

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS  
(TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS)**

---

**“CAMPOS DE LUTA”:  
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM LIVRO DIDÁTICO NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

**LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

**LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO**

**“CAMPOS DE LUTA”:  
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM LIVRO  
DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

Orientadora: **Prof<sup>ª</sup>. Dra. Suraya Cristina Darido**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Área de concentração: Tecnologia nas Dinâmicas Corporais.

Rio Claro – São Paulo  
2012

796.07 Rufino, Luiz Gustavo Bonatto  
R926c "Campos de luta": o processo de construção coletiva de  
um livro didático na educação física no ensino médio / Luiz  
Gustavo Bonatto Rufino. - Rio Claro : [s.n.], 2012  
364 f. : il., figs., gráfs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Suraya Cristina Darido

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Educação física  
escolar. 3. Materiais didáticos. 4. Prática pedagógica. 5.  
Pesquisa-ação. 6. Cultura corporal de movimento. I. Título.


**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

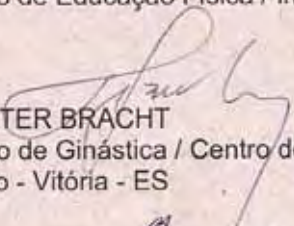
**TÍTULO:** "Campos de luta": o livro didático em uma perspectiva participativa na Educação Física no Ensino Médio.

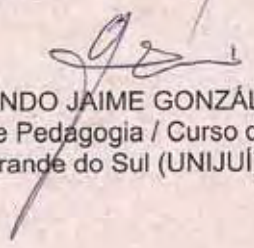
**AUTOR:** LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, Área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS, pela Comissão Examinadora:

  
Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO  
Departamento de Educação Física / Instituto de Biotecnologias / UNESP - Campus de Rio Claro

  
Prof. Dr. VALTER BRACHT  
Departamento de Ginástica / Centro de Educação Física e Desportos / Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória - ES

  
Prof. Dr. FERNANDO JAIME GONZÁLEZ  
Departamento de Pedagogia / Curso de Educação Física / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) - Ijuí -RS

Data da realização: 03 de dezembro de 2012.



Processo no. 1702/2012

Interessado(a): LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

Título da Dissertação de Mestrado: "Campos de luta": o livro didático em uma perspectiva participativa na Educação Física no Ensino Médio.

**PARECER DA COMISSÃO EXAMINADORA**

De acordo com o § 1º. do artigo 30 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias:


- o candidato não deverá apresentar nova versão da Dissertação de Mestrado.
- ( ) o candidato deverá apresentar nova versão da Dissertação de Mestrado, atendendo às sugestões e comentários da Comissão Examinadora.\*

\* Neste caso, ficam indicados os seguintes professores para verificação do atendimento: (§ 2o. - artigo 30)

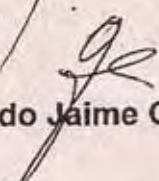
Orientador(a): \_\_\_\_\_

- (x) alteração do título da Dissertação de Mestrado  
De: Campos de luta: o livro didático em uma perspectiva participativa na educação física no ensino médio  
Para: Campos de luta: o processo de construção coletiva de um livro didático para EF no Ensino médio

Rio Claro, 03 de dezembro de 2012.

  
Profa. Dra. Suraya Cristina Darido

  
Prof. Dr. Valter Bracht

  
Prof. Dr. Fernando Jaime González

## DEDICATÓRIA

*“Aos professores e professoras de profissão, àqueles que efetivamente colocam em prática as ações pensadas e refletidas.  
Aos professores e professoras que gostam do que fazem e nem por isso precisam ser menosprezados ou colocados à margem da sociedade.  
Aos professores e professoras de Educação Física que, por mais adversos que sejam seus contextos, são responsáveis por demonstrar, cotidianamente, que esse componente curricular é tão importante quanto qualquer outro e pode contribuir para uma sociedade melhor.  
Enfim, aos professores e professoras que lutam por uma Educação Física cada vez melhor, apesar de todos os pesares”.*

## AGRADECIMENTOS

Se quisermos ir rápido, devemos caminhar sozinhos, no nosso ritmo, guiados por nós mesmos, da maneira que bem designarmos. No entanto, se quisermos ir longe, devemos caminhar com outras pessoas para compartilharmos as dores e delícias das inúmeras travessias experienciadas ao longo de nossas vidas. Não fazemos pesquisas sozinhos, assim como não se faz educação somente consigo mesmo. São todos processos relacionais, ou seja, acontecem na relação com as outras pessoas, com os objetos estudados e com o mundo como um todo. Estes singelos agradecimentos são a comprovação de que na vida, devemos optar por caminharmos juntos, em comunhão, partilhando experiências, vivências, prazeres, dores, acordos e desacordos, proporcionando desenvolvimentos mútuos enquanto seres humanos.

