SP no cotidiano das aulas, a importância da experimentação no dia-a-dia da sala de aula, violência na escola e fora dela também são discutidos e apresentados neste tópico.

O terceiro tópico aborda as entrevistas iniciais com os alunos da turma de 7º ano envolvida na pesquisa de campo, as quais ocorreram no dia 18/10/2012, depois de concluído o período de familiarização e antes da observação das aulas do conteúdo Judô. Foram

entrevistados, individualmente, 12 dos 31 alunos, os quais foram selecionados de maneira aleatória por meio de sorteio. Sobre as entrevistas, o autor explica:

O objetivo principal dessa entrevista foi demarcar as relações dos alunos com os saberes da Educação Física e das lutas, especificamente, sobre suas expectativas e opiniões prévias à prática do judô nas aulas, isto é, se dão/darão sentido, desejam/desejarão e se mobilizam/mobilizarão a aprender.

[...] O roteiro de entrevista incluiu os seguintes aspectos: gosto e mobilização pelas aulas de Educação Física; o que aprende(u) e/ou gostaria de aprender nas aulas de Educação Física; a importância e contribuição da Educação Física e das lutas em suas vidas; histórico de prática de lutas; qual a expectativa pelas aulas de lutas; definição de lutas (SO, 2014, p. 88).

Também é comentado como os alunos apreciam e gostam das aulas de Educação Física, principalmente pelo fato de se sentirem mais livres, em comparação com as outras disciplinas. O que fica bem ressaltado é a vantagem do espaço físico da quadra em relação às aulas realizadas unicamente na sala de aula. Conteúdos de interesse e relevantes na aprendizagem dos alunos são citados e explicados através das citações retiradas de suas entrevistas. O tópico segue falando dos interesses dos alunos pelos conteúdos da disciplina até chegar ao subtópico que trata especificamente da luta, em que são apresentados pontos como vivências dos alunos em modalidades de lutas e artes marciais, conhecimentos prévios às aulas de Educação Física, influência da mídia e de meios de comunicação de massa, dentre outros. Um achado interessante desta parte da dissertação é a compreensão dos alunos entrevistados sobre a definição de lutas, que apontam para quatro direções: “(a) a luta como defesa pessoal; (b) como prática corporal violenta/agressiva; (c) como profissão/esporte; (d) como prática corporal de movimentos letais” (SO, 2014, p. 99). Também são apresentados receios e expectativas dos alunos em relação as aulas que tematizam o ensino aprendizagem das lutas, como o medo de se machucar ou machucar um colega, por exemplo.

O quarto tópico deste sexto capítulo apresenta a observação das quatro aulas de judô, ministradas para a turma de 7º ano, por meio de quatro subtópicos descritivos dissertativos, além das atividades e fundamentações teóricas são relacionadas reações, intervenções, questionamentos, interações e atitudes dos alunos da turma. O autor resume bem o desenrolar desta etapa da pesquisa na seguinte citação:

[...] No primeiro dia, os alunos presenciaram uma aula expositiva, caracterizada como uma introdução. Em um segundo momento, a segunda e terceira aulas, os alunos realizaram atividades corporais de luta, que incluíram jogos de combate e a aprendizagem de um golpe do Judô. E por fim, na quarta e última aula foi realizada uma avaliação escrita sobre os conteúdos desenvolvidos em aula... (SO, 2014, p. 106)

A primeira aula sobre o judô foi expositiva e gerou muita ansiedade e inquietação em alguns alunos. Conceitos sobre a modalidade foram apresentados, como a origem, as

regras, a indumentária e outros. No relato dos alunos entrevistados, 17 no total, a exibição de vídeos e slides foi o momento mais mobilizador da aula.

Os dois subtópicos seguintes descrevem as aulas práticas realizadas, incluindo situações arriscadas, atividades e falas da professora e dos alunos entrevistados. O último subtópico relata a avaliação do conteúdo e foca bastante na perspectiva dos estudantes.

O quinto tópico discute, especialmente, fatos ocorridos durante a terceira aula de ensino aprendizagem do judô. O foco desta parte do trabalho é discutir reflexivamente sobre o que ocorre na “periferia” (SO, 2014, p. 128) da aula, seja na quadra ou no tatame. Estes apontamentos se fizeram necessários devido à dinâmica das aulas de Educação Física escolar não ocorrerem somente enquanto e entre os times jogam, afinal, os alunos que aguardam para realizar as atividades propostas pelo professor interagem, se locomovem, observam, conversam, enfim, realizam uma série de ações que apesar de não fazerem parte do planejamento do docente, também fazem parte das aulas e de suas vivências individuais e coletivas. O autor retoma a discussão sobre a suposta liberdade que a disciplina de Educação Física proporciona aos alunos e como esta possibilidade de movimentar-se enquanto aprende pode ser bastante significativa para a aquisição de repertório motor, por exemplo. O autor também apresenta a perspectiva de alguns alunos que durante esta aula protagonizaram as atividades realizadas na “periferia do dojo” (SO, 2014, p. 129), enquanto aguardavam para realizarem as atividades propostas pela professora. O tópico se encerra com a reflexão sobre um episódio de desentendimento que ocorreu entre dois alunos da turma que ocuparam a “periferia do dojo” brincando de luta enquanto aguardavam para a executarem a atividade da aula, no caso, um aluno encaixou um estrangulamento no outro e, que mesmo com a submissão do segundo, não soltou o golpe, gerando uma situação arriscada e constrangedora durante a aula.

O sexto tópico aborda um tema muito relevante, que é a participação feminina as aulas do conteúdo lutas, neste caso, os fatores que impediram a mobilização feminina para as aulas. O autor afirma que durante a observação das práticas percebeu “a participação menos intensa das meninas nas aulas de judô e, conseqüentemente, a mobilização dos meninos” (SO, 2014, p. 137). Nesta perspectiva, SO (2014, p. 137) ainda pondera que “a discussão sobre gênero e sexualidade não foi eleita a *priori* como questão elencada na atual investigação, no entanto, a observação de campo evidenciou a relevância do trato deste tema”. Nas entrevistas, foram identificadas nas falas dos alunos quatro possíveis causas para a não adesão das meninas que foram: a luta como expressão corporal masculina, o medo de se machucar, a vergonha de se expor e o machismo (SO, 2014, p. 138). Ao apresentar hermeneuticamente

trechos das entrevistas e relacioná-los com as observações das aulas, um momento explicita o machismo que dificulta a mobilização das alunas para as aulas de lutas, que foi a chacota que uma das alunas sofreu ao realizar as atividades sugeridas pela professora durante uma das aulas práticas. O tópico segue com a discussão das causas citadas acima.

O sétimo tópico trata da percepção dos alunos sobre o conteúdo. Quando questionados sobre o que acharam das aulas vivenciadas, a maioria dos alunos se mostrou satisfeita apontando três aspectos positivos das aulas, que foram: a luta como conteúdo “novo” da Educação Física, a diversão proporcionada nas aulas e a dissociação entre violência e luta (SO, 2014, p. 147). Algo que chama atenção, tanto pelas falas dos alunos como nas reflexões do autor, é o fato da hegemonia do esporte, principalmente o basquete, o futebol, o vôlei e o handebol, nas aulas de Educação Física escolar, o que é questionado e criticado por parte dos alunos. Outro ponto interessante é o fato de alguns alunos, anteriormente, associavam as lutas à violência, ou não gostavam do conteúdo, terem afirmado que se divertiram e mudaram seus pontos de vista sobre o tema graças a participação nas aulas, especialmente, a segunda aula prática que contou com jogos lúdicos de oposição.

O oitavo tópico aborda a aprendizagem dos alunos, onde o autor coloca que “a maioria dos depoimentos relatou a aprendizagem de movimentos específicos da luta, neste caso, golpes de diversos tipos, ordenados dos mais para os menos citados: *o-soto-gari*, imobilização, agarramento, projeções e desequilíbrio” (SO, 2014, p. 151). Além de mencionarem as técnicas aprendidas e vivenciadas, alguns alunos também citaram aspectos filosóficos da modalidade, fatores psicológicos de controle do medo, da concentração, do respeito ao outro, por exemplo. Uma estratégia interessante que o autor da dissertação utilizou nas entrevistas para averiguar o aprendizado dos alunos foi questionar o que os entrevistados fariam aos seus pais e parentes sobre o que aprenderam nas aulas de judô. O autor também questionou “se as aprendizagens propostas nas aulas de lutas possuíam importância na vida dos alunos” (SO, 2014, p. 156) e 13 dos 17 entrevistados responderam positivamente, afirmando que o judô nas aulas de Educação Física é importante como defesa pessoal contra as adversidades da vida e como experiência inicial para buscar a prática da modalidade em outras instituições como academias e escolas de luta, por exemplo.

O nono tópico apresenta reflexões sobre as expectativas dos alunos em relação ao conteúdo, mas ponderando com as situações vivenciadas nas aulas de judô. Neste sentido, o autor cita o ato de muitos alunos terem medo de se machucar, de quererem aprender apenas aspectos táticos e técnicos da modalidade, dentre outros. Fazendo esse balanço do que foi esperado e vivido o autor discute o avanço e aquisição dos alunos em relação à compreensão

das lutas e do judô, mais especificamente. Outros pontos são novamente elencados como o pouco tempo para a realização de mais aulas, as críticas dos alunos que achavam que deveriam vivenciar de forma diferente as intervenções, além de ponderações em relação ao planejamento da professora.

O décimo e último tópico encerra o capítulo com o questionamento sobre a compreensão de luta dos alunos, comparando as suas respostas nas entrevistas iniciais e finais, apresentando uma mudança significativa. Alunos que associavam as lutas à defesa pessoal e práticas perigosas com risco de se machucar agregaram mais elementos como o entendimento de serem práticas corporais e esportivas com regras, aspectos filosóficos e seguros, quando tomados os devidos cuidados. O capítulo e o tópico se encerram com o seguinte parágrafo, o qual exemplifica bem os achados desta parte do trabalho:

Mediante o depoimento de todos os alunos, espera-se que a Educação Física possibilite essa reflexão crítica sobre os elementos da cultura de movimento. No caso específico das aulas de lutas, percebe-se claramente que a professora e alunos conseguiram atingir este objetivo, uma vez que a conceituação de luta dos discentes antes das aulas de judô foram transformadas e ressignificadas positivamente (SO, 2014, p. 166).

A dissertação de SO (2014) encerra-se no sétimo capítulo e apresenta as conclusões gerais da pesquisa, muitos deles já comentados anteriormente. O capítulo se inicia comentando a grande aceitação da Educação Física por parte dos alunos justificando essa apreciação pelo fato da disciplina representar menor rigidez escolar em comparação aos demais componentes curriculares, além de “amplo espaço físico, liberdade, interação, relaxamento, etc” (SO, 2014 p. 167). O interesse dos alunos pelas lutas é bem dividido, segundo o autor, mesmo com opiniões positivas sobre as aulas de Educação Física, o que é diretamente influenciado pelas experiências prévias dos mesmos. Um ponto importante deste capítulo é a apresentação dos fatores e condutas favoráveis e desfavoráveis à mobilização dos alunos em relação às lutas, obtidos na observação e nas entrevistas. Sobre estes fatores o autor comenta:

Com relação aos elementos de mobilização, os jogos de lutas mostraram-se como eficiente ferramenta para romper e minimizar sentimentos de medo, ansiedade e estresse gerados na associação da luta com o machucar-se. Há alguns depoimentos dos alunos que evidenciam como o caráter lúdico pode ser de grande valia no início do processo de aprendizagem das lutas, já que um dos fatores que não contribuiu com a mobilização dos alunos é o entendimento de que luta é violenta e agressiva e, por motivo, acompanharia sentimentos de raiva e de frustração. Ao incluir os jogos de lutas, tal expectativa associada à violência/agressividade foi substituída pela diversão e a descontração. Vale destacar que os jogos de lutas não priorizaram o ensino específico de técnicas do judô, mas sim, lidaram primeiramente com algo mais importante naquele momento: a aceitação dos alunos ao conteúdo (SO, 2014, p. 168).

O autor ressalta, também, a importância da mediação da professora para que a participação nas aulas fossem maior, além de comentar como os alunos se sentiram sábios e competentes ao aprenderem a técnica de projeção *o soto gari*. Outro ponto mobilizador foi o auxílio dos alunos que já haviam praticado lutas anteriormente e aos que ainda não haviam tido este tipo de vivência. Muitos pontos do capítulo anterior são novamente comentados como a pouca mobilização das meninas, em como as causas deste fenômeno.

Novamente, o autor afirma que um número maior de aulas seria necessário para uma melhor exposição do conteúdo, o que ocorreu devido o pouco conhecimento da professora sobre a temática, o que também acarretou certa dicotomia entre teoria e prática nas intervenções. Tal constatação, alicerçada, também, nas falas dos alunos conduziu o autor a seguinte reflexão:

não faz sentido analisar as figuras do aprender de Charlot (2000) de modo fragmentado, ou categorizar a Educação Física exclusivamente como um saber-domínio que não lida com as outras figuras (saber-objeto e saber-relacional), ou, ainda, associar certos conteúdos e temas a uma determinada figura do aprender. Por exemplo, afirmar que a história da capoeira é tema que só pode ser desenvolvido em aula expositiva, ou que as regras e táticas de uma modalidade esportiva devem ser aprendidas de modo linguisticamente enunciado. Que dizer, não é correto supor que determinados conteúdos são mais “saber-objetos” que outros. Não é o conteúdo em si que é um saber-objeto, um saber-domínio, ou um saber relacional, mas é o modo de ensinar escolhido pelo professor que pode inclinar-se por uma das figuras do aprender. Por exemplo, como já mencionado pelo aluno Chuck Norris, a hierarquização do karat por cores de faixas pode ser ensinada por textos e slides, assim como pode ser vivenciada no ato de amarrar a faixa. Portanto, ao invés de “encaixar” a Educação Física a uma figura do aprender, é preciso assumir que lidamos com uma disciplina de inter-relação com todas as figuras do aprender: saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional (SO, 2014, p. 173).

So (2014, p. 174) afirma que a principal contribuição de sua pesquisa “é mapear alguns indícios que apontam elementos mobilizadores, bem como fatores que dificultaram a mobilização dos alunos para a prática de lutas nas aulas de Educação Física”. O autor defende que “a mobilização depende da eliminação de fatores desfavoráveis à mobilização” (SO, 2014, p. 175), como o medo de se machucar e a vergonha dos colegas, por exemplo. Algumas questões são apontadas como importantes para serem aprofundadas nas discussões da área da Educação Física como a responsabilidade das mídias na construção de estereótipos e representações sociais sobre as lutas, a mobilização de meninas nas aulas de lutas, a importância e utilidade da luta. A dissertação é concluída com a afirmação de que o “enfoque didático-pedagógico para as lutas ainda é recente e merece mais investigações no mundo acadêmico” (SO, 2014, p. 176), além de destacar o compromisso e esforço da professora em

ministrar um conteúdo do qual não possuía domínio em termos de conhecimento específico e pedagógico. Esta dissertação apresenta, de acordo com Bracht (2011), características de trabalhos de fundamentação e diagnóstico.

O próximo trabalho analisado é uma dissertação de autoria de Vinícius Oliveira Pereira, intitulada *Capoeira e escola: um debate sobre patrimônio, cultura afro-brasileira e educação* (PEREIRA, 2016). Logo de início, a dissertação é apresentada como um estudo etnográfico realizado em uma escola pública da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. O trabalho de campo foi realizado em dezembro de 2014 e buscou identificar implicações do diálogo entre a capoeira e a escola de educação básica, a qual recebeu as aulas da modalidade por meio do Programa Mais Educação (PEREIRA, 2016, p. 11).

O autor comenta a importância do Programa Mais Educação para a aproximação da capoeira com a escola pública brasileira, devido a ação interministerial que criou o programa, além de explicitar a relevância que o mesmo ganhou durante o desenvolvimento da pesquisa. Aspectos como abrangência e documentos norteadores do programa são apresentados, pois os mesmos serão analisados no escopo do trabalho. Sentidos e significados atribuídos à capoeira serão discutidos a partir da observação e registro etnográfico da oficina de capoeira realizada em uma escola pública da cidade de Nova Iguaçu.

O autor apresenta seu ingresso na Universidade e no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Faculdade de Educação da UERJ foram significativos para sua identificação e reconhecimento como negro, o que despertou seu interesse por temas relativos à cultura Afro-brasileira. Nesse contexto, o autor teve a oportunidade de ministrar um curso de capacitação tematizando a capoeira para professores que iriam atuar ensinando a modalidade via Programa Mais Educação. O capítulo introdutório se encerra com mais informações sobre o trajeto acadêmico do autor e breves resumos sobre os outros três capítulos do trabalho.

O primeiro capítulo se inicia com a alegação de que durante as primeiras décadas do século XX haviam setores da população brasileira que almejavam a criação de uma identidade nacional, sendo a capoeira uma prática esportiva apontada como parte desse projeto, devido sua origem e importância. O texto segue apresentando trechos de documentos do IPHAN e do Código Penal, contextualizando o histórico da capoeira em suas diversas fases, desde a escravidão até a atualidade, momento em que a importância da mesma é reconhecida nacional e internacionalmente. Categorias como identidade nacional, constituição do Estado-nação e a ideia de esporte nacional são pilares da discussão do capítulo, sendo interligadas pela noção do espaço escolar como de fundamental relevância para a propagação de elementos constituintes da identidade de um povo. A discussão se aprofunda no período do

Estado Novo (1930-1945) quando a discriminação da capoeira e reafirmação desta como esporte nacional ganharam força, porém, é ressaltado que alguns setores mais conservadores, e nitidamente racistas, ainda discriminavam sua prática em virtude de sua origem afro-brasileira. Durante este período há grande valorização por parte de intelectuais da mestiçagem e do assimilacionismo cultural, como formas de promover a ideia de democracia racial e de construção de uma identidade nacional pautada na mistura de brancos, negros e indígenas, o que é defendido no texto por meio de citações de documentos historiográficos e trabalhos acadêmicos.

Dois nomes importantes para a capoeira são apresentados, Mestre Bimba e Mestre Pastinha, os quais desenvolveram métodos de ensino e formas de sistematização da prática da capoeira, conhecidas, respectivamente, como capoeira regional e angola. No contexto de assimilação da capoeira como esporte nacional, estes dois mestres foram fundamentais para disseminação e popularização de tal prática corporal, movimento enquadrado pelo autor como a invenção de uma nova tradição (PEREIRA, 2016, p. 28), citando para isto, o inglês Erick Hobsbawn. O processo de institucionalização da capoeira em escolas de ensino também é relacionado, por Pereira (2016, p. 29 e 30) com categorias pensadas pelos autores Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Erick Dunning, classificando a saída da capoeira da ilegalidade e da prática em locais públicos como um processo de esportivização claramente influenciado pela modernização das práticas corporais, comuns àquele momento histórico.

O segundo capítulo busca contextualizar e debruçar-se sobre a entrada da capoeira nas escolas brasileiras, retomando partes do capítulo anterior para afirmar que tal ingresso ocorreu posterior ao Estado Novo e a Era Vargas, mesmo sendo pauta de movimentos nacionalistas desde o fim do século XIX. Parte do capítulo discute e relaciona questões étnicas com reconhecimento, fortalecimento do movimento negro, políticas públicas e o cenário educacional brasileiro. São apresentadas e discutidas leis e decretos governamentais que tratam do conceito de Patrimônio Imaterial, conferido à capoeira no ano de 2007. O autor aponta a instituição escolar como importante papel no “reconhecimento e reprodução do patrimônio sociocultural brasileiro” (PEREIRA, 2016, p. 43), na qual há uma forte relação na educação, patrimônio e identidade. Nesse contexto, a integração da capoeira às escolas brasileiras reafirma o reconhecimento desta expressão afro-brasileira como parte significativa de nossa cultura.

O capítulo continua em dois tópicos que tematizam a inserção do Programa Mais Educação na cidade de Nova Iguaçu com documentos norteadores, como a modalidade é apresentada, respectivamente. O autor comenta que “o mencionado programa configura-se

como uma das principais portas de entrada da capoeira nas escolas públicas” (PEREIRA, 2016, p. 45), o qual faz parte de projetos do governo federal para gradualmente implementar o sistema de educação em tempo integral no país. O primeiro tópico apresenta dados da adesão das escolas públicas de Nova Iguaçu ao programa e mostra as escolas que escolheram a capoeira como uma das atividades proporcionadas pelo Mais Educação. De acordo com o autor no ano de 2008, das 26 escolas contempladas, nenhuma escolheu a capoeira como atividade, o que mudou nos anos seguintes, mesmo com oscilações. Uma série de hipóteses e justificativas são apresentadas para explicar este ocorrido como circunstâncias financeiras, oferecimento de materiais e aspectos infraestruturais. Mostrando trechos de falas da coordenadora municipal responsável e listas das atividades disponibilizadas pelo programa. O autor apresenta gráficos que discriminam a quantidade de escolas que escolheram a capoeira entre os anos de 2008 a 2014, de maneira contínua e interrupta. O que é explicitado no seguinte trecho:

Durante esse período, três escolas trabalharam com a oficina [de capoeira] de forma contínua (2009, 2010, 2011, 2012, 2014), quatro escolas trabalharam com a capoeira em um período de quatro anos, 13 escolas trabalharam com a capoeira em um período de três anos, 18 escolas trabalharam com a capoeira em um período de dois anos e 40 escolas trabalharam com a capoeira durante apenas um ano (PEREIRA, 2016, p. 52).

Tal descontinuidade é entendida como reflexo da baixa remuneração oferecida aos professores de capoeira, a dificuldade de conciliação de horários da escola com os capoeiristas, a preferência das escolas por oficinas que oferecem verbas e materiais como computadores, impressoras e folhas de papel, por exemplo.

O segundo tópico se debruça sobre os documentos referenciais do Programa Mais Educação em que apresenta a capoeira e se inicia ressaltando o compromisso do programa com a permanência estudantil no ambiente escolar, na busca pela implementação da escolarização em tempo integral. Aspectos legais são apresentados, bem como, remuneração dos monitores, inclusão da capoeira em determinados campos de atuação do programa, e a retomada da discussão sobre patrimônio, identidade nacional e nacionalismo. O autor também questiona a apresentação da capoeira de forma não étnica, pois seus documentos e materiais de formação para os monitores pouco se debruçam sobre sua raiz e herança afro-brasileira, o que segundo Pereira (2016) é uma forma de tornar a perspectiva adotada pelo Programa Mais Educação “cega para cor” (PEREIRA, 2016, p. 56). O autor também questiona a presença da predominância de elementos ligados à capoeira regional em detrimento da capoeira angola, o que vem ligado com uma crítica ao olhar esportivo atribuído pelos materiais e documentos

apresentados no desenvolvimento do capítulo. O tópico se encerra criticando atividades sugeridas no material de apoio dos monitores que, segundo Pereira, tendem a visão esportiva da capoeira e pouco contribuem para a discussão e avanço das questões étnicas e raciais no ambiente escolar.

O terceiro capítulo se inicia com a explicação do autor sobre a escolha da escola onde desenvolveu o trabalho de campo. Como primeiro critério, o pesquisador optou por fazer a observação em uma escola da periferia da Baixada Fluminense, no caso da cidade de Nova Iguaçu, a qual é contextualizada com dados educacionais como IDEB, número de matrículas nas escolas no ano de 2012, além de números oferecidos pelo IBGE como população, território e outros. O capítulo segue com dois tópicos, dos quais o primeiro apresenta a escola, seus sujeitos e a aproximação do autor com este universo educacional, e o segundo, trata especificamente do registro das aulas de capoeira.

No primeiro tópico o autor relata seu primeiro contato com a escola, ocasião na qual conheceu a diretora e a coordenadora do Programa Mais Educação daquela instituição de ensino, chamada por ele de escola Berimbau. Neste primeiro momento o autor comenta que a maioria de alunos são negros, de predominância feminina, tanto no corpo discente como no docente. O contato entre a monitora e a escola é contextualizado e a demanda pela inclusão da capoeira no quadro de atividades oferecidas pela escola é atribuída aos alunos, segundo a coordenadora (PEREIRA, 2016, p. 69). A escola funciona nos turnos da manhã e da tarde atendendo turmas de educação infantil até o quinto ano, em um bairro que apesar da proximidade com o centro da cidade é bastante simples e que sofre com problemas comuns às periferias brasileiras como o tráfico de drogas, por exemplo.

O segundo tópico é iniciado com o relato do diálogo inicial entre o autor e a monitora de capoeira da escola Berimbau, dando informações como o grupo do qual a oficina faz parte, formação acadêmica e vivência laborativa com a modalidade. Um das dificuldades apresentadas na implementação das oficinas de capoeira foi a não aquisição dos materiais necessários, devido questões burocráticas, o que afetou o contato dos alunos com os instrumentos musicais como o berimbau e o atabaque, por exemplo, pois, como os materiais utilizados eram de propriedade da monitora, aqueles maiores e mais pesados acabaram por não serem utilizados, em virtude da dificuldade do traslado. Outras dificuldades apontadas são a da limitação infraestrutural, a qual é ilustrada pela imagem da planta da escola e a intolerância religiosa, que por puro preconceito associa a capoeira a práticas consideradas pagãs por alguns fundamentalistas, o que configura a motivação para que certas famílias não permitam que seus filhos participem das oficinas. Boa parte do tópico discute e relata

situações de intolerância religiosa ocorridas na escola Berimbau até o momento em que o autor avalia o forte viés marcial e esportivo que estrutura as aulas ministradas pela monitora.

Nas considerações finais, Pereira aponta seu trabalho como uma pesquisa pós-estruturalista que reconhece o caráter provisório e interpretativo da investigação sobre a parte observada da realidade social (PEREIRA, 2016, p. 82). Em seguida, novamente, o autor elenca aspectos e momentos históricos que influenciaram a introdução da capoeira na escola, como o Projeto Mais Educação, na contemporaneidade, o qual, para o autor adota uma postura ambígua, pois, apesar de apontar a valorização da diversidade étnica como uma de suas metas, não reconhece a capoeira como um elemento da cultura afro-brasileira (PEREIRA, 2016, p. 83). O autor também alega que o citado programa se distancia do entendimento da capoeira como patrimônio imaterial do IPHAN, pois em seus documentos há a concepção de que o Brasil é um país culturalmente homogêneo. Novamente, o autor alerta para a necessidade de compreender a capoeira mais como elemento e patrimônio cultural do que como esporte, além de postular que a intolerância religiosa atrasa o acesso e reconhecimento da modalidade por parte da população. O trabalho se encerra afirmando a necessidade de continuar os estudos sobre o tema.

Este, da área da pedagogia se diferencia dos outros trabalhos analisados, da área da Educação Física, pois a compreensão da capoeira como esporte/prática corporal parece, na visão do autor, descartar sua significância cultural, social e histórica. A pesquisa de Pereira (2016) apresenta características de trabalhos de fundamentação e, em menor proporção, de diagnóstico (BRACHT, 2011).

A terceira dissertação analisada foi escrita por Lázaro Rocha Oliveira intitulada Artes Marciais e Educação Física Escolar: por articulações concretas possíveis no ensino (OLIVEIRA, 2016). O sumário apresenta oito capítulos, dos quais seis são divididos em tópicos. A introdução apresenta como objetivo dialogar a interfase artes marciais-Educação Física escolar contidos nas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000) e do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), para isto, foram entrevistados professores que trabalham em escolas públicas estaduais. O autor utiliza o “método da Análise Institucional do Discurso, proposta por Marlene Guirado (2010)” (OLIVEIRA, 2010, p. 13), o qual analisa o “conjunto das relações que se repetem e, nessa repetição, legitimam-se, causando, segundo Guirado (2010) efeitos de conhecimento e desconhecimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 13). A metodologia utilizada se pauta na análise do discurso dos participantes, no caso, os professores, com um entendimento de discurso baseado nos contributos de Michel Foucault (1970), que para Guirado (2010) coloca a Análise

Institucional do Discurso no campo da pragmática (OLIVEIRA, 2010, p. 14). Para tal abordagem, cada ato de fala representa, de maneira indissolúvel, uma instituição a qual se faz presente via falante no conteúdo de sua fala, que não pode ser isolada do contexto de sua enunciação e que torna necessária a identificação de tal contexto. O capítulo introdutório se encerra com a pergunta mobilizadora da pesquisa: “Qual é o lugar das Artes Marciais no discurso dos professores de Educação Física no âmbito do componente curricular Educação Física no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo” (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

O segundo capítulo trata das artes marciais, sem conceituá-las, mas englobando seu entendimento em um universo extenso com percepções literais, míticas e simbólicas. No primeiro tópico desse capítulo o autor elenca uma série de visões que contribuem para a multiplicidade de entendimentos sobre as artes marciais, como a midiática, a cinematográfica, a esportiva/atlética, inclusive, a jurídica governamental abordado por meio da discussão de documentos que apresentam políticas públicas. O autor também apresenta reflexões sobre categorias que conferem um ar mítico às artes marciais como os ideários de arte marcial milenar, arte marcial oriental, defesa pessoal, disciplina, os quais não representam necessariamente a prática concreta, segundo Oliveira (2016, p. 24). O segundo tópico se aprofunda nas definições acadêmicas de luta, arte marcial e modalidade esportiva de combate, através de uma revisão de literatura.

O terceiro capítulo apresenta aspectos legais e especificidade da prática pedagógica da Educação Física escolar nos dois primeiros tópicos. O terceiro apresenta, discute e reflete proposições curriculares oficiais que norteiam o ensino da Educação Física no Ensino Médio, como a Lei de Diretrizes de Base da Educação para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

O quarto capítulo avalia as proposições para o ensino de lutas e artes marciais nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo cada um por meio de um tópico. Logo no início, o autor pondera que as artes marciais são incluídas no eixo temático lutas em ambos os documentos, para em seguida, apresentar os conceitos e nomenclaturas de cada um bem como apontamentos feitos para o trato deste conteúdo em sala de aula.

O quinto capítulo explica o método de coleta e análise dos dados da pesquisa, aprofundando-se, desta maneira, na definição da Análise Institucional do Discurso. Cabe a seguinte citação

Para Guirado (1995, 2007), fazer uma Análise Institucional de Discurso consiste em ter a atenção voltada tanto para o dito quanto para o dizer: o que é dito e o como se diz. Nesse sentido, preserva-se a atenção aos lugares que os parceiros de fala se

atribuem na cena discursiva; as expectativas desenvolvidas e a possível inevitabilidade das cenas relatadas. Mantêm-se a preocupação em assinalar possíveis repetições, sequências e/ou interrupções que a fala mostra ao ser dita.

Guirado (1995) apresenta alguns indicadores analíticos: palavras que se repetem e as que surgem aparentemente deslocadas de um contexto; relação entre adjetivos e substantivos, atributos designados a nomes e/ou situações; o enredo das histórias ou das situações descritas; a categoria gramatical das referências aos personagens e os sentidos atribuídos a alguns termos ou frases (OLIVEIRA, 2016, p. 42).

Nesse sentido o autor busca configurar o lugar do professor de Educação Física no seu próprio discurso, assim como o lugar da escola, do aluno, da Educação Física e das artes marciais. Foram entrevistados dois professores e duas professoras que trabalham com o ensino médio em escolas públicas da zona oeste da cidade de São Paulo. As entrevistas, semiabertas, foram gravadas e transcritas com a autorização dos participantes, para servirem de dados para a pesquisa.

O sexto capítulo apresenta a análise das entrevistas e se inicia com breves parágrafos de apresentação dos quatro entrevistados e depois questiona: “O que o discurso destes entrevistados apresenta a respeito da relação entre artes marciais e as práticas em Educação Física na escola?” (OLIVEIRA 2016, p. 44). Temas transversais de análise que foram encontrados na análise das entrevistas são apresentados no decorrer do capítulo, eles são: o lugar que os entrevistados ocupam nos seus próprios discursos, o lugar do aluno e a potência dos lugares em que as artes marciais aparecem.

O autor aponta uma contraposição na fala dos entrevistados, sobre seu papel de professor ou profissional de Educação Física, debilidades na implementação do currículo, casos ocorridos em sala de aula, expectativas dos participantes. Quando passa a falar sobre o lugar do aluno no discurso dos entrevistados, o autor diz que estes aparecem “geralmente como a potência que legitima a posição destes no jogo de forças com a escola e o seu currículo” (OLIVEIRA 2016, p. 50). Ao apresentar o lugar das artes marciais no discurso dos professores o autor detecta a falta de conhecimentos específicos e a necessidade de adaptar as condições materiais como limitadoras do trabalho com este conteúdo, a falta de disciplinas na formação inicial, também é citada. Todos os quatro entrevistados citaram incômodos com alguma proposição do Currículo do Estado de São Paulo, incluindo a luta e as artes marciais. Todos os entrevistados afirmaram não se sentirem seguros para ministrar aulas deste conteúdo, mesmo reconhecendo a sua importância.

O sétimo capítulo é dividido em dois tópicos que fazem uma discussão mais aprofundada do que foi encontrado na análise do discurso dos professores no capítulo anterior, esta parte do trabalho é apresentada pelo seguinte parágrafo:

Com as análises devidamente apresentadas, esta seção dedicar-se-á à discussão. Está dividida em duas partes. Na primeira estão destacados aspectos recorrentes no discurso dos entrevistados, bem como aqueles que surgem como diferenças entre um e outro. Na segunda parte está situado o modo como às artes marciais aparecem no discurso dos professores em relação às outras atividades do currículo de Educação Física. Consta também uma contraposição deste quadro com o apresentado sobre artes marciais na seção [capítulo] II (OLIVEIRA, 2016, p. 71).

De acordo com Oliveira (2016, p. 71) o discurso dos entrevistados apresenta uma superposição entre o lugar do professor e do profissional de Educação Física, pois segundo ele, “os entrevistados disputam, com a instituição guardiã do ensino formal, sobre quais práticas pedagógicas serão consideradas válidas” (OLIVEIRA, 2016, p. 72). Todos os entrevistados apontam a obrigatoriedade de trabalhar com o currículo proposto, contudo a tensão gerada por tais proposições geram o embate entre a instituição escolar versus a instituição Educação Física, o qual é gerador de tensões e ambiguidades, pois os professores reconhecem a importância dos documentos, mesmo apontando uma série de debilidades e dificuldades em realizar aquilo que lhes é sugerido. Para o autor a tensão está no que os professores levam para e fazem na escola, bem como o que deles se espera. Oliveira (2016) também constata diferentes concepções sobre o trabalho da e na Educação Física por parte dos entrevistados.

Em relação aos alunos é constatada uma similaridade nas falas, pois estes aparecem como pessoas potentes que necessitam superar determinadas limitações, uma vez que o agente é o professor, porque através de sua ação pedagógica irá proporcionar aos estudantes condições para se superarem.

Já as artes marciais aparecem nas falas dos entrevistados como um ponto de aumento da tensão entre os lugares de professor e profissional, pois apesar de reconhecerem, pelo menos a maioria, as lutas como parte do escopo tratado pela Educação Física, dentro e fora da escola, não se sentem aptos para o trato delas como conteúdo em suas salas de aula. Já no segundo tópico deste sétimo capítulo o autor constata nas entrevistas que o conhecimento das artes marciais é algo que o professor de Educação Física não tem. Nesse sentido, “se as artes marciais são o conhecimento que o professor não tem, mas deveria ter, é nos cursos de formação desses agentes que o desafio desemboca” (OLIVEIRA, 2016, p. 75). O autor pondera que em muitas falas a concepção de ensinar está diretamente relacionada a ensinar a fazer, o que fica comprometido quando o professor não sabe fazer o que ensina, logo, o ensino de lutas e artes marciais acaba por ser negligenciado. Assim sendo, Oliveira aponta que os cursos de formação inicial não estão cumprindo o papel de preparar os professores para tratar deste conteúdo (OLIVEIRA, 2016, p. 76).

As considerações finais do trabalho de Oliveira (2016) são apresentadas, no oitavo e último capítulo, em treze pequenos tópicos, os quais: na prática dos professores, ensinar aparece como ensinar a fazer; as práticas escolares não se posicionavam tão firmemente para receber as práticas da Educação Física como agora ocorre; há uma diferença entre o conhecimento que os professores levam para a escola e o que deles se espera; o lugar do aluno no discurso dos professores configura-se em um escopo que vai de uma limitação à sua superação, ambas pela ação do professor; o aparecimento das artes marciais no discurso dos professores é marcado pela tensão; apesar da maioria dos professores reconhecerem as artes marciais como conteúdo da Educação Física, todos os entrevistados relatam dificuldades em seu trato pedagógico; uma das saídas para superarem suas limitações no ensino das artes marciais é passar para alunos praticantes de modalidades específicas a responsabilidade pelo ensino; as artes marciais ocupam lugar privilegiado no circuito das aulas teóricas dos professores; o discurso dos professores sinaliza que as artes marciais são um conhecimento que estes não têm; a superação para a limitação do trabalho com as artes marciais na Educação Física escolar pressupõe um desafio para os cursos de formação inicial; há um desalinhamento entre o modo como os professores são instrumentalizados a trabalhar as artes marciais em suas graduações e o modo exitoso que estes trabalham outros conteúdos do currículo; há uma contrariedade a ser superada na relação institucional entre as práticas da Educação Física e das artes marciais; e, enquanto não forem mudadas as constatações acima, as artes marciais permaneceram um sem-lugar nas aulas de Educação Física escolar (Oliveira, 2016, p. 78 e 79). A dissertação de Oliveira (2016) apresenta características de um trabalho diagnóstico segundo Bracht (2011).

A quarta dissertação analisada, encerrando os trabalhos acadêmicos de pós-graduação, foi escrita por Lucas Contador Dourado da Silva e é intitulada Proposta Pedagógica da Capoeira na Educação Infantil (DOURADO SILVA, 2013). O trabalho é composto por dez capítulos, dos quais apenas três não apresentam tópicos. A introdução inicia-se com a contextualização da capoeira como patrimônio cultural e as fases de seu reconhecimento como tal, semelhante aos outros trabalhos citados anteriormente (BRITO, 2014; SILVA, 2009; PEREIRA, 2016). Contudo, a especificidade da pesquisa de Dourado Silva é a proposição para o trato da capoeira no ensino infantil, como pode ser observado no título da dissertação. Nesse sentido, contextualiza o autor:

[...] segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI/MEC de 1998, que foi o primeiro documento que consolidou a Educação Infantil como parte da educação básica de nosso país, estabelece duas dimensões ou âmbitos de experiência: a primeira denominada de “Formação Pessoal e Social” e a segunda que é “Conhecimento de Mundo”. Na primeira dimensão concentram-se os

eixos de trabalho, denominados de Identidade e, Autonomia, os quais norteiam quatro esferas pedagógicas: a criança, o educar, o cuidar e o brincar. No âmbito do Conhecimento de Mundo são propostos seis eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. O eixo do Movimento se insere pela dimensão corporal, no qual compreende o corpo enquanto uma linguagem pertencente à cultura corporal. (BRASIL, 1998) (RANGEL, 2010), (SOARES et. al. 1992). Esta afirmação é corroborada por diversos autores da área da Educação Física escolar, os quais entendem que o trabalho pedagógico desse profissional consiste em possibilitar que o aluno experimente, conheça e desenvolva os diferentes tipos de linguagem corporal. Por isso, o eixo Movimento abre a possibilidade de inserção do trabalho pedagógico do profissional de Educação Física com a Capoeira. Ao mesmo tempo em que permite, de acordo com o RCNEI, que a prática pedagógica na Educação Infantil, seja realizada de maneira interdisciplinar (DOURADO SILVA, 2013, p. 02).

Não havendo entre os documentos supracitados consenso sobre o que, e em que faixa etária ensinar, aborda-se, de forma geral, este conteúdo como linguagem, diálogo corporal. Nesse sentido, tendo como base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2000), Dourado Silva busca desenvolver “uma proposta pedagógica da Capoeira na Educação Infantil, identificando como as sessões de atividades e brincadeiras influenciam no desenvolvimento de crianças de três a seis anos de idade” (DOURADO SILVA, 2013, p. 03). Na perspectiva teórica adotada,

[...] o microsistema “sala de aula” consiste num ambiente no qual a criança participa diretamente, se engaja em relações interpessoais, explora objetos e se depara com símbolos inerentes ao contexto. Refletindo sobre esta ideia, visamos analisar como as crianças se relacionam com outras crianças durante as sessões de atividades ao aprenderem sobre o conteúdo, e como este ambiente influencia no comportamento das crianças dentro de outro microsistema, que é “sua casa” e o ambiente familiar (DOURADO SILVA, 2013, p. 03).

As atividades desenvolvidas na análise ocorreram numa escola pública do Estado de São Paulo em duas turmas com vinte e oito crianças cada, a "dos Gatinhos" e a "dos Dragões", com sessões de atividades motoras. O autor informa que utiliza “o modelo PPCT (Processo - Pessoa - Contexto - Tempo) de Bronfenbrenner (2000)” (DOURADO SILVA, 2013, p. 03) para analisar o microsistema da "sala de aula" no momento em que as crianças participavam das atividades pedagógicas, pois, dessa maneira, foi possível avaliar a incidência dos processos proximais nos quais as crianças se engajavam, bem como, as atividades e os papéis estabelecidos, que influenciam o desenvolvimento infantil. O autor ainda informa, antes de encerrar a introdução com um breve comentário sobre cada um dos outros nove capítulos:

Nos momentos das sessões de atividades, havia o professor-pesquisador como observador participante, que preencheu as informações pertinentes ao diário de campo previamente estruturado, após o término das sessões. Para identificação da formação dos processos proximais por parte das crianças, todas as sessões de atividades motoras foram filmadas. Foi ainda, aplicado um questionário aos pais um

mês antes do término das aulas, para identificar se as atividades tornaram-se significativas ou molares, de acordo com Bronfenbrenner (1996) (DOURADO SILVA, 2013, p. 03).

O segundo capítulo debruça-se sobre a discussão da inserção da capoeira na escola, novamente aspectos tratados nos trabalhos anteriores são elencados como processo de esportivização, descriminalização e identidade (BRITO, 2014; SILVA, 2009; PEREIRA, 2016). A perspectiva do autor durante a parte inicial do capítulo diverge do trabalho de Pereira (2016), afinal, este dissocia o ensino da capoeira como prática corporal da valorização da mesma como patrimônio imaterial. Outra divergência que se pode observar é que Dourado Silva se refere à capoeira como patrimônio imaterial da cultura brasileira, o que dialoga com Brito (2014) e Silva (2009), mas é criticado por Pereira (2016) como foi citado anteriormente.

Após comentar sobre as leis que inseriram a capoeira na escola brasileira, o autor se remete à roda de capoeira traçando características desta expressão do universo capoeirístico que perpassa as mais diversas formas de compreensão, colocando a mesma como fenômeno corporal, artístico, marcial, lúdico, filosófico, místico, dentre outros. Para o autor, tal pluralidade pode ser transposta para as possibilidades de ensino da capoeira, a qual através de sua musicalidade, ladainhas, histórias e gestos educam quem a conhece e pratica. O autor deixa isto explícito quando afirma que “o professor deve escolher a música que está de acordo com seu planejamento” (DOURADO SILVA, 2013, p. 14). Em seguida, o autor se aprofunda na explicação do entendimento da capoeira como diálogo corporal, pois segundo este, “pelos movimentos no corpo de quem joga, constrói-se o que é denominado de corpo-capoeira: história do indivíduo e identidade corporal e, a história própria dessa manifestação cultural” (DOURADO SILVA, 2013, p. 14 e 15). Para esmiuçar-se sobre o conceito de diálogo, o autor traz nova citação ao trabalho de Paulo Freire e apresenta uma aproximação com a categoria dialogicidade:

A teoria da dialogicidade da educação entende que os seres humanos bem ou mal reconhecem seu nível de liberdade e condicionamento como problemas e barreiras que precisam ser superados. Essas barreiras são denominadas como “situações-limites”. Os seres humanos tomam diversas atitudes diante dessas barreiras encarando-as como algo que não podem transpor ou que não querem transpor e, ainda, como algo que precisa ser transposto. No último caso, a pessoa se empenha para a superação dessa contradição. Por vezes, pela imersão em que se encontram as pessoas diante de um problema, estas não conseguem enxergar quais são as melhores decisões para superá-lo. Então, o diálogo se apresenta como caminho dessa superação.

Ao utilizar do poder da palavra, expondo seu ponto de vista, a pessoa reflete sobre sua situação se distanciando do problema. Quando a outra pessoa passa a discursar revelando um ponto de vista diferente, abre-se um novo campo de possibilidades de atuação para a primeira, quando esta novamente passa a refletir e se distanciar da situação que lhe incomoda, por um viés desconhecido. Assim, suas decisões passam a ser ajustadas pelas palavras mais significativas ditas pelo outro, ou seja, a palavra

verdadeira resulta na ação que visa solucionar o problema. Dessa maneira, a ação e a reflexão são indissociáveis pelo poder dialógico (DOURADO SILVA, 2013, p. 16).

O autor utiliza a ideia de gesto como palavra, raciocinando o jogo de capoeira como o tempo-espaço de dialogar através do movimento corporal próprio da capoeira, onde “gesto do outro constitui o ponto de vista diferente como uma ‘situação-limite’, que ao mesmo tempo em que é uma barreira visível que precisa ser superada, é um campo de possibilidades aos gestos mais adequados” (DOURADO SILVA, 2013, p. 16). Nesse sentido, o inédito-viável seria as múltiplas e possíveis respostas aos gestos do outro, com e contra quem se joga. A humildade, a fé no outro e o ser-mais também são apresentados de forma relacional ao jogo e à roda de capoeira. Ao encerrar o capítulo, o autor apresenta a roda, a música e o jogo como os três elementos constituintes da capoeira que, portanto, “formam a base do conteúdo planejado e que será vivenciado pelos alunos da Educação Infantil” (DOURADO SILVA, 2013, p. 19).

O terceiro capítulo aborda eixos que orientam a Educação Infantil e as possíveis inter-relações com a área da Educação Física, conhecimento importante para possibilitar a construção de um plano de atividades com movimentos adaptados da Capoeira a serem vivenciados por crianças de três a seis anos de idade. Documentos norteadores da Educação Infantil são apresentados e discutidos de maneira aprofundada, antes do autor relacionar o citado nível de ensino com os conceitos de movimento, cultura corporal e aprendizagem, citando, por exemplo, Vygotsky e o Coletivo de Autores, dentre outros. Dourado Silva (2013) identifica uma convergência entre a área da Educação Física e os documentos que referenciam o trabalho na Educação Infantil, que se trata da cultura corporal como expressão e linguagem, pois ao nos expressarmos corporalmente, nos conscientizamos de nosso corpo apropriando-nos dos significados e sentidos advindos da nossa cultura (DOURADO SILVA, 2013, p. 26). Nesse sentido, a capoeira representa uma possibilidade de aprender através de seus gestos e movimentos, o que vai de encontro com o que postula Pereira (2016). E o autor continua:

Quando se aborda a linguagem corporal, se enaltece o aspecto interpretativo e expressivo que o jogo da Capoeira representa para aqueles que jogam. Isso significa que os conceitos são compreendidos e construídos pela expressão que o corpo ganha no ato de se movimentar e, mais do que isso, na relação estabelecida entre as pessoas que se movimentam no jogo (DOURADO SILVA, 2013, p. 26).

No segundo tópico do terceiro capítulo, o autor apresenta o aporte teórico que justifica o jogo como meio para o ensino da capoeira no Ensino Infantil e como fator relevante no desenvolvimento da criança, o que é feito via revisão bibliográfica de autores que abordam a temática como Vygotsky, Piaget, Leontiev, Lukov e Elkonin.

O quarto capítulo apresenta a elaboração e execução da “proposta pedagógica que adapta o conteúdo da Capoeira para crianças de três a seis anos de idade” (DOURADO SILVA, 2013, p. 32), a qual visava permitir:

que as crianças interajam corporalmente entre elas de forma lúdica e criativa, tendo oportunidade de conhecer, praticar e refletir sobre a Capoeira ao mesmo tempo em que adquiram os primeiros conhecimentos deste conteúdo, enquanto manifestação cultural brasileira, desenvolvendo assim suas capacidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais (DOURADO SILVA, 2013, p. 32).

Neste sentido, cinco passos foram delineados para embasar o plano de ações da proposta de intervenção:

- identificação do universo motor de crianças de três a seis anos;
- escolha de conteúdos da Capoeira adaptados e vivenciados pelas crianças;
- criação de brincadeiras lúdicas adaptadas ao conteúdo da Capoeira;
- execução e reflexão sobre as atividades corporais; e
- laboração das próximas sessões de atividades a serem vivenciadas pelas crianças.

Esta parte da pesquisa relata a existência de um estudo piloto na qual foram desenvolvidas sessões semanais de atividades motoras utilizando movimentos da Capoeira como conteúdo. Como estratégia de registro foi preenchido um diário de campo que ajudou a realizar adequações pedagógicas nas atividades motoras planejadas e auxiliaram na escolha dos movimentos da Capoeira para as aulas com as crianças de três a seis anos. É destacada a criação de jogos e brincadeiras para que as crianças se deparassem com situações-problemas partindo de brincadeiras com as quais já estavam habituadas, classificando a concepção dialógica freiriana como alicerce pedagógico dos procedimentos metodológicos adotados no estudo (DOURADO SILVA, 2013, p. 35). O quarto capítulo conta, ainda, com tópicos de descrição da organização das aulas, que foram divididas em três momentos: roda inicial, parte principal e roda final. É ressaltada a importância da musicalidade a fim de desenvolver atividades para seu aprendizado e reflexão. São apresentados quadros da organização dos conteúdos, corporais e musicais, e o cronograma de execução das vivências.

O quinto capítulo apresenta a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, uma das principais referências do trabalho, que tem como seu precursor Urie Bronfenbrenner que define o desenvolvimento como uma função articulada da pessoa com o ambiente ao longo de toda a vida (DOURADO SILVA, 2013, p. 43). Sobre a citada teoria cabe a seguinte citação:

Diferentemente dos estudos tradicionais em psicologia feitos em laboratório, nos quais os indivíduos participantes de pesquisas, muitas vezes, são colocados em ambientes e situações artificiais para o estudo de processos psicológicos, no paradigma bioecológico o fenômeno do desenvolvimento é estudado *no-contexto*, sendo os ambientes não mais uma estrutura estática, mas sim dinâmica, com os processos sendo estudados diante do comportamento dos indivíduos em ambientes reais (DOURADO SILVA, 2013, p. 44).

Dourado Silva (2013) explica que os ambientes influenciam no desenvolvimento das pessoas, o modelo teórico conceitua-os como estruturas desenvolvimentais, definidos como: micro, meso, exo e macrossistemas, sendo o primeiro o ambiente imediato e o último e mais amplo, o ambiente cultural. No decorrer do capítulo há um subtópico para cada um dos quatro sistemas citados. O autor explica também que a “Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano prevê o modelo conhecido como (PPCT) que consiste numa verificação simultânea dos elementos: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo” (DOURADO SILVA, 2013, p. 54). Sobre estes elementos, segue uma breve descrição na citação a seguir:

O Processo representa a relação funcional entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento, num determinado tempo. Denominado como processos proximais, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 996 citado por KOLLER, 2004, p. 54) são "os principais motores do desenvolvimento". De acordo com o mesmo autor, esse elemento representa o centro da análise da teoria, visto que todos os outros elementos fazem parte implicitamente dos processos proximais.

[...] O elemento Pessoa consiste nas características biopsicológicas em interação com os aspectos ambientais.

[...] O Contexto, compreende a interação dos quatro níveis de ambientes já mencionados anteriormente: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

[...] O Tempo, conhecido como cronossistema, consiste em três níveis (microtempo, mesotempo e macrotempo), entendendo as mudanças no curso do desenvolvimento durante a vida (DOURADO SILVA, 2013, p. 55 - 57).

Cabe a informação que no quinto capítulo o autor se debruça de maneira mais prolongada em cada elemento antes de apresentar, no sexto capítulo, os objetivos de sua dissertação. Como visto anteriormente, o objetivo geral da pesquisa de Dourado Silva (2013) foi “elaborar um programa de atividades motoras para crianças na Educação Infantil a partir do conteúdo da Capoeira, visando contribuir com o desenvolvimento integral das crianças” (DOURADO SILVA, 2013, p. 59). Já os objetivos específicos foram:

- identificar, a partir da literatura consultada, propostas pedagógicas para a Educação Infantil que possam embasar a elaboração das vivências elaboradas por esta pesquisa;
- selecionar movimentos da capoeira que possam ser adaptados, de forma lúdica, para subsidiar as vivências que foram desenvolvidas;

- criar estratégias e vivências de movimentos com base no jogo da Capoeira para crianças de três a seis anos; e
- aplicar princípios da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano para analisar as relações interpessoais estabelecidas no microsistema com as vivências de Capoeira.

A metodologia do trabalho é apresentada no sétimo capítulo, que por ter como base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano caracteriza a modalidade de estudo “no-contexto” (DOURADO SILVA, 2013, p. 60). O autor classifica seu estudo como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, logo “entende o humano por sua dimensão mutável, dependente, num processo inacabado e inconcluso que se transforma e se desenvolve pelos ambientes” (DOURADO SILVA, 2013, p. 61). A pesquisa teve como campo uma Escola Municipal de Educação Infantil, pertencente à região norte da cidade de Campinas, onde duas professoras foram indicadas pela coordenadora pedagógica e pela diretora da instituição de ensino para acompanhar a aplicação da intervenção. Os primeiros contatos com as turmas participantes consistiram na aproximação e familiarização com as 55 crianças e com o ambiente da pesquisa. Sobre a escolha das turmas é comentado o seguinte:

A escolha das turmas para a realização do estudo de caso atendeu três critérios: o primeiro pela indicação da direção, segundo pelo consentimento das professoras responsáveis pelas salas, enquanto que o terceiro critério foi estabelecido pelo objetivo de comparação das possíveis diferenças comportamentais que podem ser manifestadas pelas crianças das duas classes em termos de relações interpessoais, em razão das características próprias de cada uma destas duas salas, ou seja, uma classificada como multi etária e a outra com faixa etária homogênea (DOURADO SILVA, 2013, p. 62).

As aulas de capoeira, com duração de 45 minutos, foram ministradas pelo pesquisador em conjunto com as professoras das turmas, as quais podiam liberdade para intervir em determinados momentos da sessão. As vivências foram realizadas no salão de reuniões da escola, norteadas pela elaboração de jogos e brincadeiras que priorizassem interações corporais entre as crianças e, por atividades com canto e palmas de músicas que fossem realizadas durante as rodas iniciais e finais. As sessões de atividades motoras seguiram as etapas mencionadas no capítulo 4 e totalizaram 30 sessões, nas quais o uso de diário de campo, filmagem e questionário garantiram a coleta de dados que foram analisados de acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, seguindo o modelo de verificação simultânea dos elementos: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo. Para obtenção dos dados relativos aos elementos "Processo", "Pessoa" e "Contexto" não foram considerados os períodos pré e pós sessão, pois o período de análise ficou restrito aos

momentos de desenvolvimento das atividades, entendido como o ambiente imediato. O autor ainda apresenta uma classificação das brincadeiras utilizadas nas sessões em: brincadeiras em dupla, brincadeiras em grupo, brincadeiras de imitação e brincadeiras de manifestação.

A apresentação dos dados coletados é feita no capítulo de número oito, onde há descrição das atividades e brincadeiras realizadas com as duas turmas, além de quadro que apresentam diversas informações sobre a participação e interação dos alunos. Para a elaboração deste capítulo foram observadas as:

- a) relações interpessoais estabelecidas;
- b) as características biopsicológicas manifestadas durante as atividades; e
- c) os registros obtidos pelo diário de campo, elaborado de maneira resumida com os dados de cada uma das quatro sessões de atividades com as crianças.

Foi aplicado um questionário averiguando se as crianças manifestaram algum conhecimento de Capoeira em outros microssistemas, em conjunto com a família (DOURADO SILVA, 2013, p. 71).

Cada sessão é minuciosamente descrita, tal quais as atividades e as variáveis que compõem os quadros, o que faz deste o capítulo mais extenso da dissertação de Dourado Silva (2013). São relatadas também as frequências dos alunos e as respostas dos questionários aplicados com os pais dos participantes.

O nono capítulo discute os dados apresentados no capítulo anterior, uma vez que o autor indica similaridades e diferenças entre as duas turmas nos momentos de interação das sessões de atividades motoras como formação de duplas, observação das atividades por parte dos alunos que preferiram não participar, desatenção, apatia, formação de grupos. Estas discussões de acontecimentos sempre giram em torno de avaliar padrões de relacionamentos interpessoais influenciados pelas regras das brincadeiras, do convívio entre as crianças e a influência do espaço físico e relacional.

Nas considerações finais, além de relembrar aspectos da pesquisa afirmados nos capítulos anteriores como os elementos da capoeira e os documentos norteadores da Educação Infantil, o autor afirma que as características pessoais manifestadas pelas crianças, foram em maior parte positivas, visto que iniciativa e disposição para as brincadeiras possibilitaram a criação de laços afetivos e a formação de processos proximais. Em relação às brincadeiras desenvolvidas, as denominadas brincadeiras "em dupla" houve equilíbrio de poder e no papel assumido pelas crianças, diferente das brincadeiras "em Grupo", sendo que em ambas houve propensões a comportamentos negativos, tanto de polo ativo quanto de polo passivo. Foi

verificado sobre as brincadeiras de "Apropriação" e de "Manifestação" que a ordem destas causou maior influência no comportamento das crianças, durante a sessão de atividade, do que a dinâmica de cada uma delas, verificada isoladamente. Também foi constatado que houveram diversas manifestações das crianças em outros ambientes que não a escola, a partir do conteúdo trabalhado nas sessões de atividades.

Para o autor, as crianças que participaram da proposta pedagógica tiveram a oportunidade de experimentar novos conhecimentos com seus colegas de turma e de atuarem dentro de seus limites e possibilidades. Assim, suas maneiras de interpretar e lidar com o contexto imediato, propiciou ao pesquisador contribuir com a transformação social dos alunos além de mostrar características pessoais e ambientais num determinado período. Este trabalho apresenta, de acordo com Bracht (2011) características de intervenção e diagnóstico, além de conter aspectos de fundamentação, devido sua proposição de trabalhar com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Dos seis trabalhos de pós-graduação analisados quatro, tematizam a capoeira, dos quais três (03) realizam intervenções, dois (02) com alunos da escola pública e um (01) com os professores da rede básica por meio de um curso de formação. Apenas a dissertação de Pereira (2016) aborda a capoeira de maneira diferente, visto que se trata de um trabalho da área da pedagogia, o autor parece dissociar o ensino da capoeira como prática corporal de sua importância cultural e social, o que não ocorre nos trabalhos de Silva (2009), Brito (2014) e Dourado Silva (2013). A compreensão de Cultura Corporal, Cultura de Movimento e/ou Cultura Corporal de Movimento, presente na área da Educação Física promove o entendimento da dissociação entre o gesto técnico e a apreensão de seus significados e representações, o que não é evidenciado em Pereira (2016), pelo fato deste ser um pedagogo e não ser praticante da modalidade. Outra peculiaridade deste último trabalho é que é o único a relatar e se debruçar sobre o ensino de lutas na escola em projetos e não nas aulas de Educação Física escolar.

Já os trabalhos que não tratam da capoeira abordam o judô (SO, 2014) e artes marciais de uma forma geral (OLIVEIRA, 2016). Estas dissertações se respaldam na observação de aulas e não realizam intervenções, assim como o trabalho de Pereira (2016).

Algo comum a todos os trabalhos analisados é o fato de discutirem e se respaldarem em documentos norteadores da Educação Básica para justificar o ensino das lutas na escola.

Agora, a análise dos trabalhos selecionados segue com a discussão dos artigos científicos, os quais serão analisados de acordo com a data e o periódico no qual foram

publicados. Portanto, o primeiro artigo analisado foi publicado na Revista **Movimento**, com autoria de Marcos Roberto So e Mauro Betti, intitulado *Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física* (SO; BETTI, 2018). O presente artigo foi o único do periódico utilizado neste trabalho e seu autor já foi citado aqui anteriormente.

A introdução apresenta fatores que dificultam o trato pedagógico das lutas nas escolas brasileiras e reafirma a incipiência da produção acadêmica que considera o contexto das relações que os alunos estabelecem com as lutas quando estas são propostas como conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física escolar. É apresentada como objetivo da investigação “compreender com base na ‘teoria da relação com o saber’ (CHARLOT, 2000, 2001), como os alunos se relacionam com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física” (SO; BETTI, 2018, p. 556). O que é relatado, também, em So (2014). Novamente o autor contextualiza a teoria proposta por Charlot e apresenta as figuras do saber: saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional. Apresenta os procedimentos realizados com a turma de 7º ano da escola em Bauru, tal qual em seu trabalho de mestrado. Uma das poucas diferenças observadas entre os dois trabalhos So (2014) e So & Betti (2018) é a centralidade do judô na escrita do texto, que é maior no primeiro. As conclusões deste artigo, bem como, metodologia e desenvolvimento constam na análise de So (2014) feita anteriormente. Contudo, devido a maior especificidade do artigo, em relação à dissertação, o trabalho de So & Betti (2018) pode ser classificado como Diagnóstico, de acordo com Bracht (2011).