Como bem deve ser um trabalho acadêmico desse porte, esta dissertação foi redigida de acordo com os padrões estabelecidos para um trabalho científico de origem monográfica. No entanto, optou-se por, pelo menos nos agradecimentos, redigir o texto em formato mais informal, trazendo uma compreensão um pouco mais estética ao denominar algumas das pessoas que fizeram parte – direta ou indiretamente – de todo esse processo do mestrado acadêmico aqui apresentado.

Infelizmente, nem todos puderam ser contemplados, uma vez que muitos são os que contribuíram de algum modo para este momento e poucas são as linhas destinadas para essa [árdua] empreitada. Sintam-se todos considerados, pois sou eternamente grato para com quem auxiliou que esse processo se efetivasse. Dessa forma, segue abaixo uma breve descrição dos agradecimentos.

Inicialmente gostaria de agradecer à minha mãe, Maria Jandira, figura mais importante da minha vida, por absolutamente tudo! Sem seu apoio, compreensão, afeto e todos os esforços empregados, eu jamais poderia galgar mais esse passo entre meus sonhos. Ressalto mais uma vez: você, mãe, é a personificação do “*lutar*” em sua essência! Peço ainda desculpas por todas as minhas ausências nesses últimos tempos em prol desse projeto, além das minhas ansiedades, impaciências e exageros que você mais uma vez soube entender e apoiar. Muito obrigado por tudo mãe, te amo muito!

À minha irmã Tamiris por sua personalidade, opiniões e suporte em todas as etapas da minha vida. Realmente, em todos esses anos, vi em você meu “porto seguro”, alguém para conversar, discordar, brigar, enfim, alguém para me completar. Em todos os momentos de diálogo você me auxiliou a encontrar outros pontos de vista. Em diversos momentos, mostrou que eu com frequência me equivocava. Por todos nossos sonhos construídos e caminhos

seguidos – muitas vezes de modos diferentes, mas com vontades semelhantes em sermos os melhores que pudermos ser para nós mesmos. Muito obrigado por tudo!

À todos os meus familiares e agregados que de alguma forma possibilitaram a realização desse projeto. Em especial Kimie, grande amiga. Tia Rô, por todo apoio. Maria, grande vizinha. Táta, prima querida! Tia Nilza por todo seu amor. Vó, pelo suporte oferecido. Enfim, a todos àqueles que auxiliaram em mais essa empreitada!

À professora Suraya por ser a grande pessoa que é e orientar permitindo-me descobrir e ampliar minhas visões de mundo por meio de processos de autonomia e de crescimento mútuo. Na correria diária [e foram tantas!] às vezes não temos o hábito de valorizar as ações que grandes pessoas fazem conosco! Com certeza, você se tornou uma das mulheres mais importantes da minha vida e agradeço por toda sua disposição e vontade de lutar pela educação. Peço ainda desculpas por meu temperamento e teimosia que você pacientemente soube me ajudar. Espero que esse mestrado me mostre que eu posso me desenvolver enquanto ser humano, e não apenas enquanto um pesquisador!

Aos membros da banca, professores Valter Bracht e Fernando González que permitiram a concretização desse sonho. Professor Valter, pela ilustre presença, conhecedor de muitos assuntos e que foi extremamente solícito, demonstrando grande humildade; de fato, é um dos maiores nomes da Educação Física e muito me auxiliou nesse processo. E professor Fernando, pela simpatia e amplo conhecimento demonstrado nas mais diversas áreas, já é um dos grandes nomes da Educação Física e certamente será ainda maior. Agradeço ainda aos professores pela leitura atenta ao trabalho (tanto na qualificação quanto na defesa) e por serem grandes “lutadores” da Educação Física escolar no Brasil. Muito obrigado professores! Agradeço ainda à professora Maria Antonia por toda sua competência, carinho, compromisso ético e capacidade de demonstrar, pelo seu exemplo, que para ser um ótimo professor é necessário gostar do que faz, e fazer com competência e dedicação. Obrigado professora!

Ao Programa Segundo Tempo pela confiança e possibilidades empreendidas, e a todos os companheiros da EC21 por todo o apoio e caminhos possíveis que estão sendo trilhados. Em especial, ao Silvano pela confiança. Ao Osmar (grande professor!) pelo seu exemplo de profissional e pessoal com quem muito tenho aprendido. E ao Heitor, grande pessoa que muito me ajudou em diversos momentos, inclusive, com as leituras que me permitiram fundamentar as ideias iniciais do presente trabalho. Obrigado pessoal!