O segundo artigo selecionado foi publicado na **Revista da Educação Física** da Universidade Estadual de Maringá. Foi escrito por Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Suraya Cristina Darido e intitulado *O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas* (RUFINO; DARIDO, 2015). O estudo tem como objetivo analisar as opiniões de professores universitários especialistas em lutas sobre a prática pedagógica deste conteúdo nas aulas de Educação Física escolar, relacionando suas proposições e ressaltando sua importância para disseminação de possibilidades pedagógicas para o ensino destas práticas em ambiente escolar.

A introdução contextualiza o leitor sobre as dificuldades dos professores em realizar aulas do conteúdo lutas as aulas de Educação Física escolar, apresentando debilidades na formação inicial dos futuros docentes. Nesse sentido, os autores inquerem cinco (05) professores universitários sobre processos de ensino e aprendizagem das lutas no Brasil tanto nos cursos superiores de Educação Física quanto nas aulas de Educação Física escolar.

Os autores utilizaram entrevistas semiestruturadas para coletar respostas de cinco (05) professores especialistas no ensino de lutas, todos praticantes e com experiência de ensino. As perguntas são diversas e perpassam pela formação inicial, abordagens utilizadas no ensino superior, aspectos relacionados ao ensino na educação básica, dentre outras. Os dados são coletados e discutidos à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1991). Por meio da transcrição das entrevistas os autores identificaram nas falas dos especialistas as categorias: fatores restritivos e possibilidades, cada qual subdividida em subcategorias.

Os fatores restritivos abarcaram as principais dificuldades sobre o ensino das lutas, sendo a formação deficiente mais salientado entre os entrevistados. A debilidade nesta área durante a graduação dos futuros professores aponta para outro fator elencado que é a insegurança do professor de Educação Física em tratar do referido conteúdo em suas aulas. A infraestrutura escolar, a falta de materiais, a baixa carga horária da Educação Física na escola, as poucas informações sobre as lutas na sociedade e a associação com incitações à violência são os outros fatores obtidos na análise das falas dos especialistas. Esta parte do artigo dialoga com as dificuldades apresentadas em outros trabalhos analisados anteriormente (SO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013; SO; BETTI, 2018).

Já a categoria possibilidades, composta por apenas três subcategorias abrange “aspectos possíveis para o ensino das lutas na escola, por meio de propostas de inovação e adaptação do ensino das lutas no meio escolar, produção de materiais didáticos sobre lutas e questões concernentes à formação continuada” (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 511).

A primeira subcategoria, a qual apareceu inúmeras vezes nas falas dos especialistas, refere-se às possibilidades de ensino das lutas na escola a partir de adaptações, seja com relação a materiais, infraestrutura ou mesmo metodologias de ensino. A segunda categoria enfatiza a utilização de materiais didáticos como forma de subsidiar o ensino das lutas, os quais, segundo os apontamentos dos entrevistados, “são meios importantes de auxílio e desenvolvimento da prática pedagógica, além de ajudar o professor, desde que utilizados de modo apropriado” (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 514). Já a terceira subcategoria das possibilidades refere-se à formação continuada dos professores, pois muitos não tratam das lutas por insegurança e debilidades decorrentes da graduação.

Nas considerações finais os autores apontam que tanto os fatores restritivos quanto as possibilidades não devem ser encarados de forma polarizada e enfatizam a importância da construção de novos paradigmas sobre o desenvolvimento das lutas na formação de professores de Educação Física no Brasil. Falam sobre a necessidade de valorizar as lutas como manifestações da cultura corporal que devem ser ensinadas na escola e da

importância de novos estudos, com amostras maiores e de outras regiões do país. Este artigo, de excelente qualidade, se enquadra como um trabalho do tipo diagnóstico (BRACHT, 2011).

Agora serão analisados os quatro artigos publicados na revista **Motrivivência**, que foi o periódico com mais trabalhos selecionados pelos critérios aqui estabelecidos. Os artigos serão apresentados em ordem crescente de acordo com o ano da publicação. O primeiro deles foi no ano de 2010, com autoria de Thércio Fábio Pontes Sabino e Larissa Cerignoni Benites, intitulado *A capoeira como uma atividade extracurricular numa escola particular: um relato de experiência* (SABINO; BENITES, 2010).

A introdução do artigo apresenta a contextualização histórica do desenvolvimento da capoeira no Brasil, tal quais os trabalhos sobre a modalidade vistos anteriormente, relatando sua origem afro-brasileira, período de proibição, descriminalização e ingresso nas escolas do país como prática corporal e patrimônio imaterial (BRITO, 2014; SILVA, 2009; PEREIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013). O objetivo do estudo é relatar o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado no ano de 2005, em uma escola particular da cidade de Rio Claro/SP, apontando os desafios e superações de introduzir a capoeira de forma positiva e criativa, trabalhando aspectos físicos, mentais e socioculturais, a partir de estratégias lúdicas, recursos musicais e expressão corporal (SABINO; BENITES, 2010, p. 237).

Os autores iniciam o relato de experiência apresentando, brevemente, aspectos históricos da cidade de Rio Claro como políticas adotadas no período da escravidão que enfraqueceram a utilização de mão-de-obra escravizada em favor do trabalho de imigrantes europeus na agricultura. Em seguida, a contextualização do projeto é feita começando com os primeiros contatos dos autores com a escola, a qual é particular e ligada à igreja católica. Inicialmente, as aulas ocorriam na quadra poliesportiva para alunos de nove à quatorze anos de idade, porém, com o passar do tempo e da adesão ao projeto, que ocorria uma vez na semana com duração de uma hora, uma sala exclusiva foi cedida pela escola. Há o relato da adesão e evasão dos alunos do projeto desde o ano de 2005 até o ano de 2010, bem como, a realização dos batizados e da importância que a prática foi ganhando com o passar do tempo e a abertura de novas turmas para contemplar o ingresso de alunos mais novos.

Os autores afirmam que as aulas utilizaram “atividades adequadas à faixa etária dos aprendizes, tendo como fio condutor o elemento lúdico” (SABINO; BENITES, 2010, p. 241), por auxiliar na aprendizagem dos alunos, fazer parte do universo da infância e ser extremamente válido para a expressão dentro da capoeira. Com o intuito de promover um maior envolvimento e motivação das crianças, houve a diversificação constante das atividades, com a inclusão de brincadeiras sugeridas pelos próprios participantes. As partes

das aulas dividiam-se em atividades lúdicas, aprendizado de fundamentos musicais e corporais e roda como forma de volta à calma e finalização das atividades.

Nas considerações finais os autores apresentam a inserção da capoeira nas escolas como uma vitória, pois ainda há muito estigma e preconceito com a modalidade (BRITO, 2014; SILVA, 2009; PEREIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013). Apontam que o contato com a citada prática corporal foi fundamental para as crianças da escola que recebeu o projeto, pois possibilitou melhoras no repertório motor, na destreza, em aspectos cognitivos, na relação em grupo e, no convívio do dia a dia, além de promover o aprendizado e respeito pela história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, o artigo de Sabino e Benites (2010) configura-se como de Intervenção de acordo com a classificação de Bracht (2011).

O segundo artigo analisado publicado a revista *Motrivivência* é de autoria de Nathalia Chaves Gomes, André Minuzzo de Barros, Fernando Paulo Rosa de Freitas, Suraya Cristina Darido e Luiz Gustavo Bonatto Rufino, publicado no ano de 2013 e intitulado *O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física escolar* (GOMES et al, 2013). A introdução apresenta a Educação Física e seus conteúdos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais as lutas são classificadas como elemento da Cultura Corporal de Movimento, muitas vezes negligenciada pelos professores de Educação Física escolar conforme os fatores elencados por Rufino e Darido (2015).

O estudo supracitado busca por meio de uma revisão de literatura acerca da inserção do conteúdo lutas na Educação Física escolar. Para isto, os autores partiram das considerações apresentadas por Correia e Franchini (2010), que analisaram 11 periódicos nacionais entre os anos de 1998 até 2008 e que postularam apenas 2,93% dos trabalhos que abordavam as lutas, sendo apenas 10,7% relacionados ao âmbito pedagógico (GOMES et al, 2013, p. 307). Com o intuito de ampliar o conhecimento acerca da produção científica sobre as lutas na temática pedagógica, os autores buscaram atualizar os dados de Correia e Franchini (2010) acessando treze periódicos da área da Educação Física, no período de 2008 a 2012.

O artigo conta com um tópico de definição do que são lutas, semelhante ao do segundo capítulo desta dissertação e o outro que aborda os motivos, importância e significados do ensino deste conteúdo na escola, para em seguida complementar, com mais um tópico, apresentando classificações para seu trato nas aulas de Educação Física escolar.

Construído todo um arcabouço teórico de definições e classificação, os autores apresentam mais um tópico que trata da sistematização do conteúdo luta para as séries iniciais

do ensino fundamental. Os autores salientam que os elementos da cultura, as lutas devem fazer parte do processo educativo, não sendo necessário ao professor ser especialista em uma modalidade específica, mas que este deve compreender alguns dos condicionantes e características dessas práticas para ensiná-las. Eles propõem uma abordagem a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. A proposta de organização das aulas apresenta uma quantidade de oito intervenções, desde o primeiro até o quinto ano do ensino fundamental.

Nas considerações finais, há a ponderação da necessidade de mais estudos que tratem das lutas em uma perspectiva pedagógica e relacionada à Educação Física escolar, no sentido de favorecer que mais professores se apropriem destes conhecimentos para utilizá-lo em suas aulas. O artigo se encerra afirmando que ações de propostas de organização pedagógica e de processos de ensino e aprendizagem das lutas devem almejar “uma prática pedagógica crítica, reflexiva e que ofereça subsídios para a busca pela autonomia e ampliação das visões de mundo dos educandos” (GOMES et al, 2013, p. 318). Nesse sentido, o presente trabalho configura-se como um artigo de Fundamentação de acordo com a classificação sugerida por Bracht (2011).

O terceiro artigo selecionado na revista *Motrivivência* tem autoria de Raphael Gregory Bazílio Lopes e Tiemi Okimura Kerr e é intitulado *O ensino das lutas na Educação Física escolar: uma experiência no ensino fundamental* (LOPES; KERR, 2015). O artigo se inicia contextualizando perspectivas que surgiram para pensar a Educação Física a partir da década de 1980 e atribuem à luta um lugar de destaque como conteúdo a ser trabalhado nas escolas do Brasil. São elencados fatores que dificultam o trato deste tema (SO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013; SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015), dando certo destaque à suposta relação com a violência e ao pouco preparo que os cursos de graduação oferecem. A introdução se encerra informando que o artigo constitui parte de uma monografia e que seu objetivo é relatar a tematização das Lutas em uma turma do sexto ano do ensino fundamental, de forma que serão apresentadas possibilidades de prática de lutas de forma global, com ênfase em princípios condicionais a partir de jogos organizados pelo tipo de contato e/ou distância estabelecida entre os oponentes, além de histórico e relações sociais e culturais (LOPES; KERR, 2015).

Na continuidade do texto, o conceito de luta é apresentado junto com uma breve contextualização histórica sobre seu surgimento como elemento cultural humano, no sentido de justificar a sua inserção como conteúdo da Educação Física escolar. Os autores alertam para que esta inserção ocorra por meio de metodologias que superem o ensino tradicional, o

tecnicismo e priorizem o desenvolvimento das potencialidades críticas e criativas dos alunos. Nesse sentido, são apresentados os princípios condicionais, que são as características comuns presentes nas Lutas capazes de agrupá-las de acordo com similaridades em suas práticas, como tipo de contato ou distância em que são realizadas. Os autores destacam que

As experiências didáticas propostas neste trabalho procuraram aprofundar as experiências do se-movimentar nas Lutas a partir dos princípios condicionais e das classificações por tipo e/ou distância, priorizando o trabalho com os jogos de luta, pois, provavelmente, são os primeiros contatos de muitos alunos com o conteúdo (LOPES; KERR, 2015).

O percurso apresentado no trabalho foi desenvolvido com alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual paulista, localizada na zona norte da cidade de São Paulo, em um bairro residencial e de baixa renda. As aulas foram aplicadas no ano de 2013 para dez turmas de sexto ano, mas apenas uma foi selecionada para a produção do estudo obedecendo a critérios como assiduidade, número de alunos e com composição equilibrada entre meninos e meninas, cujas idades variavam entre onze e doze anos. O Percurso de Aprendizagem foi organizado em quatro Situações de Aprendizagem: Mapeamento, Princípios Condicionais, Classificações da Luta e Revisão.

Na fase de Mapeamento, o intento era que os alunos reconhecessem as Lutas nas práticas abordadas, vivenciassem e classificassem as atividades propostas, compreendessem o processo histórico das Lutas e elaborassem opiniões frente aos diferentes conhecimentos socializados (LOPES; KERR, 2015, p. 270). O cronograma das atividades foi apresentado nas primeiras aulas desta etapa e foram verificados diversos discursos e significados negativos atribuídos ao conteúdo. Nesta fase também foram realizados jogos e a Roda de Conversa, a qual visava o reconhecimento do percurso histórico das Lutas e algumas de suas representações na Contemporaneidade, o que demonstrou uma grande presença da influência midiática nas falas e percepções dos alunos. Vídeos foram apresentados e ocorreram debates que questionaram a diferença entre luta e briga.

Na situação de aprendizagem denominada Princípios Condicionais o intuito era que os alunos vivenciassem as Lutas de forma adaptada e compreendessem e articulassem as vivências aos princípios condicionais das Lutas. Nesta fase da intervenção, várias técnicas corporais foram experimentadas e utilizadas e, para solidificar a aprendizagem dos princípios condicionais foi proposta uma síntese dos mesmos a partir das práticas vivenciadas anteriormente.

Na situação de aprendizagem denominada Classificações da Luta o foco era que “os alunos vivenciassem elementos que compõem as Lutas, a partir de formas adaptadas,

compreendessem e associassem as vivências, às classificações das Lutas (distância e/ou contato)” (LOPES; KERR, 2015, p. 273). Aqui foram apresentadas atividades em que os alunos percebessem porque certas ações de movimento estão mais associadas a um tipo de luta do que outro. Nesta parte do trabalho os autores descrevem as atividades, bem como as reações e colocações dos participantes.

Já na situação de aprendizagem denominada Revisão buscou-se a consolidação dos objetivos almejados nas situações de aprendizagens anteriores. Nesta etapa foi incluída uma Avaliação Bimestral e foi realizada uma breve incursão sobre os assuntos vistos durante o bimestre, lembrando as experiências obtidas nas aulas e esclarecendo dúvidas. Na aula destinada a essa situação de aprendizagem, os alunos registraram aquilo que aprenderam no bimestre que, segundo os autores é interessante para que o professor conheça como os estudantes se veem em relação aos saberes construídos e a efetividade do seu trabalho.

Este artigo, classificado como de Intervenção (BRACHT, 2011), se encerra afirmando que

as aulas de Educação Física são um **tempo** e **espaço** adequado para a construção de ideias que objetivam o aprofundamento das experiências do se-movimentar, no caso, (res)significar as Lutas em toda a sua complexidade. Mas é necessário que as visões sobre os objetivos, sobre os conteúdos e sobre os procedimentos didáticos se modifiquem, a fim de atender as atuais exigências, que não mais se traduzem na repetição de movimentos (LOPES; KERR, 2015, p. 277).

O próximo artigo analisado é o último da revista *Motrivivência*, foi escrito por Marcos Roberto So, Mariana Zuaneti Martins e Mauro Betti e é intitulado *As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física* (SO et al, 2018). Este artigo consta no trabalho de dissertação de So (2014), analisado anteriormente. O artigo se inicia elencando constatações a respeito de produções acadêmicas que tematizam relações de gênero e sexualidade nas lutas, mas afirmando que este campo da Educação Física, em especial na área escolar ainda é pouco explorado e configura-se como um campo fértil para questionar como ocorre a participação das meninas nas aulas do conteúdo lutas, o que as motiva a participar, ou não, das aulas e quais sentidos elas atribuem a tais vivências corporais.

Após uma breve explanação sobre o conceito de gênero e como as práticas corporais de luta são consideradas masculinas pelo senso comum, os autores reapresentam dificuldades para o trato das lutas na escola como a baixa produção científica-acadêmica, a formação inicial deficitária e a dificuldade docente de construir conhecimentos específicos e pedagógicos das lutas (SO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013; SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015; LOPES; KERR, 2015). Outra lacuna apresentada pelo

artigo é a ausência de investigações que considerem e analisem a relação dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física, também comentada em So (2014). Nesse sentido, o artigo utiliza a “teoria da relação com o saber” de Charlot (2000, 2001) para compreender como alunas se relacionam com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física, levando em conta quais as relações de sentido e qual a mobilização das meninas com os saberes das lutas, quais fatores interferem na mobilização feminina e, quais são os discursos generificados apresentados (SO et al, 2018, p. 33).

Como foi visto em So (2014), o estudo de campo foi realizado com uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Bauru, durante o ensino aprendizagem do judô. Nesta ocasião foi observado que a participação dos meninos era maior do que a das meninas, o que levou a analisar a influência do marcador de gênero na relação dos alunos com os saberes das lutas. A turma investigada possuía 31 alunos, composta por 16 meninas e 15 meninos e o estudo de caráter qualitativo contou com as seguintes etapas:

- (i) entrevista inicial com a professora do 7º ano do Ensino Fundamental;
- (ii) familiarização com a turma observada (observação de nove aulas do conteúdo voleibol);
- (iii) entrevista inicial semiestruturada com 12 discentes (sendo apenas quatro alunas) selecionados aleatoriamente por sorteio, do 7º ano do Ensino Fundamental registrado em gravador de voz (histórico de prática de lutas, expectativas e opinião em relação ao conteúdo lutas);
- (iv) observação das aulas com registro em diário de campo (quatro aulas de judô);
- (v) entrevista final semiestruturada com 17 discentes (sete meninas), sendo os mesmos 12 alunos selecionados inicialmente, mais cinco (05) escolhidos intencionalmente a partir de indícios provenientes das observações de campo três (03) meninas que se autoexcluíram das aulas;
- (v) dois (02) meninos que demonstraram excessiva mobilização), que os qualificaram como bons interlocutores (opinião em relação às aulas do conteúdo lutas; o que aprenderam nas aulas; interesse em relação ao conteúdo lutas); e
- (vi) entrevista final com a professora, sobre o detalhamento de situações ocorridas em aula.

A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas e os dados foram apresentados de modo descritivo a partir da “triangulação” das diferentes fontes (conhecimento do conteúdo/tema, planejamento das aulas, observação das aulas e entrevistas) e pelo diálogo/confronto com as questões teóricas postas pela literatura (SO et al, 2018, p. 34).

Durante as observações a constatação da menor mobilização feminina demandou uma abordagem particular nas entrevistas semiestruturadas finais, com as elaboradas questões específicas para problematizar o tema.

Como foi descrito em So (2014), as meninas ocupam em maior número a periferia da aula, no caso do “*dojo*”, pois durante as observações das aulas, o público feminino se colocou em uma postura de não-fazer, aguardando o final da aula na margem da intervenção pedagógica, em uma postura passiva, ao passo que alguns meninos ao terem que aguardar um novo momento para participar das atividades, desenvolveram jogos paralelos, em uma postura ativa de espera. Foram apontados três fatores principais para a menor mobilização feminina nas aulas de lutas, conforme So (2014), que são a masculinização e o machismo na luta, o medo de machucar-se e a vergonha de se expor na frente de toda a turma.

O estudo aponta que para favorecer a participação feminina nas aulas do conteúdo lutas é necessário contextualizar e tematizar questões de gênero com intuito de romper estereótipos machistas e sexistas presentes no senso comum e que limitam a participação feminina no universo das lutas. Durante as atividades práticas e dinâmicas é preciso que haja trocas constantes das duplas, inclusive entre meninas e meninos, em um contexto de aulas diretivas e bem planejadas, para evitar a reprodução de condutas machistas e agressivas. Nesse sentido, os autores veem a utilização de jogos de luta como uma forma de minimizar o medo de se machucar das meninas e propiciar maior ludicidade às aulas. A vergonha de se expor ficou mais evidente e inibiu a participação das alunas quando as atividades eram realizadas com dois alunos por vez no centro da sala, o que pode ser minimizado na formação de duplas simultâneas. É de extrema importância uma postura dialógica e curiosa em situações de não-participação feminina.

O artigo, de caráter Diagnóstico (BRACHT et al, 2011) se encerra ponderando “que ressaltar as dificuldades do tema gênero e lutas não significa descartá-las do processo pedagógico, mas de incentivar a criação de experiências que subvertam e transgridam tais barreiras” (SO et al, 2018, p. 46).

Os próximos artigos analisados serão os três encontrados no periódico *Pensar a Prática*. O primeiro deles tem autoria de Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Suraya Cristina Darido e é intitulado *A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física escolar: necessidade ou tradição?* (RUFINO; DARIDO, 2011). Este artigo, o segundo dos autores analisado neste Estado da Arte, se inicia afirmando que as artes marciais são presentes na cultura de diversas formas como filmes, desenhos e outras formas de entretenimento, mas que ainda é uma prática corporal pouco explorada nas escolas brasileiras

devido falta de espaço, falta de materiais, falta de vestimentas adequadas e associação intrínseca às questões de violência lutas, além das limitações dos cursos de formação inicial e a pouca produção acadêmica sobre o assunto (SO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013; SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015; LOPES; KERR, 2015; SO et al, 2018). Os autores afirmam que é difícil separar os termos cultura corporal, esportes e lutas, pois estes ainda não haviam sido abordados de maneira sistemática. Para tal, o presente artigo utilizou-se de uma revisão de literatura sobre os termos supracitados com o intuito de responder se as lutas são ou não são esportes e quais os possíveis desdobramentos para a Educação Física escolar.

A segunda parte do artigo trata da relação das lutas, artes marciais e esportes de combate com a cultura humana, onde também é discutido o conceito de Cultura Corporal e termos relativos, como cultura física, cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, os quais não divergem ao caracterizarem o lutar como uma das manifestações pertencentes à cultura humana (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 05). O texto sege apresentando como as lutas e os esportes são colocados de forma distinta em propostas curriculares de dois estados brasileiros, o que influencia no processo de ensino e aprendizagem como conteúdos diferentes. Na busca por uma melhor compreensão se tal distinção é realmente funcional, os autores recorrem à sociologia do esporte. A esse respeito, os autores afirmam que “a origem dos esportes modernos diferencia-se das origens do conceito mais amplo de lutar relacionado à busca pela sobrevivência, historicamente envolvido com os seres humanos desde o período da pré-história” (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 06).

O esporte moderno é apresentado como um fenômeno que se originou na Europa, mais especificamente na Inglaterra, nos séculos XVIII e XIX como resultado do “processo de esportivização dos passatempos populares” (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 07), que ganharam características como competição, burocratização, secularização, racionalização e especialização, em detrimento do componente lúdico, anteriormente presente em maior proporção. Após relacionar diferentes modalidades de lutas e ponderar suas diversas origens, os autores afirmam que “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 submetê-lo de diferentes formas” (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 11). Porém, nem todas as modalidades de lutas podem ser consideradas práticas esportivas, e, inclusive, existem praticantes que se opõem a esportivização de suas modalidades, como é o caso da capoeira angola e do *tai chi chuan*. Para serem consideradas esportes, tanto as lutas como outras práticas corporais, devem valer-se da utilização de regras universais, da

institucionalização de federações e confederações, da presença de autoridade como o árbitro, de aparente igualdade de condições entre os competidores, dentre outras exigências. Nesse sentido os autores consideram que as lutas podem ou não ser esportes, de acordo com a organização e regulamentação estabelecida (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 12).

Os autores consideram que, em relação à Educação Física escolar, é mais interessante abordar as lutas de maneira lúdica, promovendo vivências significativas que possibilitem aos alunos apropriar-se criticamente deste conteúdo, sendo capazes de conhecê-lo, transformá-lo e ressignificá-lo. A separação dos conteúdos luta e esporte é justificada pelos autores devido às origens em contextos históricos diferentes, além de que a esportivização das lutas não é hegemônica, pois, algumas modalidades permanecem dando continuidade às suas versões tradicionais. Tal separação pode ser compreendido como uma forma de garantir que as lutas sejam efetivamente ensinadas nas aulas de Educação Física, pois se inseridas dentro dos conteúdos dos esportes, elas “seriam ‘diluídas’ dentro dos inúmeros outros conteúdos de esporte existentes, sendo aplicadas de maneira superficial, dada a força, tradição e presença de determinados esportes (sobretudo alguns esportes coletivos) nas aulas de Educação Física” (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 13).

Os autores encerram o artigo de Fundamentação (BRACHT, 2011) afirmando que

As lutas são práticas plurais e heterogêneas, com origens distintas do conceito de esporte moderno e de importância histórica, sendo parte integrante da cultura corporal. Não devem ser classificadas apenas como esportes, pois podem possuir outras características, dependendo do contexto na qual estejam inseridas. Há, dessa forma, diversas práticas que ainda não se esportivizaram e nem por isso devem deixar de ser conteúdos da Educação Física escolar, como é o caso do Tai Chi Chuan e da capoeira.

O próximo artigo analisado é de autoria de Joel Maurício Corrêa Fonseca, Emerson Franchini e Fabrício Boscolo Del Vecchio, intitulado *Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de Educação Física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul* (FONSECA et al, 2013). O trabalho se inicia argumentando a favor da importância do ensino de lutas, artes marciais e esportes de combate nas aulas de Educação Física escolar, pois estas propiciam diversos benefícios para os alunos como diminuição de casos de *bullying* e auxílio a condutas pró-sociais dentro e fora da sala de aula (FONSECA et al, 2013, p. 417).

Os autores realizaram um estudo observacional, transversal e descritivo, no qual participaram professores de Educação Física escolar da cidade de Pelotas-RS.

Para determinação do número de participantes, a cidade foi dividida em três áreas de atuação (Areal, Três Vendas e Zona Portuária/Centro), totalizando, aproximadamente, 68

escolas públicas e 19 particulares. Foram abordados 69 professores de Educação Física escolar, sendo 53 de escolas estatais (76,8%), 11 exclusivamente do ensino privado (15,9%) e 5 de ambas as redes (7,2%). Segundo os autores, as principais limitações do estudo foram a não estratificação dos professores por sexo e idade e a ausência de registro do tempo de atuação na profissão (FONSECA et al, 2013, p. 418). Os participantes receberam os instrumentos impressos e instruções para preenchimento dos mesmos. Sobre a coleta e o registro dos dados, os autores colocam:

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário previamente validado para o conhecimento da relação entre lutas e educação física escolar na cidade de Fortaleza, Ceará (FERREIRA, 2006). O instrumento conta com questões referentes a aspectos gerais e específicos das lutas, com quatro envolvendo identificação do profissional e de conhecimento sobre o tema e seis direcionadas à especificidade de aplicação do conteúdo nas aulas do professor entrevistado. O instrumento utilizado neste estudo também continha outras nove questões mais específicas sobre LAMEC, as quais visavam explorar o conhecimento declarativo dos professores quanto aos respectivos termos (ANTUNES; DANTAS, 2010). Ou seja, após indicarem se havia diferença entre os termos “lutas”, “artes marciais” e “modalidades esportivas de combate”, os docentes deveriam redigir definição apropriada para cada um destes (FONSECA et al, 2013, p. 419).

Os resultados encontrados foram: diferença significativa sobre o que poderia ser considerado luta, pois a maioria (69,2%) considerou qualquer atividade de enfrentamento entre dois oponentes, enquanto (30,8%) considerou apenas modalidades já existentes; 74,6% dos participantes indicaram que existem diferenças entre os termos Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, porém 40,58% não souberam ou não responderam a pergunta de explicitação dissertativa sobre o conceito de Lutas, 47,83% adotaram comportamento semelhante para Artes Marciais e 50,72% fizeram o mesmo para as Modalidade Esportivas de Combate; somente dois participantes (2,90%) reportaram as modalidades esportivas de combate contidas nos Jogos Olímpicos.

A maioria dos participantes (91,3%) assinalou não abordar o conteúdo lutas em suas aulas, apesar de apenas 6,25% o terem considerado inadequado para a escola. Os que declaram utilizar o conteúdo lutas em suas aulas o faziam por meio de atividades lúdicas (71,4%) ou com ajuda de especialista (14,3%). Aqueles que declararam não utilizar o conteúdo alegaram falta de instrução (46,25%) ou de condições físicas da escola (20%), e ausência de especialista colaborador (11,25%). Quase metade dos participantes (49,29%) citaram modalidades esportivas de combate ou Capoeira como adequadas para serem utilizadas nas aulas de Educação Física escolar. A maioria dos professores (82,1%) afirmou ser possível trabalhar o conteúdo lutas na educação infantil e somente 17,9% deles o

consideraram inapropriado para essa faixa etária. Mais da metade (59,4%) respondeu que a prática de lutas na Educação Física escolar pode contribuir para gerar episódios de violência dependendo da atuação do professor, 31,9% citaram que não contribui, apenas 8,7% dos participantes consideraram as lutas como geradoras de violência.

O artigo apresenta os resultados em tabelas e na discussão fez-se ponderações relevantes como o fato do estudo ser “o primeiro em âmbito nacional que envolveu amostra representativa dos docentes de Educação Física Escolar de uma cidade brasileira” (FONSECA et al, 2013, p. 424) e do instrumento ter sido utilizado em outros estudos, os quais são brevemente apresentados e discutidos. Também são discutidas questões como a estrutura física para as aulas, capacitação e o suporte dado aos docentes, nesse sentido, os autores afirmam que

propostas internacionais têm explicitado que as lutas devem ser inseridas no contexto educacional formal desde o ensino infantil, a partir da recuperação de jogos regionais/tradicionais (AUSTRALIA, 2009), regrados, com vistas à moderação de brigas e atitudes violentas (OLIVIER, 2000), ou mesmo focados no desenvolvimento de habilidades motoras que contribuirão no aprendizado de modalidades esportivas de combate em fases subseqüentes (HERNARES, 2000) (FONSECA et al, 2013, p. 426).

O artigo de caráter Diagnóstico (BRACHT, 2011) traz em suas considerações finais a constatação de que a maioria dos professores afirmou não ter instrução para desenvolver o conteúdo lutas em suas aulas na escola, o que pode ser amenizado com a promoção de cursos de capacitação e atualização promovidos por entidades oficiais, como Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O engajamento dos cursos de Licenciatura em Educação Física também é necessário para reverter este quadro e formar profissionais capacitados para desenvolver o conteúdo. O texto encerra apontando o desinteresse e falta de conhecimento docente como significativos para a limitação da disponibilidade do conteúdo luta nas aulas de Educação Física escolar.

O próximo artigo foi publicado no periódico Pensar a Prática, o último desta revista analisado neste capítulo, com autoria de Viviane Lopes Freitas Ueno e Marcel Farias de Sousa, intitulado *Agressividade, violência e budô: temas da Educação Física em uma escola estadual em Goiânia*. O trabalho se inicia apresentando como locais de prática de lutas corporais as academias, chamadas de *dojo* no texto, e as escolas, mais especificamente as aulas de Educação Física escolar, onde há tratos diferentes destas práticas corporais. Os autores apresentam como objetivo da pesquisa compreender e analisar as percepções de alunos do ensino básico de uma escola da rede estadual da cidade de Goiânia sobre a relação

agressividade, violência e lutas/caminho-via marcial, refletindo e dialogando com a teoria sociológica e psicanalítica com as contribuições de Erich Fromm e de Norbert Elias.

O texto, inicialmente, atém-se a discutir sobre os conceitos de pulsão, agressividade e violência, explicando como os termos fazem parte da vivência e da psique humana. Esta discussão é relacionada com o processo de esportivização das lutas e artes marciais que adquiriram, assim, “a função de atenuar, ou mesmo de desviar as tensões sociais” (UENO; SOUSA, 2014, p. 03), pois a agressividade é transferida para as ações e competições esportivas. É sempre ressaltada a relação do processo de esportivização com o avanço do capitalismo e da modernidade.

Para o desenvolvimento do estudo foi realizada uma pesquisa participante, com abordagem qualitativa. Participaram 360 estudantes do 1º e do 2º ano do ensino médio, da rede estadual de ensino no município de Goiânia (GO), de uma escola selecionada por afinidade profissional. Um plano de ensino foi estabelecido com um total de 35 aulas realizadas em todo um semestre letivo de 2011. A escola oferecia um tatame de E.V.A. montado no pátio entre as salas de aulas e foram utilizados outros materiais como vídeos e texto didáticos. A escolha de abordar o conteúdo lutas juntamente com as temáticas da violência e da agressividade ocorreu devido à presença destes fenômenos na região em que a escola se encontra. As aulas propostas foram abordadas nas dimensões históricas, sociais, culturais e filosóficas na qual pretendiam oferecer subsídios para que todos os estudantes conhecessem origens, significados, técnicas, táticas e regras, bem como, desenvolvimento de valores e atitudes de algumas lutas, tais como o *karatê* e o *jiu-jitsu* brasileiro.

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada por meio da observação sistemática, diário de campo e análise documental mediante a utilização de instrumentos de avaliação da disciplina (apresentações de trabalhos, avaliações orais e escritas). “Para a análise do material coletado, foram estabelecidos os seguintes eixos: Compreensão dos alunos sobre as lutas, Relação gênero e lutas, Compreensão sobre a violência e agressividade” (UENO; SOUSA, 2014, p. 05).

Para identificarem o que os estudantes compreendiam sobre as lutas, logo na primeira aula, os pesquisadores realizaram uma atividade diagnóstica avaliativa escrita perguntando o que são lutas. Não houve respostas que trouxessem uma noção mais ampla sobre a concepção de luta, mas se pôde observar uma alta porcentagem de respostas em que as práticas marciais são diretamente relacionadas com a mídia. Uma segunda avaliação diagnóstica oral trouxe à tona a relação estabelecida pelos estudantes entre luta e violência. Sobre estas relações estabelecidas nas respostas dos estudantes, os autores ponderam que

os veículos de comunicação muitas vezes tratam as lutas de forma simplista, marginalizando processos históricos e sociais que contribuíram para sua formação. Desse modo, percebemos que a visível mercantilização dos diferentes setores sociais (incluindo o meio esportivo) nas últimas décadas expõe e valoriza a dimensão extrema e agressiva da prática de lutas esportivizadas (UENO; SOUSA, 2014, p. 06).

Posteriormente, os autores classificam como satisfatória a percepção de que a maioria dos estudantes conseguiu dissociar lutas de violência, entendendo que essas atividades são praticadas e guiadas por princípios religiosos e filosóficos, e que por meio delas podemos abordar valores sociais e desenvolver qualidades como a coragem, o autoconhecimento, a autoconfiança, o autocontrole, o respeito pelas regras, assim como a cordialidade interpessoal.

O sexismo é apresentado pelos autores como um ponto muito relevante ao abordar o tema lutas na escola, devido a ideia destas serem práticas estritamente masculinas. A demanda por discutir este tema fez-se necessária devido a diversas situações relacionadas a tal assunto, como a não participação das meninas as atividades práticas, o que foi amplamente discutido em So et al (2014). Os autores relatam, também, que houve algumas atitudes excessivas durante as práticas, como a intenção de “machucar” um colega durante a execução de socos e chutes, além da ansiedade de alguns alunos para que se realizassem lutas reais.

Nas considerações finais, há a reafirmação de que as lutas e as artes marciais são impregnadas de filosofia e, em geral, pautadas por princípios de não-agressão e respeito ao próximo. No entanto, nas percepções dos alunos sobre a relação agressividade e lutas, são verificadas distorções nos conceitos, o que se justifica pelo fato do conteúdo ser uma grande novidade para muitos, que entendem por lutas e artes marciais aquilo que veem em filmes, desenhos, jogos eletrônicos e meios de comunicação em geral. A pesquisa de Intervenção (BRACHT, 2011) com características de Diagnóstico se encerra afirmando que

foi percebido a partir de uma abordagem teórico-prática, os estudantes começaram a ampliar sua compreensão acerca das lutas/artes marciais. O interesse e a curiosidade foram pontos que favoreceram esse resultado, evidenciando a carência e necessidade de um trato pedagógico pela disciplina curricular de Educação Física na escola sobre o tema lutas (UENO; SOUSA, 2014, p. 11).

O último artigo analisado parte do trabalho que foi publicado na revista Brasileira de Ciência e Movimento, com autoria de Yllah Oliveira Alencar, Luiz Henrique da Silva, Tiago Nicola Lavoura e Alexandre Janotta Drigo e é intitulado *As lutas no ambiente escolar: uma proposta de prática pedagógica* (ALENCAR et al, 2015). O trabalho se inicia argumentando sobre o não processo de ensino aprendizagem de todos os elementos da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física escolar, onde se encontram as lutas como um dos que

sofre maior resistência para tal efetivação, o que é justificado devido uma série de fatores apresentados anteriormente nos outros trabalhos (SO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013; SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015; LOPES; KERR, 2015; SO et al, 2018; UENO; SOUSA, 2013). Neste sentido, os autores apresentam como objetivo do trabalho “elaborar, aplicar e avaliar uma proposta pedagógica no trato do conteúdo lutas em alunos do ensino fundamental em duas instituições de ensino (pública e privada) da cidade de Itabuna – BA” (ALENCAR et al, 2015, p. 55).

O trabalho teve início nas discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa de Prática Pedagógica em Educação Física Escolar e Esporte (GPEFE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus – BA e após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESC duas instituições de ensino fundamental da cidade de Itabuna – BA foram convidadas a participar do estudo. As instituições, uma pública e outra privada, foram escolhidas por conveniência em função da proximidade dos pesquisadores com as mesmas. Duas turmas de cada instituição foram sorteadas para a realização das intervenções da pesquisa. Participaram do estudo 53 alunos, com média de idade de $13,4 \pm 0,8$ anos, de ambos os sexos, que estavam regularmente matriculados no 8º e 9º ano, frequentando regularmente as aulas de Educação Física. Do total de crianças, 32 pertenciam ao 8º ano da instituição pública, sendo 20 meninos e 12 meninas, as demais, 21 crianças pertenciam ao 9º ano da instituição privada, sendo 11 meninos e 10 meninas.

Após a seleção das turmas e feito o diagnóstico do local de aplicação das aulas, os planos de aula foram elaborados pelos pesquisadores e entregues ao professor responsável pela turma, para que estes ministrassem as aulas. Todas as intervenções tiveram a participação de um pesquisador na condição de “assistente” e, outro pesquisador na condição de observador passivo. No final de cada aula, ambos os pesquisadores presentes confeccionaram relatórios sobre a intervenção, os quais consistiram na principal fonte de informações para a avaliação das atividades. Sobre os relatórios os autores informam que estes

possuíam informações elementares, como data, local, horário, nome do professor, material utilizado, atividades realizadas, frequência dos alunos, dentre outras. Além disso, os pesquisadores conseguiam captar algumas expressões corporais dos alunos que denotavam certo grau de interesse, desinteresse, atenção, desatenção, entusiasmo, timidez, descontração, apatia, interação, isolamento, timidez, agressividade, respeito, entre outros comportamentos. Também foram captados comentários verbais dos alunos, tanto durante as intervenções quanto ao final delas. Vale ressaltar que o professor responsável pela turma em conjunto com o pesquisador “assistente” realizavam rápida avaliação dialógica ao final da aula, momento em que os alunos tinham oportunidade de expressar suas opiniões sobre as atividades que tinham acabado de participar. Foram realizadas perguntas simples, como: Vocês gostaram da aula? Gostariam de ter novamente uma aula como esta? (ALENCAR et al, 2015, p. 55 e 56)

O texto apresenta ainda uma série de apontamentos e considerações sobre atividades pedagógicas realizadas durante a realização da pesquisa, como a atividade do painel mágico, por exemplo. Foram elaborados seis (06) planos de aula que contemplavam mais de uma luta/arte marcial, abordando-as nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, objetivando socializar e apresentar as diversas possibilidades de prática existente, bem como criar interesse e curiosidade nos estudantes. Os autores descreveram e apresentaram as intervenções de maneira sucinta e apontaram a falta de local adequado e de materiais como uma barreira que dificultou o andamento das aulas práticas.

Uma limitação registrada no trabalho foi a falta de conhecimento prévio dos professores, os quais tinham dificuldade de demonstrar determinados gestos e movimentos, como foi o caso do *o soto gari* e dos rolamentos do judô. Os autores consideram que, de maneira geral, as aulas foram bem-sucedidas, pois, demonstraram a aplicabilidade do conteúdo devido a superação das adversidades encontradas. Não foi constatada diferença na participação entre meninos e meninas, o que possibilitou trabalhar a questão do gênero como tema transversal.

Este artigo de Intervenção (BRACHT, 2011) se encerra afirmando que “o tema lutas/artes marciais merece ser investigado pelos pesquisadores da educação física escolar, de forma a contribuir para que ele passe a fazer efetivamente parte do conteúdo das aulas de EFE brasileira” (ALENCAR et al, 2015, p. 62).

Sobre os trabalhos aqui analisados é evidente o consenso da pouca produção acadêmica sobre o conteúdo lutas, principalmente, no que se refere ao contexto escolar, sendo este fator, um dos apontados como restritivo para a adequada aplicação nas aulas de Educação Física escolar. Outros fatores como a falta de materiais e de infraestrutura adequada, de conhecimentos prévios dos professores proveniente de uma formação inicial deficiente e o receio de gerar situações de violência foram extensamente abordados os trabalhos analisados (SO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013; SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015; LOPES; KERR, 2015; SO et al, 2018; UENO; SOUSA, 2013; ALENCAR et al, 2015).

Uma diferença facilmente observável foi a dificuldade de classificar as teses e dissertações em Diagnóstico, Intervenção e Fundamentação, conforme sugere Bracht et al (2011), devido a maior quantidade de informações presentes nestes trabalhos, logo apenas duas dissertações analisadas aqui foram classificadas em somente uma categoria, sendo Oliveira (2016) e Pereira (2016) como trabalhos de Diagnóstico. Os trabalhos de Silva (2009)

e Dourado Silva (2013) apresentam características das três categorias sugeridas, enquanto Brito (2014) configura-se como Diagnóstico e Intervenção e So (2014) Diagnóstico e Fundamentação. Não foram encontrados trabalhos classificados como Outros (BRACHT, 2011).

Já os artigos foram mais simples para serem classificados sendo quatro (04) de Diagnóstico (SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015; SO et al, 2018; FONSECA et al, 2013), quatro (04) de Intervenção (SABINO; BENITES, 2010; LOPES; KERR, 2015; UENO; SOUSA, 2014; ALENCAR et al, 2015) e dois (02) de Fundamentação (GOMES et al, 2013; RUFINO; DARIDO, 2011).

Somente a dissertação de Pereira (2016) apresentou uma concepção dissociativa entre a prática corporal e o ensino aprendizagem de aspectos culturais, devido o autor ser pedagogo e não utilizar em seu referencial nenhum autor que aborde as categorias da Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento, Cultura de Movimento, como nos demais trabalhos. Ao tratar da capoeira, Pereira (2016) não considera os gestos e a prática corporal como parte do aprendizado do histórico da modalidade, dando a entender que o jogo e a execução de movimentos são isentos de significado, o que vai de encontro aos outros quatro (04) trabalhos que também abordam a capoeira (BRITO, 2014; SILVA; 2009; DOURADO SILVA, 2013; SABINO; BENITES, 2010).

Das duas (02) teses analisadas, ambas tratam da capoeira (BRITO, 2014; SILVA; 2009), modalidade de luta mais pesquisada no Brasil, bem como duas (02) das quatro dissertações (PEREIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013). Uma dissertação trata do judô (SO, 2014) e uma de lutas no geral (OLIVEIRA, 2016). Entre os artigos a maior produção é sobre lutas no geral, devido o trato mais amplo sobre as lutas nas aulas de Educação Física escolar, com um total de oito (08) trabalhos (SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015; GOMES et al, 2013; LOPES; KERR, 2015; RUFINO; DARIDO, 2011; FONSECA et al, 2013; UENO; SOUSA, 2014; ALENCAR et al, 2015). Os dois artigos restantes tratam da capoeira (SABINO; BENITES, 2010) e do judô (SO et al, 2018).

Algo comum a todos os trabalhos foi o embasamento de seus autores em documentos oficiais e norteadores que apresentam as lutas como conteúdo a serem ensinados e aprendidos nas escolas brasileiras, contudo, as dificuldades e a pouca utilização do tema também compõe parte significativa dos trabalhos analisados.

Um tema de fundamental importância abordado em alguns trabalhos é sobre a participação feminina nas aulas de Educação Física do conteúdo lutas (SO, 2014; SO et al, 2018; UENO; SOUSA, 2014; ALENCAR et al, 2015), os quais ponderam o machismo e o

sexismo como aspectos restritivos. A temática da violência também aparece em muitos trabalhos, mas é colocado com maior evidência nos trabalhos de So (2014) e de Ueno e Sousa (2014). Os trabalhos de Brito (2014), Dourado Silva (2013), Sabino e Benites (2010), Lopes e Kerr (2015) e Alencar et al (2015) utilizam-se fortemente de jogos e atividades lúdicas para desenvolver o conteúdo lutas com os alunos. Já os trabalhos de Silva (2009) e Fonseca et al (2013) abordam e dão ênfase aos conhecimentos dos professores. De todos os trabalhos analisados somente Pereira (2016), Sabino e Benites (2010) tratam de aulas e intervenções do conteúdo lutas no contraturno, fora as aulas regulares de Educação Física escolar.

Concluído este estado da arte sobre o ensino de lutas na escola, o próximo capítulo apresenta o relato das aulas deste conteúdo realizadas por mim nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Muitos dos fatores limitantes aqui discutidos podem ser observados nos relatos que seguem, bem como formas de superá-los, mesmo que parcialmente. Além da exposição dos conteúdos e atividades realizadas, há também reflexões críticas e diálogos com os referenciais anteriormente apresentados.

3 RELATO DAS AULAS DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Este capítulo traz o relato das aulas ministradas por mim desde 2016, ano em que ingressei via concurso público na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em duas (02) escolas que ficam nos bairros Itaperi e Parque Dois Irmãos. Os relatos foram feitos com base nos diários de campo e nos planos de aula por mim elaborados e são apresentados em forma de tabela. A decisão de incluir este capítulo no trabalho foi proveniente da vontade de enriquecer a dissertação com mais elementos da vivência do autor desta autoetnografia no ensino de lutas na escola, a qual tem potencial para inspirar reflexões de colegas professores, pois apresenta a realidade das aulas regulares de Educação Física escolar com possibilidades de ensino do conteúdo lutas.

Uma das escolas é bem pequena, sem quadra, e o único espaço físico disponível são as salas de aula. A outra é bastante ampla e com muitos espaços livres e árvores, tem uma quadra que não é coberta e é cercada de mato alto, mas, no geral, está bastante sucateada. As condições infraestruturais, em ambas as instituições de ensino, não são excelentes, mas me adaptei a trabalhar com o que elas disponibilizam.

O *Coletivo de Autores*, na obra clássica *Metodologia do Ensino de Educação Física* (SOARES et al, 2009, p. 61) aponta que a Educação Física trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento denominado de cultura corporal, que se trata dos conhecimentos e práticas corporais criados, recriados e transmitidos pela humanidade no decorrer da história. A cultura corporal é composta por cinco (05) elementos, dentre os quais as lutas, que na obra vêm representadas em muitos momentos pela capoeira.

Para Ferreira (2012) o conteúdo lutas é um tema que deve ser exposto para os estudantes nas escolas e faculdades de Educação Física, pois dele podem ser extraídos vários assuntos ligados à nossa sociedade, como a discussão sobre a questão da violência, por exemplo. Para o autor, “as lutas como conteúdo da Educação Física na escola possuem o objetivo de apresentar a diversidade cultural corporal ao estudante, fazendo-o participar de vivências diversificadas” (FERREIRA, 2012, p. 44). Coadunam com esta perspectiva os autores dos trabalhos analisados no capítulo anterior (BRITO, 2014; SILVA, 2009; SO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013; SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015; SABINO; BENITES, 2010; GOMES et al, 2013; LOPES; KERR, 2015; SO et al, 2018; RUFINO; DARIDO, 2011; FONSECA et al, 2013; UENO; SOUSA, 2014; ALENCAR et al, 2015).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ou PCN's, descrevem muito bem as lutas como “disputas em que os oponentes devem ser subjugados, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa”. Já a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ou simplesmente BNCC, apresenta a Educação Física como um componente curricular que tematiza as práticas corporais e define as lutas de forma muito semelhante aos PCN's, mas sugere a divisão entre lutas do Brasil e do Mundo, além de apresentar os esportes de combate dentro, também, do conteúdo esporte, o que é discutido em Rufino e Darido (2011).

É consenso que as lutas devem ser tratadas pela Educação Física nas escolas, portanto apresento neste capítulo minhas aulas e intervenções, as quais foram elaboradas por mim utilizando diversos referenciais, como os citados acima. O livro *Ensino de lutas na escola* do professor Dr. Heraldo Simões Ferreira (2012) foi de onde tirei muitas atividades práticas e jogos de oposição, além de fundamentar a proposição da divisão das lutas por distância de realização.

Cabe ponderar que a Secretaria Municipal de Educação do município de Fortaleza no ano de 2015 lançou as Expectativas de Aprendizagem da Educação Física que são as diretrizes municipais de ensino, mas que tratam o conteúdo luta de forma pragmática com o ensino de modalidades específicas, o que restringe muito as possibilidades de intervenção dos professores (SO, 2014), que nem sempre tem conhecimentos práticos de todas as modalidades sugeridas. No sétimo ano, por exemplo, um dos objetivos elencados é “praticar o karatê e o taekwondo, vivenciando seus princípios filosóficos e demonstrando domínio de seus movimentos e regras básicas” (FORTALEZA, 2015, p. 69). Como, em um bimestre, o professor daria conta de tal objetivo? Quantos professores da Rede Municipal de Fortaleza têm conhecimento prático das duas modalidades para tratá-las em suas aulas contemplando o que é “proposto”? Objetivos semelhantes se repetem em outros anos letivos e por isso optei por trabalhar as lutas com uma proposta pedagógica própria que será apresentada adiante.

As tabelas apresentam apenas as aulas e intervenções em que os conteúdos são expostos, ensinados e/ou vivenciados. Não achei necessário ampliá-las incluindo os dias de aplicações de provas, por exemplo.

O próximo tópico apresenta uma breve discussão antes das tabelas com os conteúdos, os objetivos, a descrição das aulas e dos materiais utilizados. O presente capítulo se encerra com uma discussão reflexiva sobre as intervenções realizadas ao longo destes anos de ensino, com o intuito de avaliar as mudanças na minha proposta de ensino de lutas na

Educação Física escolar, a qual se assemelha as propostas de divisão expostas em Gomes et al (2013) e Lopes e Kerr (2015).

3.1 Aulas do conteúdo lutas nas aulas de educação física escolar

No ano de 2016, tive pela primeira vez a oportunidade de trabalhar as lutas com turmas que foram “minhas” desde o início do ano letivo, estava empolgado para dar vazão aos meus conhecimentos e aplicar a didática relativos a este conteúdo, meu anseio era trabalhar todos os tipos de lutas em todas as séries como retratado abaixo. Preparei aulas para dois ciclos de escolarização do ensino fundamental II, no caso o segundo e terceiro, de acordo com o Coletivo de Autores⁴ (SOARES et al, 2009, p. 36).

As duas primeiras tabelas a seguir foram apresentadas em meu trabalho de especialização (FERNANDES, 2016) e estão aqui para servirem de comparação com as demais aulas dos anos posteriores, e por serem o início do desenvolvimento de uma metodologia de ensino de lutas que foi tornando-se mais complexa com o passar do tempo.

Tabela 2 - Planos de aula do conteúdo lutas nos 6ºs e 7ºs anos (2016)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas, artes marciais e esportes de combate.	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar o conteúdo das lutas na Educação Física escolar; - Assistir filme que possibilitem de discutir as lutas, artes marciais e esportes de combate; - Refletir sobre as diferenças existentes entre os termos: luta, arte marcial e esporte de combate. 	Utilizar a sala/equipamento de vídeo para assistir um filme relacionado com o conteúdo, com o intuito de debater as percepções dos alunos e as diferenças entre os termos luta, arte marcial e esporte de combate. Este filme foi escolhido por tratar das artes marciais e de sua importância para o desenvolvimento do caráter e do respeito.	Filme: <i>O reino proibido</i>
Lutas, artes marciais e esportes de combate.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar um debate sobre as percepções dos alunos sobre a história do filme e a centralidade das lutas e das artes marciais; 	Realizar em sala de aula debate sobre o filme “ <i>O reino proibido</i> ” e questionar os alunos sobre suas percepções e como as artes marciais	Quadro branco, pincel atômico e debate.

⁴ A obra Metodologia do Ensino de Educação Física foi publicada a primeira vez em 1994, com a associação de seis autores, todos professores da área da Educação Física. A obra é comumente chamada de Coletivo de Autores traz uma proposta pedagógica crítica para área da Educação Física escolar, comprometida com a transformação da sociedade e nomeada como abordagem crítico-superadora.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre as peculiaridades relativas às lutas, artes marciais e esportes de combate; - Discutir aspectos históricos e culturais do kung-fu presentes no filme. 	<p>ajudaram o personagem principal em seu desenvolvimento. Juntamente com o debate construir com os alunos uma tabela descritiva que os ajude a diferenciar as lutas, as artes marciais e os esportes de combate, utilizando modalidades específicas como exemplos.</p>	
Lutas no oriente e no ocidente.	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontar estilos de luta desenvolvidos no oriente e no ocidente; - Continuar a discussão enfatizando valores e hábitos positivos provenientes da prática de lutas; - Apresentar gênese cultural e histórica do judô, do jiu-jitsu, da luta olímpica, boxe, do kung-fu, da esgrima e do kendo; - Introduzir os conceitos e aprender a diferenciar as lutas de curta, média e longa distância. 	<p>Formar grupos para realizarem leituras de textos que tratem das gêneses históricas culturais das modalidades de luta apresentadas no objetivo. A intenção é apresentar o histórico das modalidades que serão vivenciadas nas próximas aulas.</p>	<p>Textos didáticos que apresentem elementos históricos, culturais e geográficos do desenvolvimento de cada modalidade de luta elencada nos objetivos.</p>
Lutas de curta distância	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos lúdicos de oposição que propiciem a vivência de lutas de curta distância; - Apresentar aos alunos o conceito das lutas de curta distância; - Dar exemplos de modalidades específicas de artes marciais e esportes de combate realizados à curta distância. 	<p>Apresentar modalidades específicas que realizadas na curta distância, como o judô, o jiu-jitsu e a luta olímpica utilizando o tatame como local para realizar os jogos de “estourar o balão”, “manter o colega com as costas no tatame”, “exclusão de espaço” e “sair da guarda fechada” (FERREIRA, 2012).</p>	<p>Nove peças de tatame, bolas de encher, dois quimonos.</p>
Lutas de média distância	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos lúdicos de oposição que propiciem a vivência de lutas de média distância; - Apresentar aos alunos o conceito das lutas de média distância; - Dar exemplos de modalidades específicas de artes marciais e 	<p>Retomar o diálogo acerca do kung-fu apresentados no filme e dialogar sobre esta arte marcial e alguns de seus estilos. Depois realizar a “luta do espelho”, na qual os alunos se posicionem frente a frente para realizar movimentos de ataque e</p>	<p>Espaço da sala de aula ou pátio, dezesseis pedaços/tiras de pano/fita.</p>

	esportes de combate realizados à média distância.	defesa, como em uma luta real, apenas com a intensão de tocar o oponente no abdômen e ombros. A terceira atividade é a “luta da fita” na qual dois oponentes ficam com duas tiras de pano juntas ao corpo, com o objetivo de capturar as tiras/fitas do colega, ao mesmo tempo em que protege as suas.	
Lutas de longa distância	<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar material para a realização da luta com a utilização de implementos; - Realizar jogos lúdicos de oposição que propiciem a vivência de lutas de longa distância; - Apresentar aos alunos o conceito das lutas de longa distância; - Dar exemplos de modalidades específicas de artes marciais e esportes de combate realizados à longa distância. 	Enrolando cinco camadas de jornais velhos e utilizando a fita adesiva para deixar o implemento firme e fechado, cada aluno irá confeccionar sua própria “espada”. Passado o primeiro momento, realizamos uma vivência de esgrima, na qual os alunos se enfrentaram usando os materiais por eles fabricados. É fundamental discutir sobre o cuidado no uso do implemento para evitar acidentes e situações indesejadas.	Jornais velhos, um rolo de fita gomada/adesiva.
Lutas na Educação Física escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar aos alunos sobre as vivências realizadas nas três aulas anteriores; - Utilizar um material de avaliação para identificar as experiências percepções dos alunos. 	Esta aula tem por intuito entender como os alunos receberam as três intervenções anteriores e como seus entendimentos sobre o conteúdo mudaram após as aulas e vivências.	Debate com a turma e material de avaliação.
Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a capoeira como bem cultural imaterial da humanidade, e, prática de resistência do negro africano escravizado no Brasil; - Enfatizar aspectos históricos do desenvolvimento racial da capoeira; - Ensinar movimentos básicos utilizados na roda de capoeira: ginga, esquivas, martelo e 	Questionar os alunos sobre seus conhecimentos em relação à capoeira, como forma de iniciar um debate sobre os aspectos históricos e culturais do desenvolvimento da capoeira como luta e forma de resistência dos escravos africanos. Finalizar com a vivência de movimentos de capoeira utilizados em rodas: ginga, esquiva, martelo e galopante.	Aparelho de som e espaço da sala de aula/pátio.

	galopante.		
Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos e atividades lúdicas relacionadas à capoeira; - Enfatizar aspectos históricos do desenvolvimento marcial da capoeira; - Trabalhar movimentos básicos aprendidos na aula anterior e realizar uma pequena roda de capoeira; - Ensinar novos movimentos: armada e queixada. 	<p>Realizar jogo de pega-pega, no qual um aluno fica na condição “capitão-do-mato” enquanto os demais assumem o papel de escravos, os quais devem fugir para não serem pegos. Este jogo serve para debater as relações de opressão presentes no período histórico da escravidão.</p> <p>Realizar o jogo do “pega-fita”, onde cada aluno fica com dois pedaços de pano tentando apanhar a fita dos outros, ao mesmo tempo em que protegem as suas.</p>	Aparelho de som e espaço da sala de aula/pátio.
Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao filme: Besouro; - Refletir sobre aspectos históricos e culturais do desenvolvimento da capoeira no Brasil. 	Usar o filme como forma de refletir os aspectos históricos de desenvolvimento da capoeira no Brasil, no período pós-escravocrata.	Filme “Besouro”, Datashow, extensão, tela de projeção.

Fonte: Autor.

Tabela 3 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 8º e 9º ano (2016)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas, artes marciais e esportes de combate.	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar o conteúdo das lutas na Educação Física escolar; - Discutir sobre as diferenças existentes entre os termos: luta, arte marcial e esporte de combate. 	Utilizar a sala de vídeo para assistir um filme relacionado com o conteúdo, com o intuito de debater as percepções dos alunos e as diferenças entre os termos luta, arte marcial e esporte de combate. Este filme foi escolhido por tratar de esportes de combate, no caso o boxe, e, como o personagem principal amadureceu e se tornou alguém diferente no decorrer da película.	Filme: <i>Rocky, um lutador</i> .
Lutas, artes marciais e esportes de combate.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar um debate sobre as percepções dos alunos sobre a história do filme e a centralidade das lutas e dos esportes 	Realizar em sala de aula debate sobre o filme “ <i>Rocky, um lutador</i> ” e questionar os alunos sobre suas percepções e	Quadro branco, pincel atômico e debate.

	<p>de combate;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre as peculiaridades relativas às lutas, artes marciais e esportes de combate; - Aprender sobre os aspectos históricos e culturais presentes no filme. 	<p>como os esportes de combate ajudaram o personagem principal em seu desenvolvimento. Juntamente com o debate construir com os alunos uma tabela descritiva que os ajude a diferenciar as lutas, as artes marciais e os esportes de combate, utilizando modalidades específicas como exemplos.</p>	
Lutas no oriente e no ocidente.	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontar estilos de luta desenvolvidos no oriente e no ocidente; - Continuar a discussão enfatizando valores e hábitos positivos provenientes da prática de lutas; - Aprender sobre a gênese cultural e histórica do judô, do jiu-jitsu, da luta olímpica, do boxe, do kung-fu, da esgrima e do kendo; - Introduzir os conceitos e aprender a diferenciar as lutas de curta, média e longa distância. 	<p>Formar grupos para realizarem leituras de textos que tratem das gêneses históricas culturais das modalidades de luta apresentadas no objetivo. A intenção é apresentar o histórico das modalidades que serão vivenciadas nas próximas aulas.</p>	<p>Textos didáticos que apresentem elementos históricos, culturais e geográficos do desenvolvimento de cada modalidade de luta elencada nos objetivos.</p>
Lutas de curta distância	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos lúdicos de oposição que propiciem a vivência de lutas de curta distância; - Apresentar aos alunos o conceito das lutas de curta distância; - Dar exemplos de modalidades específicas de artes marciais e esportes de combate realizados na curta distância. 	<p>Apresentar modalidades específicas que lutem à curta distância, como o judô, o jiu-jitsu e a luta olímpica utilizando o tatame como local para realizar os jogos de “estourar o balão”, “manter o colega com as costas no tatame”, “exclusão de espaço” e “sair da guarda fechada” (FERREIRA, 2012).</p>	<p>Nove peças de tatame, bolas de encher, dois quimonos.</p>
Lutas de média distância	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos lúdicos de oposição que propiciem a vivência de lutas de média distância; - Apresentar aos alunos o conceito das lutas de média distância; 	<p>Realizar uma aula de boxe com o ensino de fundamentos como a esquiva, a movimentação de pernas e os diversos tipos de golpes da modalidade. Em seguida, realizar a “luta do adesivo”, na</p>	<p>Espaço da sala de aula ou pátio, um rolo de fita gomada (adesiva).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Dar exemplos de modalidades específicas de artes marciais, esportes de combate realizados na média distância. 	<p>qual dois oponentes ficam frente à frente, como em uma luta real, mas com o objetivo de colar um adesivo no corpo do colega.</p>	
Lutas de longa distância	<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar material para a realização da luta com a utilização de implementos; - Realizar jogos lúdicos de oposição que propiciem a vivência de lutas de longa distância. - Apresentar aos alunos o conceito das lutas de longa distância; - Dar exemplos de modalidades específicas de artes marciais e esportes de combate realizados na longa distância. 	<p>Enrolando cinco camadas de jornais velhos e utilizando a fita adesiva para deixar o implemento firme e fechado, cada aluno confeccionou sua própria “espada”. Passado o primeiro momento, realizamos uma vivência de esgrima, na qual os alunos se enfrentaram usando os materiais por eles fabricados. É fundamental discutir sobre o cuidado no uso do implemento para evitar acidentes e situações indesejadas.</p>	Jornais velhos, um rolo de fita gomada/adesiva.
Lutas na Educação Física escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar os alunos sobre as vivências realizadas nas três aulas anteriores. - Utilizar um material de avaliação para identificar as experiências percepções dos alunos. 	<p>Esta aula tem por intuito entender como os alunos receberam as três intervenções anteriores e como seus entendimentos sobre o conteúdo mudaram após as aulas e vivências.</p>	Debate com a turma e material de avaliação.
Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a capoeira como bem cultural imaterial da humanidade, prática de resistência do negro africano escravizado no Brasil; - Enfatizar aspectos históricos do desenvolvimento marcial da capoeira; - Ensinar movimentos básicos utilizados na roda de capoeira: ginga, esquivas, martelo e galopante. 	<p>Realizar leitura de texto didático sobre a capoeira e questionar os alunos sobre seus conhecimentos em relação à capoeira, como forma de iniciar um debate sobre os aspectos históricos e culturais do desenvolvimento da capoeira como luta e forma de resistência dos escravos africanos. Finalizar com a vivência de movimentos de capoeira utilizados em rodas: ginga, esquiva, martelo e galopante.</p>	Texto didático, aparelho de som e espaço da sala de aula/pátio.
Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos e atividades lúdicas relacionadas à capoeira; - Enfatizar aspectos históricos do 	<p>Realizar jogo de pega-pega, no qual um aluno fica na condição “capitão-do-mato” enquanto os demais assumem o papel de</p>	Aparelho de som e espaço da sala de aula/pátio.

	<p>desenvolvimento marcial da capoeira.</p> <p>- Trabalhar movimentos básicos aprendidos na aula anterior e realizar uma pequena roda de capoeira;</p> <p>- Ensinar novos movimentos: armada e queixada.</p>	<p>escravos, os quais devem fugir para não serem pegos. Este jogo serve para debater as relações de opressão presentes no período histórico da escravidão.</p> <p>Realizar o jogo do “pega-fita”, em que cada aluno fica com dois pedaços de pano tentando apanhar a fita dos outros, ao mesmo tempo em que protegem as suas.</p>	
Capoeira	<p>- Assistir ao filme: Besouro;</p> <p>- Refletir sobre aspectos históricos e culturais do desenvolvimento da capoeira no Brasil.</p>	<p>Usar o filme como forma de refletir os aspectos históricos de desenvolvimento da capoeira no Brasil, no período pós-escravocrata.</p>	<p>Filme “Besouro”, Datashow, extensão, tela de projeção.</p>

Fonte: Autor.

Tabela 4 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 6º ano (2017)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Capoeira	<p>- Dialogar sobre origem e histórico da capoeira;</p> <p>- Passar resumo sobre vinda de escravizados da África para o Brasil, contexto das plantações de cana-de-açúcar, movimentos quilombolas e a capoeira como forma de arte e resistência.</p>	<p>Aula expositiva com cópia de resumo e debate em sala de aula</p>	<p>Pincel e lousa.</p>
Capoeira	<p>- Assistir vídeo documentário “Mestre Bimba: A capoeira iluminada” de Luiz Fernando Goulart;</p> <p>- Debater sobre o filme e temas abordados;</p> <p>- Produzir redação sobre aspectos marcantes do filme.</p>	<p>Assistir ao documentário para, em seguida, fazer rodada de perguntas e encerrar com a atividade de produção textual.</p>	<p>Documentário, projetor, computador e caixas de som.</p>
Capoeira	<p>- Comentar e devolver os textos produzidos na aula anterior;</p> <p>- Revisar aspectos históricos que influenciaram a criação da capoeira;</p>	<p>Utilizar textos da aula anterior para corrigir eventuais incongruências;</p> <p>- Brincadeira navio negreiro: um grupo pequeno de alunos assume o papel de</p>	<p>Espaço da sala de aula, aparelho de som, pendrive e músicas de capoeira.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos de oposição e brincadeiras tematizando a capoeira e contextualizando-os com o período da escravidão. 	<p>traficantes de escravos que devem capturar os escravizados e levá-los todos juntos para um destino;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira capitão-do-mato: um aluno interpreta o capitão que deve impedir que os escravizados fujam tocando-os, semelhante ao pega-pega; ao ser tocado aquele que fugiu deve ficar acorçado e só fica livre se outro “escravizado” fizer um movimento de capoeira sobre sua cabeça. 	
Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar prática para ensinar a correta execução da ginga; - Ensinar movimentos básicos de ataque e defesa; - Explicar princípios de organização de uma roda de capoeira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ginga: cada aluno fica com uma folha de jornal, as quais ficam espalhadas pela sala de aula; a folha serve de referência para a movimentação dos pés durante a ginga. - Aprendida a ginga e descartadas as folhas de jornal ensinei aos alunos aprenderam o <i>martelo</i> (chute lateral com o peito do pé), o <i>galopante</i> (tapa forte aplicado no rosto) e a <i>benção</i> (chute frontal com a sola do pé). - Após a exemplificação e repetição dos movimentos supracitados os alunos aprenderam a esquiva e a cocorinha (movimentos evasivos e de defesa) e ficaram frente-a-frente ensaiando a luta, enquanto um atacava, o outro defendia. No final tentamos fazer uma roda. 	Espaço da sala de aula, folhas de jornal.
Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as letras das ladainhas (músicas), e, relacioná-las com a história da capoeira; - Passar atividade com resolução de questões 	<ul style="list-style-type: none"> - Copiar algumas ladainhas (três) e dialogar sobre seus conteúdos. - Responder algumas questões com base nas aulas anteriores. 	Lousa, pincel, aparelho de som, pendrive e músicas de capoeira.

Fonte: Autor.

Tabela 5 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 7º ano (2017)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas de curta distância	<ul style="list-style-type: none"> - Conceituar o que são lutas, seus diferentes tipos e origens; - Especificar o que são e enfatizar nas lutas de curta distância.; - Passar cópia de resumo. 	Aula expositiva; questionar e responder o que são lutas, que tipos existem, como surgiram e elencar junto com a turma diversas modalidades.	Lousa e pincel.
Lutas de curta distância	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar lógica e tipos de técnicas das lutas de curta distância e mostrar vídeos de exemplo; - Passar cópia de resumo sobre o histórico de modalidades de luta de curta distância. 	Iniciei recapitulando a aula anterior para explicar os princípios táticos e técnicos das lutas de curta distância. Apresentei vídeos e passei cópia de resumos sobre o histórico do judô, do jiu-jitsu, do sumô e do wrestling.	Lousa, pincel, computador e projetor.
Lutas de curta distância	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos de oposição e brincadeiras que tematizem as lutas de curta distância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciamos com um alongamento/aquecimento. - Realizamos os seguintes jogos: luta romana, onde dois oponentes ficam frente-a-frente na posição de flexão de braços (apoio de frente) tentando desequilibrar um ao outro; luta de sumô, onde dois alunos ficam em uma determinada área, no caso em cima do tatame tentando retirar o oponente da mesma; pisa na bola, em que os alunos ficam com uma bola de encher amarrada em um dos pés e luta para estourar a bola do colega com quem joga ao mesmo tempo em que protege a sua; e, judô abaixado, onde os oponentes ficam ajoelhados e tentam “deitar” o colega no tatame. 	Espaço da sala, seis peças de tatame, bolas de encher e barbante.
Lutas de curta distância	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar técnicas de amortecimentos de quedas (ukemis); - Ensinar técnicas de projeções e de defesa pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinei, após um breve aquecimento, duas formas de amortecer quedas, chamadas no judô de <i>ukemis</i>, para em seguida, ensinar três técnicas de projeções: <i>o soto gari</i>, <i>single leg</i>, e <i>morote gari</i>; - Finalizei ensinando 	Espaço da sala e seis peças de tatame

		formas de se desvencilhar de agarres de agressores.	
Lutas de curta distância	- Realizar atividade com resolução de questões.	Passei uma atividade com questões para serem respondidas e, posteriormente, corrigidas coletivamente.	Lousa e pincel.

Fonte: Autor.

Tabela 6 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 8º ano (2017)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas de média distância e esportes de combate	- Conceituar e diferenciar o que são lutas e esportes de combate, bem como as possíveis origens desses termos.	Dialoguei com os alunos sobre os termos e expliquei a diferença entre eles.	Lousa e pincel.
Lutas de média distância e esportes de combate	- Assistir ao filme “Rocky: um lutador” de Sylvester Stallone.	Reproduzi mais da metade do filme, mas o tempo das aulas não foi suficiente.	Computador e projetor.
Lutas de média distância e esportes de combate	- Assistir ao final do filme “Rocky: um lutador” de Sylvester Stallone; - Debater sobre aspectos dos esportes de combate utilizando o filme como base para tal; - Produzir redação sobre aspectos relevantes do filme.	Assistimos ao restante do filme e discutimos sobre o mesmo, principalmente sobre a evolução e amadurecimento da personagem principal. No final da aula passei uma produção textual.	Computador e projetor.
Lutas de média distância e esportes de combate	- Realizar jogos e atividades de oposição	- Iniciamos com um alongamento/aquecimento; - Realizamos os seguintes jogos: luta de mão , onde dois oponentes ficam frente-a-frente, um com as mãos pronadas e o outro com as mãos supinadas posicionadas abaixo das do oponente, este tenta tocar o dorso da mão daquele; caça balão em que cada aluno recebe uma bola de encher, depois de enchida deve proteger para que os colegas não a estorem, ao mesmo tempo em que caça os balões dos demais; pisa na bola , onde os alunos ficam com uma bola de encher amarrada em um dos pés e luta para estourar a bola do colega	Espaço da sala, seis peças de tatame, bolas de encher e barbante.

		com quem joga ao mesmo tempo em que protege a sua; e, judô abaixado , onde os oponentes ficam ajoelhados e tentam “deitar” o colega no tatame.	
Lutas de média distância e esportes de combate	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar aulas anteriores; - Passar atividade com resolução de questões. 	<p>Passarei algumas questões sobre os conceitos de luta e esporte de combate, bem como, sobre a narrativa do filme assistido com as turmas.</p>	Lousa e pincel.

Fonte: Autor.

Tabela 7 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 9º ano (2017)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas de longa distância	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre os conceitos de luta e lutas a longa distância; - Divulgar modalidades de lutas que utilizem implementos em suas práticas; - Passar cópia de resumo sobre o conceito de lutas de longa distância e o histórico da esgrima e do kendô. 	Aula expositiva.	Lousa e pincel.
Lutas de longa distância	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao filme “O Último Samurai”, de Edward Zwick. 	Apreciação do filme que trata das artes samurais, em especial o kendô.	Computador e projetor.
Lutas de longa distância	<ul style="list-style-type: none"> - Debater sobre o filme da aula anterior, identificando como as artes marciais são apresentadas, em especial o kendô; - Produzir redação sobre aspectos relevantes do filme. 	<p>Iniciei a aula relembrando o filme para suscitar o debate com a turma. Depois passei uma produção textual como forma de avaliar os alunos e suas percepções sobre a película</p>	Lousa e pincel.
Lutas de longa distância	<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar espadas com jornais; - Apresentar movimentos básicos de lutas com implementos; - Realizar vivência de lutas de longa distância. 	<p>Iniciei a aula com a confecção dos implementos, que consistem em dez folhas de jornal enroladas de forma bem justa, uma das pontas é dobrada para formar o “cabo da espada”; em seguida demonstrei movimentos ofensivos (cortes e estocadas) e defensivos (bloqueios e desvios);</p>	Espaço da sala, jornais velhos e fita gomada.

		finalizamos a aula com lutas entre os alunos.	
Lutas de longa distância	- Passar e corrigir atividade com resolução de questões.	Passsei algumas questões para serem respondidas e, posteriormente, corrigidas coletivamente.	Lousa e pincel.
Lutas de longa distância oriundas da América do Sul	- Dialogar sobre modalidades de lutas de longa distância provenientes da América do Sul; - Passar cópia de resumo.	Tematizei nesta aula o maculelê, a <i>grima de machete y bordón</i> e a esgrima crioula, que são, respectivamente, brasileira, colombiana e argentina.	Lousa e pincel.
Lutas de longa distância e lutas de longa distância oriundas da América do Sul	- Apresentar vídeos de todas as modalidades trabalhadas durante o bimestre; - Passar atividade com resolução de questões.	Apresentei vídeos das cinco modalidades abordadas durante o estudo do conteúdo (kendô, esgrima, maculelê, a <i>grima de machete y bordón</i> e a esgrima crioula). Depois, passei uma atividade de revisão com resolução de questões.	Computador, projetor, lousa e pincel.

Fonte: Autor.

Tabela 8 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 6º ano (2018)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Capoeira	- Dialogar sobre o histórico da capoeira e sua relação com o regime escravocrata; - Ensinar a ginga e três movimentos básicos, dois ofensivos e um defensivo.	Iniciei a aula corrigindo uma atividade da aula anterior sobre outro assunto, no caso as danças folclóricas. Aproveitei o assunto anterior para introduzir a capoeira e seu histórico, convidando os alunos para vivenciarem a ginga, o martelo, o galopante e a esquiva.	Lousa, pincel e espaço da sala.
Capoeira	- Passar atividade com leitura de texto e resolução de questões.	Neste dia não pude dar a aula devido as aulas do mestrado, portanto enviei para a coordenação da escola uma atividade para ser realizada na minha ausência.	Texto didático e resolução de questões.
Capoeira	- Corrigir atividade da aula anterior; - Realizar jogos e brincadeiras que tematizem elementos característicos da capoeira.	Após corrigir as questões da atividade da aula anterior, realizamos as brincadeiras: navio negreiro e capitão-do-mato (vide tabela3)	Lousa, pincel, texto didático e espaço da sala.

Capoeira	- Passar atividade com leitura de texto e resolução de questões.	Neste dia, também, não pude ir dar a aula devido às aulas do mestrado, logo, enviei uma atividade para ser aplicada em minha ausência.	Texto didático e resolução de questões.
----------	--	--	---

Fonte: Autor.

Tabela 9 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 7º ano (2018)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas de curta distância	- Conceituar o que são lutas e diferenciá-las de acordo com a distância de realização; - Exemplificar modalidades de lutas de curta distância	Iniciei dialogando sobre o conceito de lutas e suas classificações em relação à distância de realização para depois me ater, especificamente, as lutas de curta distância.	Lousa e pincel.
Lutas de curta distância	- Passar cópia de resumo sobre diversas modalidades de lutas de curta distância.	Passei uma cópia de resumo tematizando aspectos históricos, técnicos e culturais do judô, do jiu-jitsu, do sumô, da luta olímpica (wrestling), do aikidô e da luta marajoara.	Lousa e pincel.
Lutas de curta distância	- Realizar atividades práticas e jogos de oposição que tematizam lutas de curta distância.	Após um alongamento realizamos os jogos: luta romana, estoura o balão, sumô e judô acororado (vide tabela3).	Espaço da sala, dois quimonos, bolas de encher, barbantes e seis peças de tatame.
Lutas de curta distância	- Realizar vivência de defesa pessoal; - Passar atividade com resolução de questões.	Iniciei a aula passando uma atividade de revisão com resolução de questões. Depois que todos copiaram as questões fizemos uma vivência de algumas técnicas de defesa pessoal.	Lousa, pincel e espaço da sala.

Fonte: Autor.

Tabela 10 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 8º ano (2018)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas de média distância	- Dialogar sobre classificação das lutas de acordo com a distância; - Exemplificar modalidades de lutas realizadas à média distância e dialogar sobre peculiaridades destas modalidades.	Fiz uma aula bem despojada, conversando e tirando dúvidas dos alunos. Utilizei a lousa e o pincel para anotar alguns pontos que considerei relevantes, sem a necessidade de cópia por parte dos alunos.	Lousa, pincel e debate com a turma.
Lutas de média distância	- Mostrar vídeos de modalidades de lutas de	Apresentei vídeos de muay thai, boxe,	Computador e projetor.

	média distância.	kickboxing, savate, sanda, karatê e taekwondo.	
Lutas de média distância	- Realizar vivência com jogos de oposição tematizando as lutas de média distância.	Realizamos os seguintes jogos: luta de mão (vide tabela5); caça balão mão (vide tabela5); luta de toque , onde dois alunos ficam parados um de frente para o outro e devem evitar ser tocados pelo oponente, ao mesmo tempo em que busca tocá-lo, inicialmente o alvo é o ombro, depois adicionamos o abdômen e a cabeça para tornar mais complexa a atividade; caça à fita , em que cada aluno recebe duas fitas de <i>nylon</i> que devem ficar no cos da calça e na gola da camisa, o objetivo é retirar as fitas dos colegas e manter as suas.	Bolas de encher, barbante, fitas de <i>nylon</i> e espaço da sala.
Lutas de média distância	- Passar cópia de resumo sobre aspectos históricos, culturais e técnicos de modalidades de lutas de curta distância; - Passar atividade com resolução de questões.	Passei a cópia de resumo e questões de revisão.	Lousa e pincel.

Fonte: Autor.

Tabela 11 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 9º ano (2018)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas de longa distância	- Diferenciar lutas, artes marciais e esportes de combate; - Dialogar sobre classificação das lutas de acordo com a distância; - Exemplificar modalidades de lutas realizadas à longa distância e dialogar sobre peculiaridades destas modalidades; - Passar cópia de resumo.	Iniciei a aula dialogando sobre os conceitos de lutas, artes marciais e esportes de combate, para depois classificar as lutas de acordo com a distância em que são realizadas. Em seguida elenquei cinco modalidades que utilizam implementos em seus confrontos, e, encerrei passando uma cópia de resumo.	Lousa e pincel.
Lutas de longa distância	- Assistir vídeos de lutas	Assistimos vídeos de	Computador e projetor.

	de longa distância; - Explicar diferenças entre modalidades e seus implementos.	esgrima, kendô, maculelê, <i>grima de machete bordón</i> e esgrima crioula.	
Lutas de longa distância	- Confeccionar espadas com jornais; - Apresentar movimentos básicos de lutas com implementos; - Realizar vivência de lutas de longa distância.	Iniciei a aula com a confecção dos implementos, que consistem em dez folhas de jornal enroladas de forma bem justa, uma das pontas é dobrada para formar o “cabo da espada”; em seguida demonstrei movimentos ofensivos (cortes e estocadas) e defensivos (bloqueios e desvios); finalizamos a aula com lutas entre os alunos.	Espaço da sala, jornais velhos e fita gomada.
Lutas de longa distância	- Passar e corrigir atividade com resolução de questões.	Passei algumas questões para serem respondidas e, posteriormente, corrigidas coletivamente.	Lousa e pincel.

Fonte: Autor.

Tabela 12 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 6º ano (2019)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Capoeira	Dialogar e aprender sobre histórico da capoeira e sua relação com a escravidão.	Aula expositiva e debate.	Lousa e pincel
Capoeira	Aprender sobre movimentação básica da capoeira e observar sua execução.	Explicação e demonstração da ginga e execução de movimentos e golpes básicos (martelo, queixada, galopante e cocorinha)	Lousa, pincel e demonstração de movimentos
Capoeira e musicalidade	Ouvir músicas de capoeira e comentar a relação entre luta, dança e música. Aprender sobre instrumentos musicais utilizados.	Dialogar sobre elementos e arquétipos presentes as músicas e ladainhas de capoeira	Pen-drive, aparelho de som, lousa e pincel

Fonte: Autor.

Tabela 13 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 8º ano (2019)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas de média distância	Conhecer o conceito de lutas, artes marciais e esportes de combate. Saber diferenciar as lutas de média distância.	Aula expositiva e debate.	Lousa e pincel
Lutas de média distância	Apresentar vídeos e	Exposição de vídeos que	Pen-drive, projetor e

	modalidades de Lutas de média distância	apresentaram o tae kwondo, sanda, karatê, savate, muay thai, boxe, kickboxing e outros	computador
Lutas de média distância	Aprender sobre histórico e peculiaridades de Lutas de média distância.	Aula expositiva e debate.	Lousa e pincel
Lutas de média distância	Realizar aula prática com vivência de jogos de oposição que simulem gestos motores das lutas de média distância.	Jogos como pega fita, bater o dorso da mão, pegar o papel do bolso do colega.	Pedaços de papel e barbantes.

Fonte: Autor.

Tabela 14 - Planos de aula do conteúdo lutas para o 9º ano (2019)

CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Lutas de longa distância	- Conceituar lutas e sua classificação em relação à distância; - Dialogar sobre Lutas de longa distância	Aula expositiva e debate.	Lousa e pincel
Lutas de longa distância	Apresentar vídeos e modalidades de Lutas de longa distância.	Exposição de vídeos que apresentaram o kendô, esgrima, maculelê, esgrima crioula e <i>gryma de machete bordón</i> .	Pen-drive, projetor e computador
Lutas de longa distância	Aprender sobre histórico e peculiaridades de Lutas de longa distância.	Aula expositiva e debate.	Lousa e pincel
Lutas de longa distância	- Confeccionar espadas com jornais; - Realizar aula prática com vivência de jogos de oposição que simulem gestos motores das lutas de longa distância.	Confecção de espadas de jornal, demonstração de ataques e defesas básicas e lutas com o implemento.	Jornais velhos e ita adesiva.

Fonte: Autor.

3.2 Reflexões sobre as aulas relatadas

Como disse no início do tópico anterior, no ano de 2016 tratei dos três tipos de lutas em todas as turmas, afinal queria passar por esta experiência e dar vazão aos conhecimentos desenvolvidos anteriormente em estudos e vivências práticas. Meu intuito foi focar nas artes marciais no primeiro ciclo do ensino fundamental e, nos esportes de combate no segundo. Contudo, os conteúdos ficaram muito extensos e parte considerável dos alunos não conseguiu acompanhar de maneira proveitosa.

Devido à sobrecarga constatada no ano anterior, em 2017, optei por utilizar um tipo de luta para cada ano letivo, classificando-as de acordo com a distância de realização. Por isso, as lutas de curta, média e longa distância ficaram atribuídas, respectivamente, ao sétimo, oitavo e nono ano. A capoeira por ser uma forma de luta mais próxima culturalmente e comum no dia-a-dia ficou para ser tratada já no sexto ano. Uma particularidade deste ano letivo foi abordar dos processos de esportivização dos esportes de combate no oitavo ano, mas as avaliações demonstraram uma dificuldade por parte dos alunos, o que me motivou a trabalhar esta parte do conteúdo apenas no nono ano a partir de 2018.

No ano de 2018, tive menos tempo para desenvolver o conteúdo devido feriados, festividades nas escolas e a antecipação das avaliações por parte dos núcleos gestores. Algo que considero que vem acontecendo com o passar do tempo é o amadurecimento de uma metodologia do ensino do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física escolar, uma vez que as intervenções pedagógicas vêm ficando cada vez mais objetivas e concisas, com realização de jogos e atividades práticas, que devido a infraestrutura das escolas não ocorrem em todos os conteúdos. A continuidade e reflexão sobre as intervenções realizadas a cada ano foram o conteúdo mais simples de ser trabalhado, o que melhora o entendimento por parte dos alunos, que participam e se interessam com grande empolgação das aulas, teóricas e práticas. Assistir filmes, ler textos que tratam do histórico das modalidades, debates em sala contribuem para a eficiência do ensino de lutas nas aulas regulares de Educação Física escolar.

Já o ano de 2019 serviu para a adaptação de minha metodologia de ensino de lutas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porque no primeiro ciclo dos anos finais do ensino fundamental tratei das lutas nacionais e no ciclo seguinte, as lutas do mundo e do processo de esportivização das lutas. Logo, o sexto ano tratou da capoeira e do maculelê; o oitavo ano de lutas de média distância como o karatê, o muay thai, o sanda, o savate, dentre outros; e, o nono ano além de recapitular os conteúdos anteriores, discutiu a relação com a mídia e as lutas de longa distância como a esgrima, o kendô, a *grima de machete y bordón* e a esgrima crioula. O sétimo ano trataria do jiu-jitsu, do huka huka e da luta marajoara, porém não ministrei aulas para este ano letivo em 2019.

As aulas do conteúdo lutas ministradas nas aulas regulares de Educação Física escolar, na integralização curricular, têm uma grande abrangência, mas sem o intuito de propiciar uma vivência mais aprofundada nas lutas e artes marciais. Os alunos aprendem um pouco sobre o histórico das modalidades, conceitos e fazem vivências de jogos, o que não é capaz de proporcionar uma prática contínua, afinal, a Educação Física escolar também trata de outros conteúdos além das lutas. Fatores como provas externas, feriados, o espaço da sala de

aula, a infraestrutura da escola, indisciplina e o interesse variável dos alunos de uma mesma turma interferem nestas aulas (SO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013; SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015; LOPES; KERR, 2015; SO et al, 2018; UENO; SOUSA, 2013; ALENCAR et al, 2015), o que me instigou para tratar das lutas no espaço escolar com um foco na aquisição de conhecimentos marciais efetivos, para além daqueles que as aulas relatadas anteriormente pudessem proporcionar, por isso o interesse em realizar o Projeto Escola de Lutas.

Nestes anos ensinando na escola pública, pude perceber como boa parte dos alunos se empolga quando trabalhamos práticas e jogos de oposição. Contudo, senti a necessidade de ir além e compartilhar ainda mais esses conhecimentos que nas aulas regulares eram socializados de forma não tão aprofundada. As principais dificuldades encontradas em minha prática pedagógica no conteúdo lutas são as limitações estruturais e a falta de materiais, os quais muitas vezes são comprados por mim, devido à falta de recursos das escolas. Durante minha graduação tive apenas uma disciplina para tratar do ensino aprendizagem das lutas, logo, o que garante o trato do conteúdo em minhas aulas são minhas vivências marciais, iniciadas antes da formação e ocorridas em outros espaços de aprendizagem, além da universidade (SO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DOURADO SILVA, 2013; SO; BETTI, 2018; RUFINO; DARIDO, 2015; LOPES; KERR, 2015; SO et al, 2018; UENO; SOUSA, 2013; ALENCAR et al, 2015).

O próximo capítulo apresenta o relato do Projeto Escola de Lutas, o qual busca aproximações entre o ensino de lutas na escola e as contribuições teóricas de Paulo Freire. Inicialmente são elencados os princípios norteadores do projeto, que foi todo realizado fora da integralização curricular, ou seja, no contraturno. Posteriormente, as intervenções são apresentadas via tabela e o capítulo se encerra com a avaliação do projeto realizada, via entrevistas com os alunos participantes.

4 PROJETO ESCOLA DE LUTA

Este capítulo é um relato autoetnográfico de experiência que busca refletir possibilidades para o ensino de lutas na escola embasado nas contribuições pedagógicas de Paulo Freire. A ideia/vontade de relacionar o ensino de lutas com ideias educacionais de Paulo Freire surgiu durante o curso das disciplinas do programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, as quais despertaram no autor a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2017a) para iniciar tal empreitada.

A escolha de realizar um projeto de ensino de lutas na escola com esta inspiração é proveniente de uma aproximação ideológica que considera todos os seres humanos como seres únicos e capazes de ser mais (FREIRE, 2017a, p. 40), e que a educação pode contribuir para esse processo questionando as situações de opressão e desigualdade que são recorrentes em nossa sociedade atual. Visando a conscientização das pessoas para que uma vida mais digna e justa possa ser compartilhada por todos.

O projeto foi realizado entre os meses de julho e dezembro de 2019, com aulas/treinos realizadas, inicialmente, duas vezes por semana. Os trabalhos se iniciaram com uma conversa, no dia 18/06/2019, no qual os alunos após uma pré-inscrição, elencaram em uma roda de conversa temas, técnicas e modalidades de lutas de interesse do grupo. Neste dia, junto com uma lista de frequência, assinaturas e o contato dos presentes foram colhidos para criarmos um grupo de *whatsapp*, o qual foi nossa principal forma de contato. Este primeiro encontro foi rápido devido ao horário e cansaço dos alunos, o que fez com que eles não questionassem ou debatessem o que alguns apresentavam, pareciam estar apressados para ir embora. As aulas/treinos começaram no dia 28/06/2019, utilizando lutas e artes marciais como o muay thai, o karatê, o kung fu, o judô, e, principalmente o Jiu-Jitsu. O projeto buscou fomentar o respeito mútuo, o autoconhecimento e a disciplina os alunos, além de capacidades físicas (como a força, a agilidade, a flexibilidade, o equilíbrio, a coordenação motora e a velocidade de reação), capacidades cognitivas (como a concentração, o raciocínio e a inteligência espacial) e capacidades socioafetivas (como o respeito à integridade física e à história de vida do outro, bem como a empatia). Foram tratados, em paralelo, temas como a filosofia oriental, meditação, o respeito à diversidade.

O grande desafio do projeto não foi incorporar em sua dinâmica princípios freirianos como a dialogicidade, a amorosidade, a organização coletiva e a tolerância, mas tornar esta orientação em práxis (FREIRE, 2017a; 2017b) orgânica, sustentada na ação-reflexão-ação e comprometida com a crença de que todos os seres humanos são capazes de

ser-mais (IDEM). Inicialmente, trinta alunos e alunas dos oitavos e nonos anos da escola demonstraram interesse em ingressar no projeto, porém, após primeiro mês, a evasão foi alta, devido uma mudança de horários, pois o projeto começou durante as férias no turno da manhã e com o início das aulas teve de ser realocado para à tarde. Durante este período estudantes de outras séries e turmas foram se engajando nas aulas/treinos, o que tornou comuns visitas esporádicas de alguns alunos que não foram considerados assíduos. O projeto utilizou como materiais: vinte peças de tatame, quimonos usados, aparadores de socos, luvas e capacetes de boxe. As peças de tatame foram emprestadas por outra escola, os quimonos e demais materiais foram, em parte, cedidos pelo autor deste trabalho e/ou recebidos como doações para a realização do projeto.

Para análise e execução do projeto, buscamos uma metodologia que inserisse os participantes como sujeitos ativos nas diversas fases do trabalho educativo, com o intuito de, desde o início pautar a pro atividade e a autonomia presentes na perspectiva freiriana do ser mais e da humanização. Como materiais de análise utilizamos relatos, entrevistas e diários de campo. As imagens provenientes das aulas/treinos serviram para demonstrar as vivências e conteúdo, além das expressões e gestos captados nos momentos registrados. Relatos escritos foram pedidos para os participantes para serem feitos conforme se sentissem à vontade para escrever ou registrar de alguma forma. As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro, próximo ao encerramento do projeto. E, por último, os diários de campo feitos pelo autor serviram para dar uma dimensão mais próxima das aulas/treinos realizados, além de propiciar uma boa explanação sobre as (des)continuidades do projeto.

Para contemplar as necessidades metodológicas esboçadas acima, utilizamos as contribuições da autoetnografia, com o intuito de inserir a narrativa da realidade de ensino e do trabalho coletivo vivenciado na efetivação do projeto em um quadro antropológico de contemplação, no qual rever e refletir a própria prática são, ao mesmo tempo, objetivo e meio pelo qual a pesquisa é realizada (ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2011; SANTOS, 2017). Enquadrada como um método qualitativo crítico, a autoetnografia confere à experiência pessoal e interpessoal, por meio da narrativa, grande importância para o entendimento de processos culturais, políticos e educacionais, afinal, são nos processos de interação ocorridos nestes espaços de convivência e disputa social que os pesquisadores escolhem os temas de seus trabalhos e a forma com a qual irão abordá-los. O diferencial da autoetnografia é que este método busca realizar, por meio de descrições estéticas e evocativas das experiências alcançar um público mais amplo e diverso, o qual a pesquisa acadêmica tradicional geralmente não atinge ou ignora (SANTOS, 2017, p. 231)

Combinando aspectos da autobiografia e da etnografia, este método popularizou-se a partir da década de 1990 como forma de revitalizar a realização da pesquisa social (ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2011), pois havia a necessidade de uma abordagem que reconhecesse a subjetividade, a emotividade e as perspectivas pessoais de pesquisadores e dos participantes das pesquisas. Nesse sentido, o método autoetnográfico foi, e é amplamente utilizado por sociólogos e antropólogos que estudam e participam de movimentos decoloniais, de resistência e de luta por direitos, como o movimento *queer* e o feminismo negro (SANTOS, 2017), por exemplo. Pensando no fator analítico e interpretativo que evita definições rígidas, o que tornam significativas e úteis as pesquisas orientadas por esse método é o fim transformador que visam, pois o trabalho autorreflexivo e engajado está à serviço e embasado em processos cotidianos reais vividos por grupos e parcelas populacionais representadas.

Além de ampliar o entendimento das questões investigadas a autoetnografia prioriza a experiência pessoal na pesquisa e na escrita apresentando os processos de tomada de sentido, por meio do uso e demonstração da reflexividade, por apresentar o conhecimento como fruto da informação privilegiada proveniente de uma experiência social e/ou cultural vivida. Portanto, descrever e criticar normas culturais, experiências e práticas na procura de respostas juntamente com os leitores e sujeitos pesquisados aprimora o entendimento teórico sobre um amplo fenômeno social (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015; SANTOS, 2017; BENETTI, 2017).

No caso do presente trabalho, que trata do ensino de lutas com uma perspectiva humanista baseada nas contribuições de Paulo Freire, era primordial a utilização de um tipo de pesquisa social que permitisse a estreita associação entre pesquisador e participantes para que em conjunto fosse construído um espaço de permanente (auto)avaliação das práticas didáticos-pedagógicas realizadas. Por incluir a narrativa emotiva e vivencial dos diários de campo do pesquisador, além de outras fontes como fotos, vídeos e entrevistas, a autoetnografia permite acesso a informações geralmente imperceptíveis sobre os sujeitos da ação, o que dá uma visão profunda sobre o fenômeno envolvido. Como os dados coletados representam a própria experiência do pesquisador em conjunto com o grupo da pesquisa, o material coletado é, pertinentemente, incluído como objeto de estudo, logo, o pesquisador atua como elemento de ação sobre o fenômeno (BENETTI, 2017, p. 155).

Por não excluir o caráter participativo, pois através da construção coletiva e da narrativa pessoal inclui todos, o grupo desta pesquisa foi formado pelo autor e pelos alunos, com o desafio de vivenciar a prática do ensino e aprendizagem das lutas em uma perspectiva

humanista, progressista, crítica e fundamentada nos preceitos educacionais de Paulo Freire. O desafio de superar estigmas como a violência e o machismo associados às lutas e artes marciais, pelo menos no senso comum, foi um dos focos da intervenção que também almejava propor uma vivência marcial de qualidade. Os participantes da pesquisa sugeriam os temas das aulas e experimentavam as atividades elaboradas pelo autor, o qual provocava os mesmos no intuito de gerar aprendizados de técnicas e internalização de princípios e conceitos morais e éticos. O tópico seguinte explana sobre os princípios freirianos e apresenta a relação destes com a educação e, mais especificamente, como se relacionam com o ensino de lutas.

4.1 Os princípios freirianos e o projeto

O professor Paulo Freire deixa claro em suas obras a necessidade de ajudar todas as pessoas a superarem a opressão e construírem uma vida mais justa e digna, tendo a educação como foco, como meio e como fim. Por ter uma visão educacional tão diferenciada, suas ideias causam inspiração em alguns e ojeriza em outros. Para aqueles que anseiam por um mundo mais justo e menos desigual, Freire pode ser visto como uma fonte de inspiração, mas para aqueles que estão de acordo com a forma opressiva que nossa sociedade se reproduz e produz riquezas, ele e suas ideias devem ser combatidos. Há ainda quem o considere um sonhador, ou um ingênuo. Não seria errado afirmar que alguém com uma obra e uma linha de pensamento tão crítica e militante, provoca tantos julgamentos diferentes. Em sua carreira Paulo Freire contribuiu muito com uma perspectiva de educação engajada e transformadora, o que fez com que sua obra seja estudada em diversas partes do mundo.

Para a realização do projeto Escola de Lutas, quatro princípios freirianos foram escolhidos para nortear nossas atividades, sendo estes: a dialogicidade, a amorosidade, a organização coletiva e a tolerância. Alguns destes princípios são apresentados diretamente por Freire, e outros são interpretados e captados na semiótica do texto em três obras: a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2017a), a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2017b) e Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 2018).

O ensino de artes marciais e esportes de combate feito em academias e escolinhas é muitas vezes tecnicista e não reflete o contexto social do local onde é inserido, propagando a prática esportiva como um meio de ascensão social, geralmente o professor/mestre é uma figura de autoridade inquestionável. Ao adotar princípios freirianos para desenvolver o projeto aqui proposto, buscamos realizar uma prática diferenciada da que é vivenciada ordinariamente nas lutas e artes marciais. Freire (2017a, p. 34 e 35) considerava que tratar a

experiência educativa como puro treinamento técnico, tal qual a educação bancária faz, é usurpar o caráter formador do exercício educativo, pois “se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (IDEM). Freire, em sua vasta obra, não abordou o ensino de lutas e artes marciais, porém, ao apropriar-se de seus ensinamentos e relacioná-los com tal conteúdo, acreditamos contribuir com seu ideal revolucionário, especialmente pela boa vontade e intenção de realizar uma experiência libertadora e crítica. Para o autor, a tarefa coerente do educador que pensa certo (IDEM) é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado, assim, utilizando da expressão corporal no contexto de oposição vivenciada na prática de lutas, buscamos entender o mundo e a arte marcial em um microcosmo (projeto) que pode trazer contribuições para o convívio dos participantes em macrocosmos (escola e sociedade) diversos, de forma consciente e engajada com a superação de situações de opressão e desigualdade.

Com este propósito em mente, buscamos embasar o projeto no diálogo, o qual para Freire (2017b, p. 107) é um fenômeno humano que implica a ação e a reflexão, que em uma relação dialética compreendem uma práxis (IDEM), a qual mediatiza a relação dos seres humanos uns com os outros e com o mundo. A centralidade do diálogo para Freire é pungente, pois é através de sua práxis que o mundo pode ser transformado dando possibilidade para a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 2017b, p. 129 e 130). Para o autor, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2017b, p. 108).

O diálogo, compreendido como o encontro dos seres humanos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgota na relação eu-tu, por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, muito menos é privilégio de alguns poucos “eleitos”. É pelo diálogo que o mundo humano, que é histórico e social, se transforma, por isto, é uma exigência existencial, um caminho pelo qual as pessoas ganham significação enquanto seres humanos (FREIRE, 2017b, p. 109).

Tendo em mente que o diálogo é uma práxis coletiva, Paulo Freire aponta que a educação dialógica e amorosa é meio para o desenvolvimento de um pensar certo, de um pensar crítico, que é capaz de mudar o mundo, pois se faz na ressonância das pessoas coletivamente organizadas na busca de humanizar homens e mulheres. Sobre o pensar certo e a relação do professor crítico em relação aos alunos, Freire (2017b) postula:

Pensar certo coloca ao professor [...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos (FREIRE, 2017a, p. 31 e 32).

A citação acima apresenta de maneira não explícita a tolerância e, de maneira mais evidente a importância que o educador deve aos saberes prévios de seus educandos. Essa aceitação vai para além dos conhecimentos e se expande para os seres, para as pessoas, que de maneira inclusiva, faz parte do pensar certo (IDEM) junto com a rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2017a, p. 37). Nesse sentido, a tolerância abordada por Freire surge do compromisso ético do educador crítico de respeitar o educando como pessoa, bem como suas diversas características (FREIRE, 2017a, p. 65 e 66). O educador progressista compromete-se com o próprio processo formador e por isso busca aprender a conviver com os diferentes.

Nesta forma tolerante de proceder para com os educandos e consigo mesmo, o educador assume papel também de educando, pois ensina e aprende. Mas não para por aí, pois “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2017a, p. 39), afinal:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem eu se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2017a, p. 40).

Então, ao buscar um ambiente educacional dialógico, amoroso e tolerante há a real possibilidade da construção coletiva, da responsabilização do grupo e da pro atividade, o que fomenta a organização coletiva e coletivizada. E sobre a organização coletiva, ou *co-laboração*⁵, Freire afirma:

A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.
O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. [...]
Na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. (FREIRE, 2017b, p. 228 e 229).

Neste sentido é que o projeto busca nas obras de Paulo Freire contribuições para uma práxis crítica das lutas e artes marciais, visando contribuir para a formação dos sujeitos

⁵ Paulo Freire utiliza este termo para tratar do trabalho coletivo, da colaboração, da organização coletiva.

envolvidos e agregar conhecimentos deste elemento da cultura corporal respeitando uns aos outros e aceitando as diferenças. Afinal como disse Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia (2017a, p. 59): “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.”

4.2 As aulas do projeto

Este tópico do trabalho apresenta as aulas do projeto e posteriormente reflete sobre as experiências vivenciadas. Abaixo são apresentados os diários de campo por mim elaborados, das 43 aulas/treinos por nós realizados. Durante este período registramos os treinos com fotos e vídeos, além das entrevistas e relatos escritos, feitos no encerramento de nossas atividades. Vale ressaltar que após a realização das entrevistas houveram mais aulas/treinos, as quais não foram aqui mencionadas, bem como o primeiro encontro, no qual houve apenas a apresentação do projeto, mencionado no início do capítulo.

Tabela 15 - Diários de campo das aulas do projeto escola de luta.

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS AULAS
28/06/2019, às 15:00 (vide figuras 3 e 4)	finalizações e guardas básicos do jiu-jitsu; <i>ukemis</i> do judô.	realizar aquecimento e alongamento; apresentar e realizar atividades com os <i>ukemis</i> ; apresentar guardas fechada; trabalhar finalizações da guarda fechada: <i>Kimura</i> ; finalizar com preparação física.	Cheguei um pouco antes do combinado com os alunos. Levei minhas faixas e alguns implementos para mostrar antes de iniciarmos o treino. Conversamos sobre a arte marcial e novamente expliquei os princípios do projeto: tolerância, amorosidade, dialogicidade e organização coletiva. Também debatemos sobre a nossa forma de cumprimentarmos ao tatame e a nós mesmos, toda a conversa foi feita em forma circular. Depois fizemos um alongamento seguido de aquecimento leve para tratarmos dos <i>ukemis</i> . Depois, apresentei a guarda fechada e a <i>Kimura</i> , a qual os alunos ficaram repetindo por um tempo. Encerramos a aula com a preparação física e alguns deles me ajudaram a desmontar o tatame.
02/07/2019,	finalizações e guardas básicas	realizar aquecimento e	Cheguei um pouco mais cedo para limpar o tatame, que estava bastante sujo, alguns

<p>às 10:00 (vide figuras 5 e 6)</p>	<p>do jiu jitsu; <i>ukemis</i> do judô.</p>	<p>alongamento; apresentar e realizar atividades com os <i>ukemis</i>; trabalhar finalizações da guarda fechada: <i>armlock</i>; finalizar com preparação física.</p>	<p>alunos ajudaram sem que eu pedisse. Depois que o tatame estava mais limpo iniciamos o treino/aula com o aquecimento e os <i>ukemis</i> que já foram feitos com mais perícia do que na aula passada. Foram apenas doze alunos, mas o tatame já estava lotado. Pude perceber alguns participantes que melhoraram na execução dos polichinelos e dos apoios de frente. Quando passei a execução dos <i>armlocks</i>, alguns alunos expressaram como estavam gostando da aula e sua empolgação com o que estavam aprendendo. Depois da preparação física, algo foi marcante: a namorada de um dos participantes do projeto foi esperá-lo, ela estava com uma roupa curta e sem sutiã, outro aluno comentou sobre a forma como ela estava vestida de uma forma bem machista; ao ouvir o comentário chamei a atenção do aluno e iniciamos um diálogo do porquê de seu julgamento e como aquele comentário ia de encontro com a proposta de nosso projeto; foi uma conversa rápida, mas o aluno se mostrou bastante receptivo ao que eu disse.</p>
<p>04/07/2019, às 10:00 (vide figura 7)</p>	<p>finalizações e guardas básicos do jiu-jitsu; <i>ukemis</i> e projeções do judô.</p>	<p>realizar aquecimento e alongamento; apresentar e realizar atividades com os <i>ukemis</i>; apresentar projeção: <i>o soto gari</i>; trabalhar finalizações da guarda fechada: triângulo; finalizar com preparação física.</p>	<p>Iniciamos a aula lembrando as finalizações trabalhadas nas aulas anteriores; em seguida, alongamos e aquecemos para trabalharmos os <i>ukemis</i>. Após uma pausa para beber água, apresentei a projeção que foi repetida pelos alunos por um tempo, antes do aprendizado da finalização triângulo. Encerramos com a preparação física. Após encerrarmos a aula alguns alunos pediram para ficar mais tempo repetido as técnicas aprendidas. Esse tempo extra além de servir para eles treinarem, nos conduziu para muitas conversas que refletiram o diálogo da aula anterior sobre machismo, o que foi motivado por alguns comentários do porteiro da escola sobre uma das alunas do projeto. Essa conversa serviu para refletirmos como o machismo está arraigado em nossa cultura e nós acabamos reproduzindo-o sem nos dar conta. Logo, passamos a dialogar sobre homofobia e racismo, e como o intuito do projeto é desconstruir em nosso grupo</p>

			expressões destes tipos de opressão.
09/07/2019, às 10:00	Raspagens, meia-guarda e reposições de guarda do jiu-jitsu.	Realizar educativos de raspagens, meia-guarda e reposições de guarda e, realizar lutas de jiu-jitsu.	Iniciamos a aula lembrando as posições das aulas anteriores e dialogando sobre as raspagens, meia-guarda e reposições de guarda do jiu-jitsu, com demonstração das mesmas. Após alongamento e um breve aquecimento iniciamos a repetição dos educativos. Depois, fizemos as lutas, chamadas de “ralas” ou “bolas”. Encerramos as aulas com a preparação física e, depois de encerrarmos o treino dois alunos pediram para ficar mais tempo para tirar dúvidas, lutar e conversar sobre o projeto, os conteúdos e as artes marciais de forma geral.
11/07/2019	-	-	Não houve aula, pois a escola foi dedetizada neste dia.
16/07/2019, Às 10:00 (vide figura 11)	Imobilizações: cem-quilos, joelho a barriga, montada e nortesul.	Aprender imobilizações e realizar lutas de jiu-jitsu.	Iniciamos batendo um papo sobre as aulas anteriores e alguns alunos tiraram dúvidas sobre posições. Após o alongamento e aquecimento passei as posições e os educativos, que no caso foram dois, depois realizamos as lutas e a preparação física. Ao encerrarmos a aula ficamos por um longo tempo conversado sobre diversos assuntos, como a importância da educação, a formação universitária, a influência das redes sociais e os princípios do nosso projeto, em especial a dialogicidade e a organização coletiva. Os alunos também questionaram a possibilidade de repormos a aula do dia 11/07.
18/07/2019 às 10:30 (vide figuras 19 e 20)	Projeções: <i>single leg</i> e baiana.	Aprender quedas: <i>single leg</i> e baiana e realizar lutas de judô.	Neste dia cheguei atrasado, mas quando cheguei o tatame já estava montado e os alunos estavam revisando as posições passadas anteriormente. Isto me deixou muito contente, pois percebi o engajamento, autonomia e colaboração assumidas pelos alunos. Após o aquecimento e o alongamento trabalhamos duas quedas: <i>single leg</i> e baiana. Após a repetição das posições fizemos lutas de judô, nas quais o objetivo é apenas derrubar o camarada. Depois, os alunos pediram para realizar ralas de jiu-jitsu. Finalizamos com o treino físico.
23/07/2019 às 10:00	Finalização Mata-leão	Aprender a pegar as costas	Iniciamos a aula com um alongamento e o aquecimento foi uma escolinha (repetição

(vide figura 16)		do adversário saindo da meia-guarda para finalizar com o mata-leão.	de movimentos e posições) com <i>kimuras</i> , <i>armlocks</i> e triângulos. Depois realizamos a posição do dia e encerramos com as lutas, que foram mais de 15 no total. Foi um treino bem puxado e muito bom. Tanto no início quanto no final da aula passamos um tempo debatendo sobre os princípios do projeto e alguns fundamentos da luta. Dialogamos sobre a importância de preservar a integridade e como somos responsáveis por todos que conosco praticam a arte marcial. Também ressaltamos a importância de saber esperar o tempo necessário para cada um assimilar as posições e técnicas, como forma de praticar a tolerância dentro do projeto.
25/07/2019 às 10:00	-	-	Este dia não houve aula, pois precisei resolver alguns problemas pessoais. Entretanto, os alunos pegaram a chave da sala e praticaram as posições anteriormente trabalhadas. Isto, para mim, mostra autonomia e capacidade do grupo de se organizar para treinar.
30/07/2019 às 10:00 (vide figuras 12 e 21)	Finalização americana e saída da guarda fechada	Revisar posições vistas anteriormente e aprender a americana e a saída da guarda fechada.	Cheguei cedo e após arrumar o tatame com os alunos que haviam chegado dialogamos sobre jiu-jitsu e nosso projeto. Iniciei a aula revisando as posições anteriores e mostrando a americana sendo aplicada após a saída da guarda fechada. Alongamos e aquecemos para repetir as posições do dia. Depois de lutarmos, encerramos o treino com a preparação física.
01/08/2019	-	-	Não houve aula
06/08/2019 Às 16:30	Projeção: <i>morote gari</i> .	Compreender a mecânica da projeção <i>morote gari</i> , conhecida como “baiana” ou <i>double leg</i> .	Chegamos cedo e logo montamos o tatame enquanto conversávamos. Formamos um círculo e alongamos para iniciar a prática da “posição do dia”. Trabalhamos algumas variações de <i>morote gari</i> após o aquecimento com exercícios de calistenia. Encerramos o treino com lutas curtas de derrubar.
07/08/2019 Às 16:30 (vide figuras 22, 23 e 24)	Socos: jab e direto. Projeções: <i>morote gari</i> .	Aprender e executar socos básicos da luta de média distância;	Algumas alunas e um aluno pediram para fazer um treino mais cedo, porém não compareceram, mas três alunos quiseram aproveitar para repormos uma das aulas que foram canceladas. Antes de alongar, conversamos sobre formas de avaliar

		Realizar ações complexas de combinar socos e projeções; Iniciar prática de lutas mistas.	nossa práxis individual. Treinamos movimentação e socos jab e direto para combinar esse ataque com uma baiana. Encerramos o treino com lutas curtas de derrubar.
08/08/2019 Às 17:00	Passagem de guarda e finalização: americana	Aprender novas passagens de guarda e revisar a finalização americana.	Trabalhamos passagens de guarda e a finalização americana por pedido dos alunos. Iniciamos a aula com ginástica natural para aquecer, depois de alongar. Replicamos a posição do dia e no final fizemos ralas, lutas de jiu-jitsu. Como o treino foi bastante intenso não realizamos a preparação física.
12/08/2019 Às 17:00	Socos: cruzado e gancho Projeções: <i>morote gari</i> .	Aprender novos golpes de mão e revisar aula do dia 07/08.	Depois de alongar e aquecer revimos os socos <i>jab</i> e o direto, para falarmos do cruzado e do gancho. Realizamos os socos no ar e utilizamos aparadores de golpes para reforçar e testar a força de nossos socos. Em seguida, trabalhamos uma sequência de socos com o <i>morote gari</i> . Antes de encerrarmos com a preparação física fizemos uma luta de sombra na qual realizávamos socos e projeções. Algo interessante que ocorreu foi que um dos alunos trouxe para a aula uma lâmpada, tendo em vista que estávamos encerrando os treinos mais cedo devido a escuridão da sala, então esta lâmpada fez com que ficássemos mais tempo e, de certa forma, treinássemos melhor.
14/08/2019 Às 17:00	<i>De ashi harai</i>	Compreender a aplicação da técnica <i>de ashi, harai</i> , também conhecido como banda ou rasteira.	Quando cheguei os alunos já estavam com o tatame montado treinando técnicas vistas anteriormente. Aquecemos e alongamos para tratar do <i>de ashi harai</i> , pois um dos camaradas do projeto pediu para aprendermos a técnica, então realizamos diversos educativos e vislumbramos algumas formas de aplicação da técnica. Depois realizamos lutas para projetar e encerramos com a preparação física.
19/08/2019 (Vide figura 10)	<i>Arm lock</i>	Relembrar a execução da finalização <i>Arm lock</i> e	Fizemos um aquecimento breve para tratar do <i>arm lock</i> em três situações: da guarda fechada, das costas e da montada. Encerramos o treino com ralas de 5

		trabalhar variações para a posição.	minutos. Hoje, novamente, pedi que os alunos fizessem relatos escritos ou gravações de áudio sobre a participação no projeto. E, dois alunos que há muito não apareciam nos treinos compareceram.
22/08/19 (vide figuras 8 e 9)	Variações da Finalização “triângulo”	Desenvolver diferentes sequências de finalizações a partir do triângulo.	Ao chegar fomos varrer a sala para montar e tatame e treinar. Escolhemos o tema da aula no treino anterior. Depois de alongar e aquecer praticamos três sequências de educativos. No final realizamos lutas de cinco minutos iniciando ajoelhados no tatame. Ao encerrarmos, um camarada sugeriu que executássemos mais algumas vezes o triângulo da montada, porém, o grupo preferiu encerrar com a preparação física.
27/08/19 (vide figura 17)	Finalizações e saídas da Montada	Aprender e experimentar finalizações partindo da montada.	Um dos alunos pediu para enfatizarmos na finalização triângulo partindo da montada, então aproveitamos para tratar, também, de outras finalizações a partir da mesma situação.
29/08/19	Preparação Física	Realizar treino com exercícios funcionais para as lutas.	Após um tempo, conversando, iniciamos o aquecimento e o alongamento para depois realizarmos três séries de exercícios em circuito. Os exercícios tinham relação com gestos técnicos do jiu-jitsu e das demais lutas agarradas, como o judô e a luta olímpica. Cada série teve um tempo distinto, sendo a primeira a mais extensa e a última a mais curta. Depois que terminamos, conversamos sobre o treino e decidimos que deveríamos encerrar ralando.
03/09/19	Luta com <i>quimonos</i>	Realizar lutas por disputas de pegada e aprender técnicas de defesa pessoal e imobilização em pé.	Chegamos mais cedo, por volta das 15 horas e 40 minutos para lavarmos o tatame, que estava bastante sujo. Utilizamos materiais da escola e agimos em conjunto, indo buscar a água, varrendo e esfregando as peças de tatame. Combinamos que para este treino utilizaríamos quimonos, mas com os tatames ainda por secar treinamos disputa de pegadas, imobilizações técnicas de defesa pessoal. Foi um treino bem diferenciado e divertido.
05/09/19	Defesa de <i>armlock</i>	Aprender a defender <i>armlocks da guarda fechada</i> e da	Este foi um treino diferente, pois um camarada da academia onde treino foi nos visitar na escola. Lá, conversamos e os alunos fizeram bastante perguntas para o visitante. Meu amigo Jonatan passou a

		montada.	posição do dia e deu diversas dicas para os garotos, tanto na execução da posição do dia como durante os ralas. Finalizamos com a preparação física.
10/09/19	Quedas <i>ippon seoi nage</i> e <i>harai goshi</i>	Aprender projeções e maneiras de derrubar um adversário.	No treino anterior, a visita do meu camarada de treino deixou os alunos muito empolgados. A projeção <i>ippon seoi nage</i> chamou a atenção de alguns deles que pediram para trabalharmos. Devido à dificuldade apresentada por um dos alunos também demonstrei a projeção <i>harai goshi</i> , a qual tem uma forma de execução menos complexa que a anterior. Fizemos lutas de judô e encerramos com a preparação física.
12/09/19	Esgrima e saída da meia guarda	Aprender maneiras de subjugar o adversário que está dentro da meia guarda.	O camarada que nos visitou no dia 05/09 comentou que os alunos não estavam fazendo esgrimas durante seus ralas, então, decidimos aprender formas de utilização desta técnica. Tratamos da esgrima em situações de luta em pé e no solo, principalmente, da meia guarda. Depois dos ralas encerramos com a preparação física.
17/09/19	Imobilização <i>hon kesa gatame</i>	Aprender a imobilização <i>hon kesa gatame</i> finalizações a partir desta posição.	Um aluno mandou para o grupo de <i>whatsapp</i> um vídeo com uma finalização realizada a partir da imobilização <i>hon kesa gatame</i> . Então, trabalhamos esta posição com um rodízio com três estações, que correspondiam a um tipo de imobilização, todos nós imobilizamos e fomos imobilizados, nos revezando. Depois, aprendemos mais duas finalizações a partir desta imobilização. Após os ralas de cinco minutos encerramos com preparação física.
19/09/19	Omplata e finalizações utilizando lapela	Aprender finalizações com a lapela do quimono e a finalização omoplata.	Um dos alunos pediu para aprendermos uma finalização com a lapela do quimono, porém, a complexidade da posição exigiu que aprendêssemos a finalização omoplata primeiro, pois, a outra era realizada após uma simulação desta. Após o alongamento e o aquecimento realizei a posição pedida pelo aluno para demonstrar e explicá-la, mas a posição principal do dia foi a omoplata. Encerramos com ralas de sete minutos.
24/09/19	<i>Leg lock</i>	Aprender finalizações de	Os alunos pediram a aula anterior para realizarmos um treino que tematizasse

		membro inferior.	finalizações nos membros inferiores. Então, após alongar e aquecer tratamos do <i>leg lock</i> partindo da guarda fechada e como saída da meia guarda. Encerramos a aula com ralas.
26/09/19	Ralas	Ralas.	Quando cheguei os alunos já estavam ralando, então me inseri no treino ralando com eles. Fizemos cerca de quatro rodadas de lutas, em que todos lutaram uns com os outros.
01/10/19	<i>Kataguruma</i> e variações	Aprender variações de projeções derivadas do <i>kataguruma</i> .	Tratamos da projeção <i>kataguruma</i> e mais duas variações dela, que um dos alunos mandou para o grupo de <i>whatsapp</i> . Devido à complexidade de duas destas variações focamos na variação de execução mais simples. O treino foi encerrado com lutas de judô.
07/10/19	Estrangulamentos com lapela da meia guarda	Aprender formas de estrangular utilizando as lapelas do quimono.	Trabalhamos diversos estrangulamentos que utilizam a lapela do quimono para serem executados. Apresentei quatro tipos e, após um longo período de repetição realizamos algumas lutas condicionadas que tinham como finalidade realizar estrangulamentos.
08/10/19	Ralas	Ralas.	Utilizamos o dia de treino para ralarmos o máximo possível.
10/10/19	<i>Iaidô</i>	Aprender formas de uso da espada japonesa.	Um dos alunos pediu para tratarmos luta com espadas, então eu trouxe para os treinos duas espadas de madeira (<i>boken</i>) para trabalharmos a arte do saque da espada japonesa (<i>iaido</i>). Aprendemos um <i>iai</i> chamado <i>Ippon-me-mae</i> . Mas, os alunos ainda quiseram ralar antes do final do treino.
17/10/19	<i>Iaidô</i>	Aprender formas de uso da espada japonesa.	Iniciamos o treino com aquecimento e alongamentos para tratarmos formas de golpes com a espada japonesa. Fizemos este trabalho em forma de circuito. O encerramento do treino foi com ralas.
19/10/19	<i>Iaidô</i>	Aprender formas de uso da espada japonesa.	Após o aquecimento e o alongamento, realizamos um circuito mesclando técnicas de uso da espada japonesa e técnicas de ginástica natural. Encerramos com a realização de ralas e uma roda de conversa sobre a eficácia do <i>iaidô</i> que estávamos praticando.
24/10/19	<i>Iaidô</i>	Aprender formas de uso da espada japonesa.	Repetimos o procedimento das duas aulas anteriores: aquecimento, alongamento, <i>iaidô</i> e ralas.

26/10/19	<i>Iaidô</i>	Aprender formas de uso da espada japonesa.	Iniciamos o treino com um aquecimento mais puxado, a pedido dos alunos. Alongamentos e repetimos exaustivamente alguns golpes com a espada japonesa. Neste dia, os alunos pediram para que eu demonstrasse formas de se defender de um agressor armado com espada. Apesar das demonstrações, não realizamos a repetição destas técnicas. O encerramento do treino foi com ralas.
08/11/19	Treino na academia	Ralas.	Após uma semana sem treinos devido os alunos estarem adoentados marcamos um treino de reposição na academia onde treino. Foram três camaradas faixas marrons que deram muitas dicas para os alunos e os motivaram bastante.
12/11/19	Guilhotina e defesas de guilhotina	Aprender defesas e formas de utilizar o estrangulamento guilhotina.	Iniciamos com alongamento e um aquecimento priorizando o trabalho da coordenação motora, depois trabalhamos a posição do dia e encerramos com duas rodadas de ralas.
14/11/19	Ralas	Ralas	Os alunos pediram para realizarmos um treino apenas com ralas. Então, depois do alongamento, os alunos apresentaram algumas dúvidas de posições e situações de luta, o que gerou um breve debate no grupo, para depois realizarmos as lutas.
19/11/19	Preparação física	Realizar exercícios de preparação física e condicionamento	Realizamos o alongamento e o aquecimento para depois iniciarmos dois circuitos com exercícios globais e generalistas. Realizamos dois circuitos com cinco estações, nas quais realizamos exercícios como apoios de frente, abdominais variadas, entradas de quedas etc. Cada exercício foi realizado durante um minuto e meio com trinta segundos de descanso entre um e outro. No final, os alunos ainda quiseram lutar e, assim fizemos.
21/11/19	Tira dúvidas	Realizar momento de esclarecimento de dúvidas de posições e situações de luta	Sugeri aos alunos que utilizássemos esta aula para tirar dúvidas e fazer correções em posições e movimentos que porventura os alunos estivessem fazendo de maneira incorreta ou ineficiente. Tratamos da execução de <i>arm locks</i> , triângulos, raspagens e <i>katagatames</i> .
25/11/19	Defesa de mata leão	Aprender maneiras de se	Após alongar e aquecer ensinei duas formas de sair da posição quando um

		defender de mata leões e tirar um oponente que dominou as “nossas” costas	adversário “ganha nossas costas”, como parte da defesa de mata leões que um dos alunos pediu para tratarmos. Encerramos com ralas e uma breve preparação física
26/11/19	<i>Single leg</i>	Relembrar execução da projeção <i>single leg</i>	Depois de alongar e aquecer passei novamente para os alunos a queda <i>single leg</i> e mais duas variações dela. Os alunos repetiram durante um tempo e fizemos lutas somente para derrubar, sem a continuidade no solo. Encerramos com preparação física.
28/11/19	Ralas	Ralas	Em nosso último treino realizamos lutas de minutos que se iniciavam em pé e continuavam no solo. Antes e depois da aula, paramos para conversar e refletir sobre o andamento do nosso projeto. Agradei muito aos alunos e eles se mostraram um pouco tristes pelo fim de nossas aulas.
05/12/19	Entrevista	Realizar avaliação do projeto	Os alunos e eu nos reunimos para avaliarmos o projeto através da entrevista.

Fonte: Autor.

4.3 Sobre as aulas do projeto e a vivência dos princípios freirianos

Dourado Silva (2013), em sua dissertação de mestrado, ao tematizar o ensino da capoeira, aborda a categoria diálogo corporal, em que faz uma analogia entre o diálogo, enquanto princípio freiriano e o jogo da roda de capoeira. Para este autor as ações e reações presentes nesta vivência marcial são semelhantes a uma conversa, afinal, em ambos os casos é preciso que haja interação com o outro, com o grupo, são inviáveis se realizadas de maneira solitária. Neste sentido, a prática marcial realizada no projeto aqui descrito buscou integrar o grupo participante com a finalidade de fomentar o diálogo corporal (SILVA, 2009; DOURADO SILVA, 2013) por meio de diversas modalidades e técnicas de luta, principalmente o jiu-jitsu.

Por tratar-se de uma autoetnografia que busca em uma experiência de ensino formas de viabilizar a implementação de princípios freirianos, não seria coerente prescrever uma receita de bolo que, de maneira diretiva, explicitasse a forma correta de ser dialógico, tolerante, amoroso/afetivo e colaborativo. No entanto, aqui se faz extremamente necessário descrever como tais princípios foram vivenciados pelo grupo participante, assim a narrativa

deste capítulo, embasada nos dados obtidos com os diários de campo, fotos, vídeos e entrevistas darão a dimensão do que foi incorporado em nossa práxis (FREIRE, 2017a; 2017b).

Nas entrevistas realizadas coletivamente no dia 05/12/2019, os três alunos entrevistados deixaram claro que o diferencial de nosso projeto foi o diálogo, pois sempre antes e depois das aulas/treinamentos fazíamos uma roda de conversas onde, além de explicar o tema que seria vivenciado discutíamos os mais diversos assuntos, referentes, ou não, ao projeto. Nestes momentos, também eram escolhidos os temas dos próximos encontros, geralmente havia consenso entre todos, quando não, votávamos para decidir. Houve vezes em que o tema escolhido pelo grupo era por demais complexo para seu nível de prática, o que exigiu adaptações e retornos a conteúdos vistos anteriormente, o que sempre acontecia em comum acordo após o estabelecimento do diálogo coletivo.

A sala cedida pela direção da escola era de responsabilidade de nosso grupo, portanto, chegávamos mais cedo para varrê-la e montar o tatame. Todos se engajavam nesse processo, pois era uma necessidade de todos nós, que nos beneficiava igualmente. Não foi preciso fazer uma tabela ou escala para que esta parte de nosso projeto fosse realizada, da mesma forma que ao final de cada encontro, após a roda de conversa, desmontávamos o tatame e organizávamos a sala. Uma situação-limite vivenciada por nós foi a sujeira que o tatame acumulou, devido à grande quantidade de poeira que se acumulava na sala durante os finais de semana, logo, em uma roda de conversa deliberamos tirar um dia para a limpeza coletiva do tatame. Como a lavagem deste material demorou, devido o tempo de secagem, após todas as peças estarem lavadas, votamos por realizar o treino no chão, sem o uso do tatame. Os quimonos velhos do autor foram doados para os outros membros do projeto, mas a decisão de treinar com ou sem a indumentária era muitas vezes feita na roda de conversa antes do treino. Nesse sentido, nosso forte viés dialógico propiciou uma organização eficiente e sem cobranças, pois todos estavam participando por livre e espontânea vontade. Aqueles que não se adaptaram à dinâmica construída pelo grupo foram, aos poucos, deixando de participar de nossos encontros.

Algo muito reforçado em nosso projeto foi o respeito pela integridade física e emocional de cada um dos participantes, pois haviam pessoas com corpos, experiências e pensamentos diferentes, porém, todos nós éramos um só grupo. Logo, havia uma real preocupação de que todos estivéssemos bem para treinarmos da melhor maneira possível. Os episódios de machismo, homofobia e opressão eram expressamente questionados e refletidos pelo grupo, havendo dias em que a vivência de técnicas foram interrompidas para que

expressões negativas, como as citadas acima, incorporadas de maneira inconsciente pelo convívio em sociedade, fossem devidamente dialogadas e questionadas. Alguns dos alunos que protagonizaram tais expressões, infelizmente, deixaram o projeto, contudo, também houve aqueles que mesmo contrariados, em um primeiro momento, continuaram e passaram a ter uma visão mais ampla e crítica sobre comentários e comportamentos que rebaixavam de alguma maneira outros colegas. Buscamos construir um grupo em que não se tolerava a intolerância. Desta maneira, a relação de amizade e camaradagem criada por nós foi se tornando mais forte com o decorrer de nosso projeto.

4.4 Avaliação e resultados do projeto escola de lutas

A autoetnografia é um método que sustenta sua orientação metodológica nos fatores vividos, registrados a partir da memória do pesquisador, nos aspectos relacionais entre os sujeitos da pesquisa e nos fenômenos sociais investigados. Tendo a autobiografia aliada a um caráter reflexivo, o modelo de investigação impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados (SANTOS, 2017, p. 218). Vale ressaltar que na pesquisa autoetnográfica é primordial a compreensão de que investigadores não existem isoladamente, pois os laços interpessoais com os demais participantes tornam a ética relacional mais complexa (SANTOS, 2017, p. 228).

Como mencionado anteriormente, para a avaliação do projeto os diários de campo, as entrevistas e o relato escrito dos três alunos participantes serão utilizados como fontes de informação dos dados avaliados. A análise das respostas dos participantes sobre o andamento do projeto foi feita com o auxílio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016; OLIVEIRA et al, 2003), a qual contribui com a pesquisa em educação no sentido de colocar à disposição do pesquisador procedimentos de interpretação de dados coletados (OLIVEIRA et al, 2003).

Bardin (2016) aponta a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, o que significa que “qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2016, p. 38). Neste sentido, ocorrerá uma descrição analítica do discurso dos participantes, ou seja, uma descrição sistêmica e objetiva das informações contidas nas mensagens presentes em suas respostas durante as entrevistas, seus relatos escritos, além das informações contidas os diários de campo.

Aqui utilizamos a Análise de respostas a questões abertas, que se trata de uma forma clássica de análise de conteúdo de tipo classificatório (BARDIN, 2016, p. 65). Neste tipo de análise, a partir da leitura das respostas pode-se formular hipóteses que remetem as relações do indivíduo com o grupo, com o tema do inquérito e, neste caso, com o projeto escola de lutas, dentre outros. O tipo de entrevista aqui referido é a semiestruturada, também chamada pela autora de semidiretiva, nas quais “a subjetividade está muito presente” (BARDIN, 2016, p. 94), e que podem ser lidas integralmente nos apêndices desta dissertação. A técnica proposta pela autora utilizada neste trabalho foi a de análise proposicional do discurso, considerada como uma variante da análise temática que tem um objetivo inferencial, pois trabalha com o significado dos enunciados (BARDIN, 2016, p. 235). Esta técnica é apresentada pela autora como empírica e relativamente fácil de se aplicar.

Os alunos serão referidos aqui por duas iniciais de seus nomes, mesmo tendo eles concordado com a divulgação de seus nomes e seus responsáveis tendo autorizado a utilização de seus dados. O que, segundo Benetti (2017, p. 155) está de acordo com a ética da pesquisa autoetnográfica, em favor da preservação das identidades dos participantes.

Iniciamos a entrevista perguntando se a concepção dos alunos sobre lutas e artes marciais mudou. Os três responderam que sim, pois ao conhecer e praticar de forma contínua tiveram contato com conceitos filosóficos e práticas que até então desconheciam. Algo recorrente nas falas dos meninos é que consideravam as lutas como práticas de pessoas “idiotas” e violentas, o que caiu por terra quando perceberam que ações e condutas com esse proceder eram questionadas e não incentivadas em nossas aulas. O aluno P.V. chegou a admitir que praticava bullying com os colegas e que sua participação no projeto e os diálogos que o grupo diariamente travava o fez repensar esse comportamento e evitar esse proceder. Logo, associa esta tomada de consciência do aluno com o que Freire fala sobre o opressor se ver como tal, e, buscar a empatia com aqueles que oprimem depois de adquirir a capacidade de ver-se hospedeiro do comportamento opressor (FREIRE, 2017b, p. 43). Por ser mais forte que a maioria dos colegas, o aluno P.V. se sentia no direito de infringir determinadas situações aos demais, dessa maneira oprimindo-os. Contudo, as conversas com o grupo e participar do projeto junto com colegas que também sofriam bullying ajudou-o a rever suas atitudes.

Algo que também foi falado por todos os alunos entrevistados foi o controle da raiva e de comportamentos explosivos, o que é muitas vezes observado no discurso do senso comum sobre a prática das artes marciais, mas que não pode ser negado. Porém, é importante ter um olhar crítico sobre tal afirmação, pois, praticar artes marciais ou esportes de combates

não é garantia de mudança de temperamento, nem de comportamento. É preciso haver também orientações claras sobre questões como o envolvimento em brigas e situações de violência. Ficou evidente nas respostas dos entrevistados que eles consideram que as lutas podem sim, ser uma ferramenta transformadora na vida de quem as pratica, o que foi afirmado pelos três de formas diferentes. O aluno M.A., por exemplo, disse que gostava de brigas e confusões, mas que sua participação no projeto o fez ter outra percepção sobre eventos como esse, além de tê-lo tornado mais confiante e com melhor autoestima. Já o aluno P.W. passou a acreditar mais em si mesmo, a se sentir capaz de enfrentar dificuldades e se superar mesmo com sua timidez e introversão.

Quando foram perguntados o que mais os marcou em relação a participação no projeto todos responderam, cada a um à sua maneira, que foi a maneira como nos relacionamos como grupo. Na busca por contemplar a categoria dialogicidade (FREIRE, 2017b, p. 110) buscávamos deliberar coletivamente o assunto dos treinos, sempre antes de iniciarmos as aulas sentávamos em círculo para conversar sobre acontecimentos do dia-a-dia e eu falava com eles o que iríamos fazer, como seria o aquecimento, o alongamento, se haveria preparação física, como faríamos a execução e apreensão com conteúdo escolhido por nós. Nestes momentos de diálogo todos podiam falar e sugerir a inclusão ou exclusão de alguma parte da aula. Esse cuidado com a fala coletiva cativou-os e os fez sentirem-se incluídos, participantes, integrados em um projeto que também era de responsabilidade deles.

Quando os questioneei sobre os princípios do projeto, o mais lembrado foi sem dúvida o diálogo, que apareceu de forma mais recorrente nas entrevistas, embora a tolerância também tenha sido citada mais não de forma explícita, principalmente pelo aluno M.A., quando este relata o episódio em que um colega, que abandonou o projeto, quase o machucou de propósito ao executar uma *Kimura*.

O princípio amorosidade (FREIRE, 2017a, p. 138) não apareceu de forma explícita, mas pode ser lido nas entrelinhas do discurso dos três quando mencionam o cuidado que tínhamos um com o outro durante os treinos. Por praticarmos lutas de forma efetiva visando fixação e aprendizado de técnicas e formas de combate, ocorreram episódios em que nos machucamos, mesmo tendo o cuidado e a atenção para esses eventos indesejáveis, nem sempre podemos evitar, mas permeou nossas aulas.

Já o princípio da organização coletiva (FREIRE, 2017b, p. 137) ficou mais visível o decorrer do projeto e no cuidado que tínhamos com nossos materiais e espaço. Um exemplo disso era a forma como chegávamos mais cedo para varrer juntos a sala e montar e desmontar o tatame, pois esta não era tarefa de apenas um, mas de todos nós. Algo que ficou muito

marcado em nossa convivência e que o aluno M.A. citou em sua entrevista e que demonstra, de certa forma, como este princípio foi vivenciado é o fato de considerarmos o Projeto Escola de Lutas nosso e não apenas do professor ou de quem quer que seja.

As entrevistas foram encerradas com a indagação do porquê tantos alunos abandonarem o projeto e porque os entrevistados continuaram. As respostas foram variadas, mas seguiram uma mesma tônica: os que abandonaram não se identificaram e/ou não gostavam de lutar. Particularmente, tenho algumas hipóteses do motivo de tanta evasão, uma delas é o fato de buscarmos no projeto um horizonte progressista baseado nos quatro princípios supracitados. Por exemplo, episódios e falas machistas ou racistas eram de pronto expostas e jogadas para diálogo e apreciação pelo grande grupo, uma vez que eu, como mediador, buscava questionar o porquê daquilo. Alguns alunos que abandonaram o projeto se incomodavam com tal prática. Outro fator que fez o número de participantes diminuir a partir do mês de Agosto foi o fim das férias e o início das aulas do segundo semestre, que fez com que mudássemos o horário de nossas aulas da manhã para o fim de tarde, início da noite.

Contudo, os alunos que continuaram participaram de forma exemplar, incorporando e abraçando o projeto e seus princípios, o que fez com que construíssemos uma forte relação de amizade.

Após encerrar as entrevistas pedi que cada um dos participantes escrevesse em um papel, de forma livre, sobre a participação no nosso projeto. Algo que foi recorrente em todas as respostas foi a gratidão por esta participação e como este grupo foi importante. Os alunos P.V. e P.W. foram bem sucintos em suas respostas, já o aluno M.A. expôs muito de seus sentimentos e carências, o que dá a entender que além do aprendizado a participação para ele também foi terapêutica, no sentido de que nossos treinos eram uma forma de abstrair situações incômodas e descontraír junto com os colegas do projeto.

As entrevistas me fizeram ver que os diálogos e debates que tínhamos em nosso grupo ajudaram, sim, os meninos a despertar parte de sua consciência para problemas de seus cotidianos como o *bullying* e a violência, por exemplo, além de propiciá-los uma prática construtiva e dialógica. Passar por esta experiência me fez, como professor e artista marcial, acreditar ainda mais no valor educacional das lutas e artes marciais compreendendo que as práticas corporais podem ter um viés consciente, engajado, libertador e humano. Buscar contribuições de Paulo Freire para ensinar lutas em uma escola pública em uma região de vulnerabilidade social foi um desafio que auxiliou na consolidação de uma práxis (FREIRE, 2017b, p. 107) educacional e política. Portanto, espero ter a oportunidade de continuar a

amadurecer esta metodologia educativa e libertadora que prepara para e por meio da luta, pois como disse Freire (2017b, p. 51):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2017b, p. 51).

Vivenciar o ensino aprendizagem de lutas e artes marciais por meio de um projeto embasado na pedagogia de Paulo Freire foi um desafio que levou a repensar o status que as lutas ocupam em nossa sociedade e no imaginário do senso comum. Ficou evidente a mudança de percepção dos participantes nas entrevistas, pois, estes agregaram significados mais amplos e conceitos filosóficos e críticos aos seus saberes.

A práxis freiriana ficou evidente na mudança de comportamentos e de posturas opressivas por parte de alguns alunos, os quais passaram a ver os demais colegas como iguais, com mais empatia e como merecedores de respeito. Portanto, podemos afirmar que passaram a ser mais tolerantes com as diferenças.

A relação de amizade estabelecida no seio do grupo participante do projeto demonstra como a amorosidade e a afetividade foi crucial para a realização de nossa experiência educativo marcial, a qual priorizava o cuidado com o outro, com aquele com quem lutamos, pois de outra forma, não há diálogo corporal (DOURADO SILVA, 2013), não há luta e assim, não há treino.

Todo o nosso empenho foi pautado na formação de um coletivo que por meio do nome do projeto Escola de Luta estabeleceu uma identidade coletiva, respeitando as individualidades de cada membro, fez do diálogo, verbal e corporal, o princípio norteador de nossa ação. Ademais, a nossa colaboração e organização coletiva em todos os momentos do projeto e inclusive, posterior, ao mesmo tempo demonstraram a eficiência da metodologia aqui apresentada para o ensino de lutas na escola, a qual não visa formar competidores ou lutadores profissionais, mas sim seres humanos preparados para agir juntos, inspirados pelos ideais de igualdade e justiça social. Seres humanos capazes de ver a humanidade em si mesmos e nos outros. Seres humanos capazes de ser-mais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de realizar esta pesquisa foi extremamente transformadora, por oportunizar a vivência de experiências únicas e densas, assim como a própria escrita desta dissertação. Reviver toda a trajetória acadêmica até aqui significou reunir vários retalhos, vários elos, que dispersos demonstravam a fragmentação de experiências anteriores que precisavam ser fundidas para que algo maior fosse criado.

Escrever e teorizar sobre conceitos de luta, arte marcial e esporte de combate podendo atribuir-lhes profundidade filosófica e estética fez com que muito do que estava oculto fosse exposto, trazido à luz. Unir falas de grandes mestres do passado com professores da atualidade demonstrou, de certa forma, a essência do que acredita o autor, que além de educador é também um artista marcial.

A realização do estado da arte consolidou determinados saberes e ajudou na construção de muitos outros. Poder observar como é o estado da produção acadêmica brasileira sobre o ensino de lutas na escola foi revelador e inspirador ao mesmo tempo. A vontade de ter feito um estudo mais amplo podendo dialogar sobre a prática pedagógica e o ensino de lutas no geral, de maneira ainda mais abrangente teve de ser guardada, afinal tal empreitada necessitaria de maior tempo do que foi disponível. Entretanto, o desenvolvimento do estado da arte presente no segundo capítulo foi muito reveladora e apontou diversas práticas comuns às intervenções do autor e de outros professores pelo Brasil à fora, o que pode ser constatado nos relatos contidos no terceiro capítulo deste trabalho. Reconhecer as principais dificuldades para o ensino adequado do conteúdo lutas mostrou que ainda há muito a ser feito para que a Educação Física brasileira supere certos estigmas e preconceitos, os quais não são de responsabilidade única dos professores, mas que envolvem cursos de graduação, secretarias de educação, gestão de escolas e colaboração dos alunos. Outro ponto instigante foi mensurar quais as modalidades mais frequentes nos estudos brasileiros, bem como em que viés são discutidas e pensadas. Saber, por exemplo, que a capoeira é a modalidade mais estudada nos cursos de pós-graduação, juntamente com o judô, foi gratificante, devido a extrema importância social e histórica que esta modalidade.

Expor aulas por mim ministradas e questionar a qualidade destas intervenções teve como fim contribuir para que colegas professores sintam-se aptos, ou mesmo encorajados a experimentar atividade deste conteúdo, afinal, como foi observado no estado da arte, não é amplamente trabalhado em nosso país.

Experimentar o ensino de lutas e artes marciais na escola fora das aulas regulares de Educação Física foi muito gratificante, pois pude vivenciar uma forma de relacionar-me com os alunos de uma maneira ainda mais horizontal que aquela da sala de aula, na qual compartilhei conhecimentos e experiências de maneira muito mais próxima e camarada. Considero que o Projeto Escola de Lutas atingiu seu objetivo de realizar a prática marcial pautada nas contribuições de Paulo Freire, apesar de crer que o tempo de seis meses de intervenção é insuficiente para demonstrar de forma conclusiva a tomada de consciência que as entrevistas apresentaram, afinal, nunca estamos definitivamente prontos, pois somos seres inconclusos (FREIRE, 2017a, p. 50). O contato com os participantes do projeto continua, ainda via grupo de *whatsapp*, em que compartilhamos registros de nosso projeto, anseios e angústias pessoais, mas, acima de tudo, nos mantemos amigos esperando o momento propício para retomarmos nossos treinos, mesmo que de forma esporádica.

Creio que este trabalho, por hora encerrado, merece ser continuado com uma metodologia e instrumentos de coleta de dados parecidos, mas com um período maior de intervenção, pois os problemas de evasão, principalmente das meninas, seriam mais bem observados e, quem sabe, contornados. Espero que as experiências aqui apresentadas sirvam como projeto piloto para futuras intervenções com o mesmo objetivo: aproximar as lutas e as artes marciais dos ideais revolucionários de Paulo Freire, onde a maior arma é a consciência de si como ser humano que se constrói no diálogo com o outro, para que juntos pronunciem o mundo e façam deste um lugar igualitário e fraterno (FREIRE,2017b).

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T.; BOCHNER, A.; ELLIS, C. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, Mannheim, v. 36, p. 273-290, 2011.
- ALENCAR, Y. O.; SILVA, L. H.; LAVOURA, T. N.; DRIGO, A. J. As lutas no ambiente escolar: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 53-63, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Americana: Edições 70 LDA: Almedina Brasil, 2016.
- BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **Opus**, Pelotas, v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017.
- BRACHT, V. **et al.** A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRITO, A. C. **A influência da capoeira no desenvolvimento psicomotor de crianças**. 2014. 157 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2010.
- DELORY-MOMBERGUER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- DOURADO SILVA, Lucas Contador. **Proposta pedagógica da capoeira na educação infantil**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- FERNANDES, F. F. D. **A importância da luta no meu desenvolvimento humano, processo formativo e na descoberta de ser professor de Educação Física escolar: travessias autobiográficas**. 2015. 50 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- FERNANDES, F. F. D. **Educação física escolar, infraestrutura e ensino de lutas: um relato de experiência na perspectiva do professor pesquisador reflexivo**. 2016. 79 f. Monografia

(Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FERNANDES, F. F. D. **O bacharel em educação física formado pelo currículo 46/ UFC: uma investigação sobre a formação pedagógica para o ensino da luta.** 2013. 32 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação.* Natal: EDIFURN, 2010. p. 31-57.

FERREIRA, H. S. **Ensino de lutas na escola.** Fortaleza: Editora Peter Rohl, 2012.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & sociedade,** Campinas, SP, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura sertaneja nordestina.** Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de Educação Física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Expectativas de aprendizagem da educação física.** Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

GOMES, N. C.; BARROS, A. M.; F. P. R.; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física escolar. **Motrivivência,** Florianópolis, ano 25, n. 41, p. 305-320, dez. 2013.

HERNARES, D. A. **Deportes de lucha.** Barcelona: INDE Publicaciones, 2000.

HERRIGEL, E. **A arte cavalheiresca do arqueiro Zen.** São Paulo: Editora Pensamento, 2016.

IMBERNÓN, F. **Nuevas tendencias em la formación permanente del profesorado.** São Paulo: Cortêz, 2009.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação,** Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

KAMMER, R. **O Zen na arte de conduzir a espada**. 13. ed. São Paulo: Editora Pensamento, 2010.

LEE, B. **O Tao do Jeet Kune Do**. São Paulo: Campos, 2016.

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

MUNENORI, Y. **A espada que dá vida**. São Paulo: Editora Pensamento: Cultrix, 2013.

MUSASHI, M. **O livro dos cinco anéis**. 2. ed. São Paulo: Conrad Editora, 2010.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa a área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, L. R. **Artes marciais e educação física escolar: por articulações concretas possíveis no ensino**. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, V. O. **Capoeira e escola: um debate sobre patrimônio, cultura afro-brasileira e educação**. 2016. 90 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RUFINO, L. G. B. **A pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades**. Jundiaí: Paco editorial, 2012.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 117, set./dez. 2011.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.

SABINO, T. F. P.; BENITES, L. C. A capoeira como uma atividade extracurricular numa escola particular: um relato de experiência. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, ano 22, n. 35, p. 234-246, dez. 2010.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL: revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017.

SILVA, M. E. H. **A formação permanente relacional na educação física escolar**. 2011. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, P. C. C. **O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar**. 2009. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

SO, M. R. **Das relações com os saberes das lutas nas aulas de educação física: as perspectivas dos alunos**. 2014. 197 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 555-568, abr./jun. de 2018.

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

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SOUZA, E. C. **Roteiros didáticos: histórias de vida e práticas de letramento no contexto da Ilha de Maré**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. v. 2.

TEXEIRA, N. F. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

THERRIEN, S. M. N. *et al.* O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, I. M. S. *et al.* Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EDUECE, 2011. p. 33-51.

UENO, V. L. F.; SOUSA, M. F. Agressividade, violência e budô: temas da Educação Física em uma escola estadual em Goiânia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, 30 dez. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Termo de livre esclarecido

Eu, _____, registrado no
CPF _____ responsável pelo
aluno _____, regularmente
matriculado na Escola de Ensino Fundamental Manuel Lima Soares, declaro para devidos fins que
autorizo o estudante a participar do projeto de ensino de lutas e artes marciais “*Escola de Luta*”,
organizado pelo professor Francisco Filipe Damasceno Fernandes.

O projeto terá duração de seis (06) meses, iniciados em junho e finalizados em dezembro de 2019, e
faz parte do trabalho de dissertação do organizador, orientado pela professora Dra. Maria Eleni
Henrique da Silva. Portanto, autorizo o professor a utilizar fotos, vídeos e demais recursos de
registro visual do menor para fins acadêmicos e científicos, sendo vetada qualquer outra a utilização
das imagens recolhidas para quaisquer outros fins.

Na qualidade de responsável pelo menor, declaro que me responsabilizo pela integridade física do
mesmo e compreendo o risco, mesmo que baixo, de seu ingresso no projeto, e, desta forma, me
declaro responsável, junto com o professor organizador e o núcleo gestor da escola, por qualquer
sinistro que por ventura ocorra.

Data: _____/06/2019

Assinatura do responsável: _____

Projeto Escola de Luta

Justificativa: as lutas e as artes marciais são práticas da cultura corporal que acompanham o desenvolvimento da humanidade desde épocas primitivas. A possibilidade de aprender técnicas e a filosofia constituinte destas práticas ajuda na formação moral, cognitiva e física.

Objetivos:

- utilizar as lutas e as artes marciais, principalmente o Jiu Jitsu, para fomentar a cidadania, o respeito mútuo, o autoconhecimento e a disciplina;
- auxiliar os alunos no desenvolvimento de capacidades cognitivas como a concentração, o raciocínio e a inteligência espacial;
- auxiliar os alunos no desenvolvimento de capacidades físicas como a força, a agilidade, a flexibilidade, o equilíbrio, a coordenação motora e a velocidade de reação;
- auxiliar os alunos no desenvolvimento de capacidades socioafetivas como o respeito à integridade física e à história de vida do outro, bem como a empatia;
- ensinar aos alunos técnicas de lutas diversas como o muay thai, o karatê, o kung fu, o judô, e, principalmente, o jiu jitsu;
- utilizar contribuições da educação ambiental e do professor Paulo Freire no desenvolvimento e metodologia das aulas.

Metodologia: os trabalhos se iniciarão com um círculo dialógico, no qual os alunos participantes e o professor irão elencar temas, conteúdos, técnicas, modalidades de lutas e situações de conflito que serão organizadas pelo grupo e constituirão o cronograma. As aulas/treinos ocorrerão, inicialmente, duas vezes por semana com possibilidade de aumento de sua frequência. Serão tratados, em paralelo, temas como filosofia oriental, meditação, organização coletiva, respeito à diversidade e as aulas/treinos utilizarão princípios freirianos como a dialogicidade, a amorosidade, a organização e tolerância.

Período: o projeto terá duração de seis (06) meses, iniciando em junho e finalizando em dezembro de 2019.

Materiais: tatame, quimonos, luvas e capacetes de boxe, aparadores de socos e caneleiras.

APÊNDICE B – FIGURAS**Figura 27. Encontro do dia 18/06/2019****Figura 28. Encontro do dia 18/06/2019**



Figura 29. Treino do dia 28/06/2019



Figura 30. Treino do dia 28/06/2019



Figura 31. Treino do dia 02/07/2019



Figura 32. Treino do dia 02/07/2019



Figura 33. Treino do dia 04/07/2019



Figura 34. Execução do triângulo



Figura 35. Execução do triângulo



Figura 36. Execução do *armlock*



Figura 37. Execução da imobilização "cem quilos"



Figura 38. Execução de passagem da guarda fechada



Figura 39. Execução da projeção *O Soto Gari*



Figura 40. Treino de projeções



Figura 41. Ralas



Figura 42. Execução do Mata leão



Figura 43. Execução do triângulo da montada

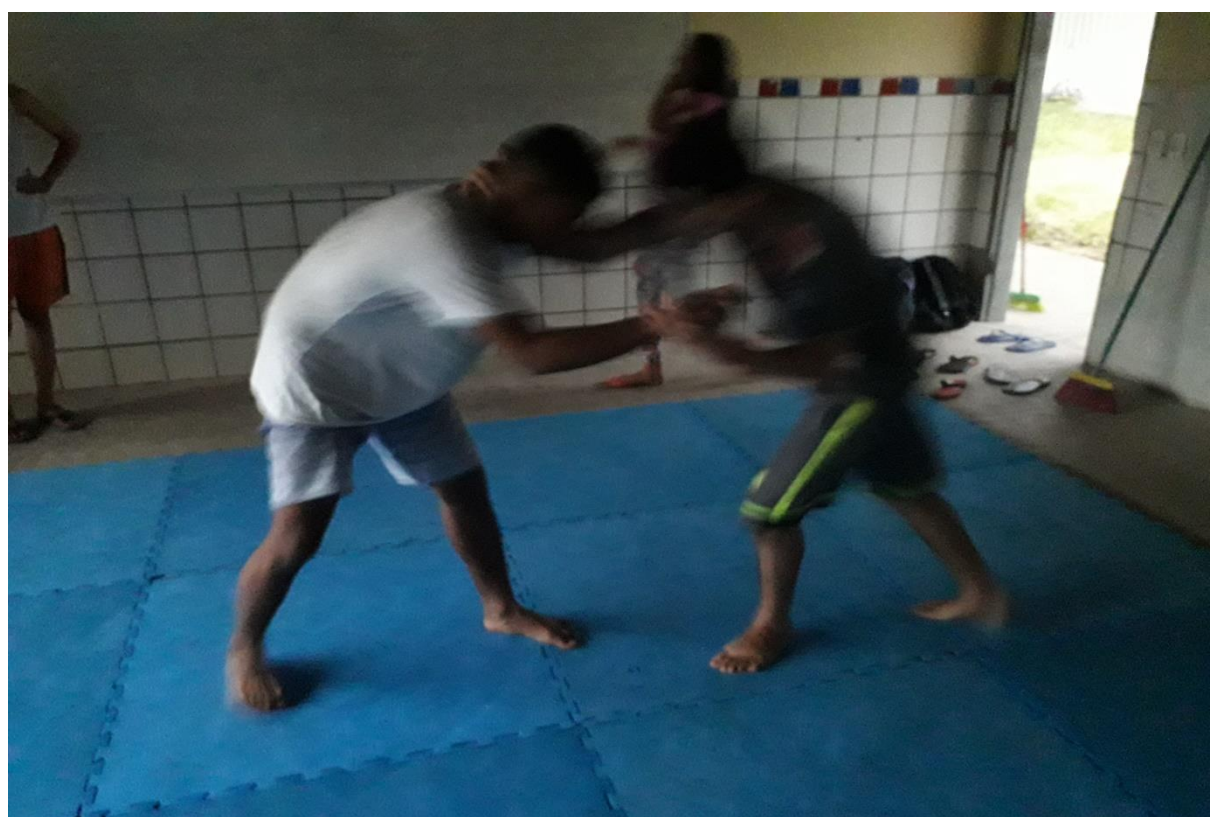


Figura 44. Alunos lutando para projetar um ao outro



Figura 45. Execução da baiana/morote gari



Figura 46. Execução da baiana/morote gari

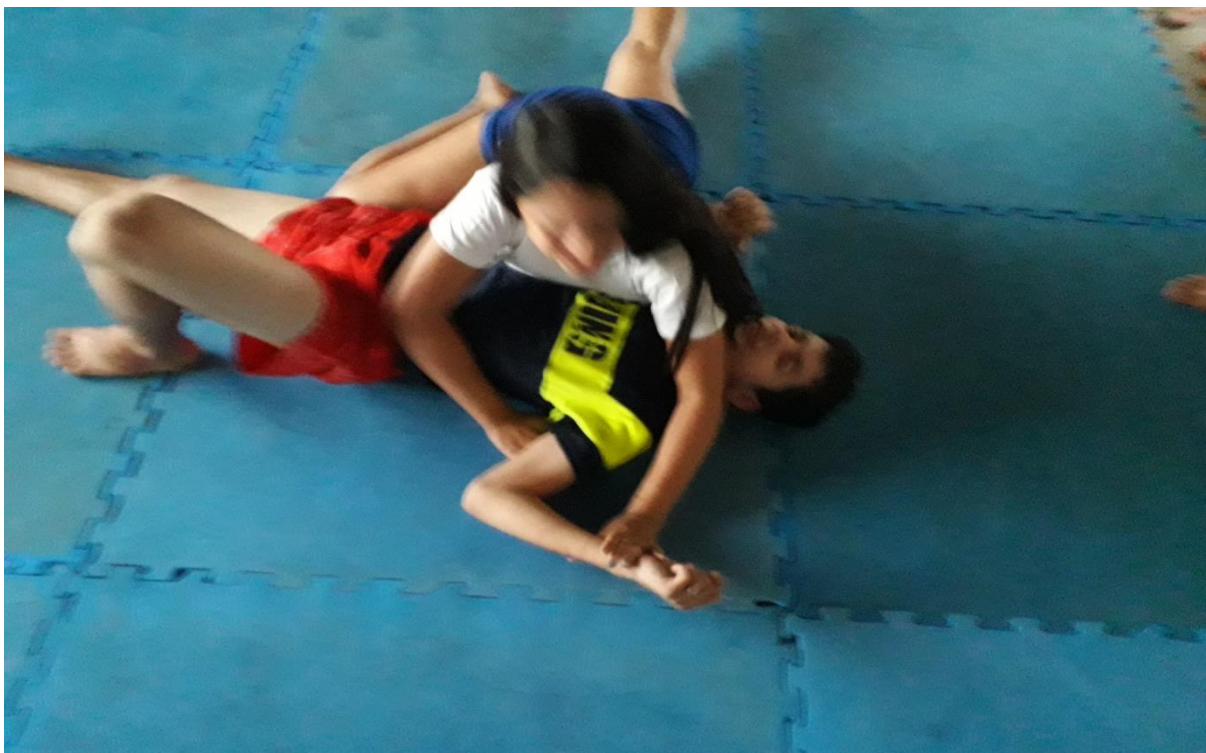


Figura 47. Execução da finalização “Americana”



Figura 48. Luta condicionada de socos e projeções



Figura 49. Execução de socos jab e direto



Figura 50. Execução de socos jab e direto



Figura 51. Disputa de quedas

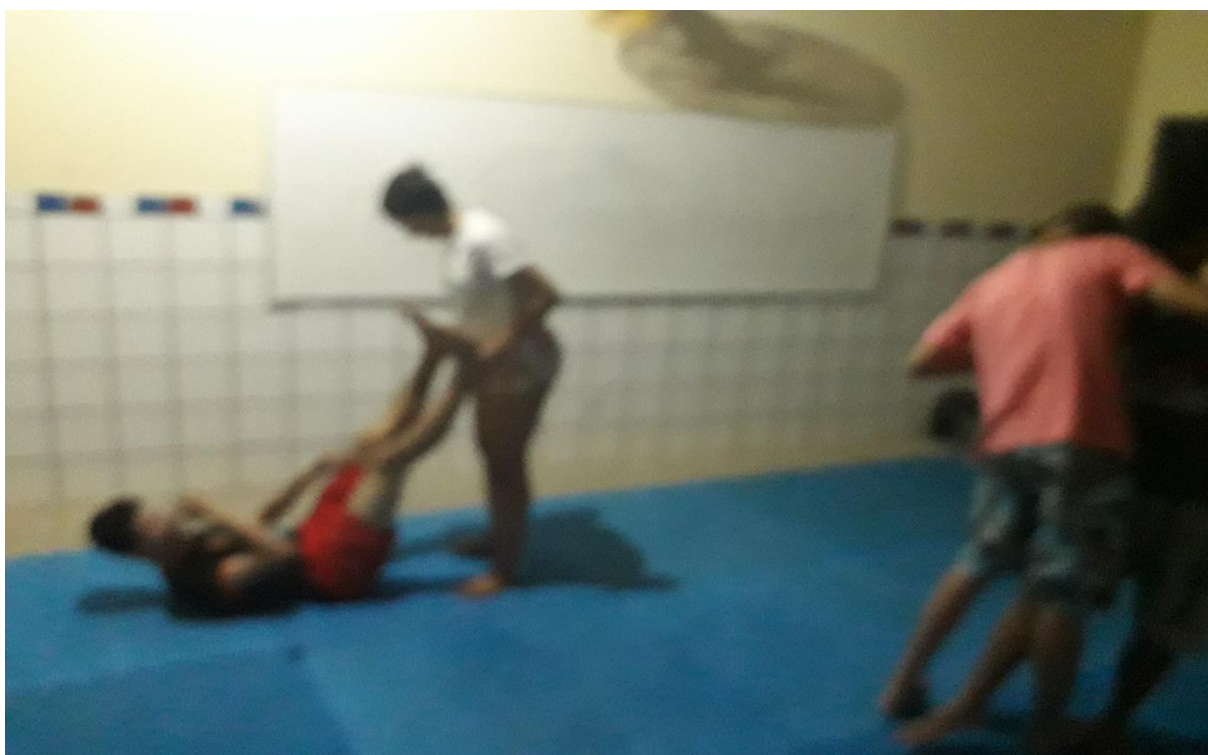


Figura 52. Disputa de quedas

APÊNDICE C – ENTREVISTAS

Entrevista 1 (P.V. e P.W.)

EU: Então, a gente vai fazer agora, certo? Já tô gravando aqui, já expliquei pra vocês, né? Qual é o objetivo qual é a intensão, então não tem problema eu usar o nome de vocês lá na dissertação, né isso?

P.V.: Não.

P.W.: Não.

EU: Beleza. Eh... outra coisa, vou só pedir pra vocês falarem, quando a gente for falar... vou deixar o celular mais perto de vocês, certo? Eh... pra gente falar de uma maneira clara, porque depois eu vou digitar, né? Então, tem que tá audível. Tranquilo? Então, vamo lá. Eh... primeira pergunta... assim, vão ser só quatro perguntas, né? Na verdade, são oito porque cada pergunta tem duas. A primeira pergunta é se a concepção de luta e arte marcial de vocês mudou após a participação no projeto?

P.V.: Eu acho que mudou, na verdade. Mudou.

EU: Como?

P.V.: Eu via a luta com outros olhos. De outra forma...

P.W.: Pra mim também mudou muito, porque eu achava que, tipo, artes marciais eram coisa de, tipo... coisa que só idiota fazia. Eu não achava muito legal!

EU: Por que, Pedro?

P.W.: porque, tipo... ah, praticamente, tipo, todo mundo lá na minha casa vivia falando sobre artes marciais e eu achava mó errado você vir e tacar a mão no outro e tal... eu achava, tipo, “vamo resolver no diálogo é melhor. Pra que brigar?” aí eu fazendo aqui a escola de luta eu achei bem legal.

EU: Por que, de certa forma desconstruiu um preconceito. É isso?

P.W.: Aham.

EU: E tu, vitor? O que tu acha disso que ele disse?

P.V.: eh... também eu achava essa mesma coisa. Tinha um certo (pausa)... eu não via como uma coisa boa.

EU: pode crer. Vocês acham que a luta pode contribuir pra uma formação transformadora? Quando eu falo transformadora é o sentido de contribuir pra que a pessoa se eduque, no sentido de combater preconceitos, de deixar de ser uma pessoa eu oprima os outros, pelo menos de maneira consciente, né? Fazer com eu a pessoa tome mais consciência do grupo, do coletivo... vocês acham que a luta pode contribuir nesse sentido?

P.V.: eu acho que pode, até porque antes de eu fazer a escola de lutas aqui, né? Eu fazia muitas brincadeiras, assim (pausa demorada)... em relação ao autocontrole, também. eu era muito explosivo, ficava com raiva fácil, aí me controlei mais.

P.W.: Eu acho, tipo... eu acho muito bom, né, as artes marciais? Porque, tipo, dá pra pessoa se defender que se ela for atacada por outra pessoa, e, tipo, ela pode se modificar. Tipo, ela pode ser explosiva, qualquer um fala um "A" com ela, aí ela á quer bater... com as artes marciais, não. Aí já é diferente. Se alguém falar alguma coisa com você tente resolver... mas se alguém bater em você evite, e tal... mas tipo, eu acho eu sim. (inaudível).

EU: Pode crer. Eh... mas, por que que vocês acham que a luta pode contribuir nesse sentido?

P.V.: porque se parar pra pensar, o senhor alou até uma vez pra gente, eu a pessoa é uma arma branca, né? Que se a pessoa continuar com esse eito explosivo dela, ela pode matar uma pessoa até. Aí é melhor mudar sua concepção, né? Nesse negocio de ser explosivo e se acalmar á eu ele tem esse conhecimento.

EU: Pedro, tu falou que fazia muitas brincadeiras, né, e tal? Eh... essas brincadeiras... eh... tu considera que é um tipo de bulling?

P.V.: Sim. Considero.

EU: Então, de certa forma, tu diz que a participação no projeto fez com que tu tomasse mais consciência e evitasse fazer esse tipo de brincadeira?

P.V.: Sim. Melhorou meu comportamento, digamos assim, né?

EU: Eu como teu professor percebi isso, assim, também. Pelo menos na minha aula, né? Eh... e assim, galera, sobre a participação no projeto, né? O que mais marcou vocês?

P.V.: Rapaz, tipo assim... só (pausa) pelo jeito que o senhor treina a gente, digamos assim, foi um jeito marcante, porque eu já treinei algumas vezes antes, mas num foi tão (pausa) interessante, digamos assim, porque... até porque eu parei de treinar lá, onde eu treinava. Eu achei marcante o jeito do senhor ensinar, entendeu?

P.W.: Eu, tipo, achei, tipo, (inaudível) todo treino era um treino especial. Meio que cada um era (inaudível)... podia ser até um treino repetido eu a gente poderia fazer, mas era especial, porque, tipo, nem todo professor se importa muito com o aluno, já o senhor se importava. Alguns dizem “faz aí e tal”... as academias que eu entrava azia eu desistir logo.

EU: pode crer... eh... vocês acham que essa dinâmica dos nossos treinos ou das nossas aulas, né? Eh... elas conseguiram, assim, contemplar os princípios do projeto?

P.V.: Eu acho eu sim, né? Eu acho.

P.W.: Sim.

EU: Por que?

P.W.: Porque, tipo, toda vez que a gente tinha algum problema, a gente tentava resolver no diálogo. A gente sempre botava tudo que o senhor falou em (inaudível). Tipo assim, a gente falava... ah... a gente é escola de luta, a gente não focou em só uma arte marcial, a gente focou em várias. E também, sobre a gente ser um grupo... eh... deu um branco aqui agora (risadas)...

EU: Pode crer... e assim... sobre a importância do diálogo nos nossos treinos... eh... o eu vocês têm a falar sobre a importância do diálogo?

P.V.: É, né. A comunicação é a melhor forma de entender o eu tá acontecendo ali, né, na hora do treino. Até porque se a gente não entendia alguma coisa o senhor ia lá e explicava. Todo treino antes a gente começava, antes de se alongar o senhor batia um papo com a gente sobre o treino, e, até sobre outras coisas. Isso eu achei muito interessante.

P.W.: Igualmente.

EU: aí, galera, á estamos na última pergunta, certo? Algumas perguntas não estavam na lista, mas como é um questionário aberto... eh... por que que vocês acham eu tantos alunos desistiram do projeto?

P.V.: Rapaz, eu vou te ser sincero... é eu não aguentaram a casca grossa do treino. Porque começou com uns vinte, num foi?

EU: Trinta.

P.V.: Trinta e terminou com quatro ou cinco, as vezes ia quatro ou cinco. Pois é, acho eu foi porque não aguentaram mesmo a pressão (risadas).

P.W.: Já eu acho que por preguiça mesmo, por desinteresse. Tipo, nem todo mundo tem interesse de artes marciais. Como não oi diminuindo tudo de uma vez, foi aos poucos. Foi abaixando o interesse do pessoal.

EU: E, assim ,né? Eu considero que três realmente participaram efetivamente, né, do projeto. Vocês dois e o Mateus, só que no final o Mateus acabou tendo uns problemas, e tal. Isso é dez por cento, né, dos trinta, e... ou seja, noventa por cento dos eu se inscreveram, que quiseram participar desistiram. E por que que vocês continuaram?

P.V.: Eu acho, tipo, pelo ato de eu ter mudado minha concepção, né, como eu disse. Porque eu não achava muito interessante, mas eu fui aprendendo mais com o jeito do senhor se comunicar, né? Aí eu fui aprendendo mais, fui gostando, fui tendo essa curiosidade.

P.W.: Ah... tipo, eu não gostava muito de luta, tipo, boxe, muay thai, assim... uma das únicas artes marciais que eu gostava era jiu jitsu, que eu já fiz até em outras academias, só que, tipo, o professor de lá não dava muita atenção pros alunos, então eu acabei saindo. Mas, tipo... (pausa) tipo, eu continuei porque o senhor deu muita atenção pros três que ficaram, tava sempre lá tentando ajudar de qualquer forma.

EU: Pode crer... eh... vocês têm mais alguma coisa que vocês queiram falar? Mais alguma consideração, alguma crítica no eu vocês acham que o projeto poderia ter sido melhor... eh... alguma coisa que aconteceu que desagradou vocês, né? Alguma crítica construtiva, né? Alguma sugestão pra que se o projeto continuar ele melhore? Alguma coisa esse sentido? Por favor, sejam sinceros, a gente é camarada, né, então durante esses seis meses, aí, que a gente passou praticando foi esse o intuito. Então, por favor, não se furtem de falar. Esse é o momento pra isso, certo?

P.V.: Eu acho que a única crítica, que num é nem tão crítica assim, né, é ter começado mais cedo. Tipo, invés de seis meses, ser oito, nove, entendeu? Começado antes das férias, até

porque foi muito... como eu posso dizer? (pausa) Legal, esses seis meses que eu passei treinando aqui. Foi muito interessante.

P.W.: Minha crítica num é nem sobre o projeto em si. É meio que a sala que a gente tava. Ela não é muito boa, mas é o que tem, né? Vamos agradecer!

EU: Massa. Então, muito obrigado... eh... foi, assim, sinceramente, né, foi uma experiência pra mim que foi muito enriquecedora, porque dar aula eu sempre dou. Tipo, as vezes eu vou treinar na academia e puxo o treino (pausa), é tranquilo pra mim. Já dei aula até de outras modalidades, eu me graduei como instrutor de kung fu, também. Então... mas realizar esse projeto aqui é um sonho que eu sempre tive, porque, tipo, eu pude além de ensinar luta (pausa), eu aprendi muito, cara, com vocês. Vocês não têm noção do quanto eu aprendi com vocês... eh... e assim, de poder trabalhar a luta uma concepção diferente, né? Não é só botar um quimono e fazer um movimento, não é só sair na porrada e acabar o treino cansado. E não era só dialogar no sentido de... eh... contribuir com a formação de vocês, ou de buscar... eh... algum tipo de valor, de princípio pra ser dialogado. A gente conseguiu fazer tudo isso, porque o projeto não é meu, o projeto foi nosso, né? E eu só tenho a agradecer a vocês, demais por tudo. Tanto por terem estado aqui esses seis meses, como por terem aqui agora, né? E que nossa camaradagem, que a nossa amizade continue, certo? Segunda-feira que vem a gente vai tá aí pra fazer mais um treino, às cinco horas. Eu saindo da outra escola venho direto pra cá, massa?

Entrevista 2 (M.A.)

EU: Vamos fazer tipo uma entrevista, eu vou gravar ela, certo? Porque é uma forma de eu coletar resultados pra minha dissertação, certo? (Inaudível) beleza! E (pausa)... eh (pausa)... a gente vai... eu vou fazer oito perguntinhas aqui, né? Que vão ser sobre o projeto, sobre a tua vivência no projeto e, depois, vou pedir pra tu fazer esse relato aí que os camaradas estão fazendo, beleza? Eh... outra coisa, eu perguntei pra eles se eles têm alguma preferência de codinome, pra eu não usar o nome de vocês na dissertação. Tu tem alguma preferência?

M.A.: Não, não!

EU: Outra coisa: vou pedir só pra tu falar um pouco alto e eu vou deixar o celular próximo de ti pra poder captar bem o áudio, tranquilo?

M.A.: Tá. Tá bom dessa altura?

EU: Não, (inaudível) eu boto assim, pra também (pausa)... vou me sentar aqui na ponta que é pra ficar mais... (pausa) massa Mateus. Então, cara... eh... (pausa) tua concepção de luta e arte marcial mudou após a participação no projeto?

M.A.: Mudou, mudou em relação (pausa)... assim, a gente num... tu num chegou e falou é só jiu jitsu. É que a gente tem uma preferência maior pelo jiu jitsu, né? Mas quando eu ouvia *jiu jitsu*, quando eu fazia judô, eu pensava “é só agarrção, né?”. Porque, também, eu não tinha uma visão tão boa do jiu jitsu. Aí, depois que eu comecei a treinar (pausa)... eu também não ia vir treinar, porque eu pensava que era karatê... deram informação errada pra mim! Aí eu fui perguntar pro senhor “ei, Filipe esse treino?”, aí o senhor falou que ia vir treinar, eu o senhor fazia jiu jitsu, que era faixa roxa... aí eu “ah, eu vou entrar”, o senhor disse que dava tempo ainda. Aí quando eu comecei a treinar, eu tive uma percepção melhor, vi que não era só agarramento, que também tinha a questão filosófica, que não era só brigar. Tanto que o senhor falou uma vez que, tipo, “se você entrou no projeto pra brigar, você tá no lugar errado”.

EU: Massa. E sobre essa questão filosófica aí que tu mencionou, o que que tu pode falar sobre isso?

M.A.: Bom, não sei nem como explicar, mano! É que, por exemplo... (inaudível)... é que assim, cara... eh... pronto! Vou dar um exemplo aqui que eu vi... eh... pelo menos que eu aprendi lá, né? Eu tava vendo um vídeo de um cara batendo numa mulher, tá ligado? Aí vinham dois caras e, tipo, eles eram lutadores de jiu jitsu e deram um sermão no cara. Aí, eu, tipo... eu entendi que as coisas não é só bater, tu não resolve nada batendo! Tanto que o senhor até contou uma parte da vida do senhor, num foi, sobre isso, sobre brigas e tal? Aí a mudança que o senhor teve através do jiu jitsu. E eu acho que, tipo, eu não tive essa mudança repentina né? Tipo, “mudei, ah”! Eu acho que, tipo (pausa)... eu tive uma visão melhor, consegui enxergar com outros olhos a minha vida, as confusões, e, tipo, acho que não adianta nada o cara vir brigar comigo, o cara num tendo uma noção de luta, eu ia me sentir até um covarde, já que o cara é assim, entendeu? E, assim, o jiu jitsu me ensinou que eu não devia entrar, tipo... não foi feito pra eu entrar em confusões, mas caso eu entre numa eu esteja preparado, entendeu?

EU: Massa. Eh... Mateus, tu acha que a luta pode contribuir na (pausa)... pra uma formação, assim, transformadora? No sentido de educar a pessoa a ser uma pessoa mais tolerante, mais

consciente, uma pessoa que não (pausa)... menos opressiva, pelo menos de maneira consciente, e tal.

M.A.: Mano, eu acho que sim... Eu acho não, eu tenho certeza, mano! Eu acho que também depende muito da pessoa. Tipo, ah, se eu... Pronto, tem nós três aqui, né? aí o senhor (pausa)... (inaudível)... Eu acho que cada um recebe o jiu jitsu de forma diferente, tendeu? Acho eu cada um deve trabalhar o jiu jitsu em si também (pausa)... E, pô... Assim, eu pelo menos acredito que eu tenha mudado. Tipo, eu antes gostava muito de briga, confesso! E, tipo, eu aprendi que não é só briga, entendeu? Tipo, o (pausa)... eh... Eu aprendi também que não é só briga, que a gente deve aprender a respeitar o outro, tanto que eu também conheci os meus limites do meu corpo e do pessoal lá, entendeu? Assim...

EU: eh... e sobre a participação no projeto, assim, o que foi que mais te marcou?

M.A.: Bom... o senhor poderia ser mais claro? Porque, tipo, eu tô meio lesado (risadas)... eu sou meio lesado (risadas). Acho que não entendi muito bem a pergunta.

EU: Assim... eh... sobre a tua participação no projeto, né, do que tu vivenciou... eh... Do que tu experienciou na escola de luta... eh... O que foi, assim... Se é eu teve alguma coisa que te marcou! Assim, que pra ti, tu acha que futuramente tu vai lembrar dessa experiência, de uma maneira que, de certa forma foi algo que contribuiu nessa tua transformação, após a (pausa) tu ingressar, participação do projeto.

M.A.: Assim, muitas coisas, né, mas eu acho que tipo... O que eu ainda tô pensando sobre é o Musashi. É Musashi, né? É. Porque, tipo, o senhor contou a história e foi no mesmo dia que eu me envolvi com a briga do menino lá, num foi, que eu acabei chutando o cara (risadas). Aí, eu, tipo, fui pesquisar sobre e tal. E o senhor me contou a história e eu, pô, fiquei fixado, tanto na história do Musashi como da Flor-de-lótus, que representa a transformação, né? Em muitas culturas...

EU: Pode crer. E por que que isso te marcou?

M.A.: Porque, eu acho que, tipo, tem uma ligação direta comigo, apesar de eu não curtir muito a Flor-de-lótus, né? Mas, assim, cara, eh... eu tenho alguns... o senhor sabe de alguns problemas que eu tô passando e eu acredito que com o jiu jitsu, não tipo, “ah, luta”, mas... eh... com a filosofia, e tal, eu acho, às vezes que eu consigo mudar essa parte. Eu, tipo, não

consigo fugir, porque problema todo mundo tem, mas acho que eu consigo dar uma aliviada. Tentar encarar melhor.

EU: Eh... Tu acha que a gente conseguiu vivenciar, de fato, os princípios do projeto?

M.A.: Sim.

EU: Por quê?

M.A.: porque, assim, cara... eu acho que eu era muito cheio de inimizade, entendeu? Eu acho que com o jiu jitsu (inaudível). Fulano (citando um dos alunos que iniciou no projeto, mas se evadiu), quando a gente foi aprender a *kimura* ele deu com muita força, na maldade, entendeu, no meu braço? Até eu falei assim “eita p0##@, quero meu braço ainda” e através dos princípios eu entendi que, pô, posso perdoar, né, pô? Acho que, tipo, não é só tu baixar a cabeça e falar “oss” de uma forma mecânica, entendeu? Eu acho eu esse “oss”, como o P.V. postou no status, cura por fora... cura por dentro, na verdade!

EU: Eh... muitas... por que que tu acha que tanta gente desistiu, né? Tinha trinta... começou com trinta e, eu considero que a gente terminou, finalizou com três. Vocês três aqui, né? Ou seja, dos trinta que estavam inscritos, dez por cento continuaram e noventa por cento saiu. Por que que tu acha que esses noventa por cento desistiram?

M.A.: É, eu acho que, tipo, começou nas férias, né? Então, o pessoal fica mais em casa, né? Eu acho que como o sicrano (citando outro aluno que se evadiu do projeto e é irmão do entrevistado), entendeu, o meu irmão? Tipo, uma vez... Um dia desse eu tava conversando com ele... Nessa semana eu conversei com ele e tal, a gente começou a conversar, aí eu toquei no assunto do jiu jitsu, né? Aí, eu falei assim “ei, por que tu desistiu?”. Aí ele “é porque eu percebi que eu não gosto daquilo”. Acho que, tipo, cada um também vai por gosto, e, também, a galera naquele horário, a galera não queria ir, né, pô? Acho que é só mesmo quem queria. Eu acho que isso foi até bom, botar o treino naquele horário.

EU: E, beleza, muita gente desistiu, né? E por que que tu continuou?

M.A.: Porque eu gostei, cara. Tipo, eu olhei pra aquilo ali e eu fiquei “mano, eu quero fazer aquilo dali”. (Inaudível). Num é, tipo, a coisa pra minha vida, mas eu achei muito legal. (Inaudível). Tipo, eu conseguia tirar um pouco do meu estresse, entendeu? Achava muito legal aquilo. Ainda acho, né? E, assim, próximo ano eu não vou treinar, porque eu vou tá trabalhando, mas eu pretendo em 2022, 2023 voltar a treinar.

EU: Massa. Mateus, muito obrigado. Eh... Falei aí pros meninos que foi muito importante pra mim, eu aprendi muito com vocês. Porque não foi só uma (pausa)... botar o quimono e sair na porrada, também teve isso, né (risadas)? Que isso é importante, mas que pra além disso, eh... eu acho que, pelo menos eu tentei muito dialogar isso, assim, e buscar uma prática humanizada da luta, né? Diferente de ser só aquela coisa, como tu mesmo falou, mecânica. Eh... muito obrigado. Segunda-eira vai ter treino, certo? Cinco horas, eu vou tá aí, a gente vai fazer um treino aí, né?

APÊNDICE D – RELATOS ESCRITOS

ALUNO P.V.

Eu realmente acho que esses seis meses de treino na nossa escola de lutas foi bem interessante por que as aulas eram bem dinâmicas não foi só jiu jitsu que a gente treinou, a gente treinou kendô e também um pouco de boxe e foi muito bom para mim esses meses.

ALUNO P.W.

Em junho no dia 26 eu falei Filipe cara eu quero entrar na (EDL) escola de luta ele falou que

- tu quer ir mesmo?

- sim!

No primeiro dia de treino já gostei por isso continue na (EDL) escola de luta pois achei cada treino especial, cada treino mudava uma característica minha.

ALUNO M.A.

Como o jiu jitsu mudou uma parte da minha vida:

Através do meu professor de Educação Física, Filipe, tive a oportunidade de treinar jiu jitsu, logo no começo, eu achava que era somente “agarra-agarra”, eu olhava e pensava: “mano, onde é que tem luta nisso aí? A galera tá só se agarrando”. Mas sabe como é que é, né? Os tempos mudam e ninguém permanece o mesmo por muito tempo. Eu mudei minha perspectiva sobre o jiu jitsu, assim como ele me deu novos olhos paea que eu enxergasse a vida de outra maneira.

Há, nos treinos, eu aprendi a ter um pouco mais de autocontrole, conheci meus limites e os dos meus colegas, vi também que não existia uma hierarquia lá, o Filipe, só porque é faixa roxa, não quer dizer que não fosse sem finalidade ou algo do tipo, lá existe o respeito, não hierarquia.

Eu estou com alguns problemas pessoais, mas através do jiu jitsu, eu aprendi que tudo não se resolve através da briga, confusão, etc... através do jiu jitsu eu aprendi a encarar meus problemas, meus colegas, minha vida de uma forma completamente.

Quero agradecer aos meus colegas e ao Filipe por tudo.