À Ana e à Tami pelo convite que me fizeram e por aceitar minha co-orientação ao longo do TCC, acreditando em meu trabalho, confiando em minha ajuda e permitindo-me desenvolver enquanto futuro orientador. Obrigado meninas!



Aos meus amigos que me apoiaram em todo esse processo. Pessoal de Campinas, de Rio Claro e os espalhados nas mais diversas localidades. Em especial, o pessoal do LETPEF (tanto de alunos quanto de professores) e companheiros de pós-graduação. Lu, amiga especial e parceira de mestrado ao longo desse período. Fernanda (grande professora!), André, Lila e Lalá, por todo o conhecimento que pude aprender com vocês. Irla e Aline, companheiras de mestrado, por serem as pessoas maravilhosas que são. Léo e Sissy, por todo o suporte ao longo desse tempo. Pessoal do jiu jitsu, clube, academia, graduação, pós-graduação, entre outros. Muito obrigado!

À Marcela, mais uma grande lutadora que felizmente apareceu em minha vida e de modo maravilhosamente sutil, intenso, sólido e maduro, tem demonstrado ser repleta de qualidades e que é possível irmos mais longe ao caminharmos juntos! Por me entender e apontar quando estou errado, pelas trocas e por estar me evidenciando que na verdade, as coincidências assinaladas na vida não são tão “coincidentes” assim. Obrigado por tudo, minha grande lutadora!

Agradeço também à CAPES pelo apoio financeiro durante parte do período dessa dissertação.

É preciso ainda agradecer imensamente a todos os que colaboraram com essa pesquisa. Inicialmente, é preciso congratular os especialistas entrevistados que se disponibilizaram a dialogar e apontaram pontos de fundamental importância e que muito auxiliaram na realização do presente estudo. Obrigado pela ajuda!

Finalmente, agradeço de modo ímpar aos professores que possibilitaram que essa pesquisa fosse colocada em ação: Beto, Hamilton, Karen, Renata e Telma. Sem o apoio, disponibilidade e a colaboração de vocês esse projeto não poderia ser concretizado. A vontade de vocês na construção do material, bem como desprendimento em ajudar, reunir-se aos sábados, estudar, ler, escrever, enfim, dedicar-se ao projeto com afinco e disponibilidade, fez com que esse momento seja também em parte de vocês. Muito obrigado professores!

Obrigado à todos que de alguma forma permitiram a realização desse sonho e que, por ventura, não foram mencionados aqui. Como ressaltado, é por meio da relação construída com os outros que podemos nos desenvolver. É esse, inclusive, o nome do programa no qual o presente trabalho se concentra: “*Desenvolvimento Humano e Tecnologias*”. Afinal de contas, o desenvolvimento humano só acontece a partir de nossa relação com os outros, em processos que não precisam ser rápidos, muito pelo contrário pois, se quisermos ir longe, é com os outros que precisamos nos relacionar. Obrigado a todos, e que venham os próximos passos...

## **EPÍGRAFE**

*“Se quiser ir rápido, vá sozinho.  
Se quiser ir longe, vá com alguém”  
Provérbio Africano*

## RESUMO

RUFINO, L. G. B. **“Campos de luta”**: o processo de construção coletiva de um livro didático na Educação Física no Ensino Médio. 2012. 364f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

Embora amparada por leis que garantem a sua obrigatoriedade, a Educação Física no Ensino Médio carece de análises sobre os conteúdos que correspondem ao processo de ensino e aprendizagem, fato evidenciado pelo caráter de reprodução das aulas oriundas do Ensino Fundamental. Em linhas gerais, repete-se no Ensino Médio os mesmos conteúdos ligados a alguns esportes coletivos. As lutas, que são manifestações que integram a cultura corporal, tradicionalmente não fazem parte da prática pedagógica da Educação Física, sendo elencadas pelos professores como um dos conteúdos mais difíceis de serem ensinados. Faltam também estudos sobre livros didáticos para este componente curricular neste nível de ensino, sobretudo no que tange uma concepção de construção coletiva destes materiais. Ou seja, é importante analisar o papel do livro didático nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, tendo como temática as lutas, considerando os professores que estão intervindo na prática pedagógica também como agentes da construção destes materiais, visando a ampliação dos conteúdos ensinados. Nesse estudo, objetivou-se, por meio de uma pesquisa-ação, avaliar o processo de construção coletiva de um livro didático com professores de escolas públicas estaduais de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo para o ensino do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, considerando também as sugestões de cinco especialistas em luta no Ensino Superior, bem como a literatura acadêmica da área. Além disso, avaliou-se a implementação de partes do material junto a dois professores participantes de seu processo de elaboração. Os resultados foram submetidos a uma análise de conteúdo, divididos e categorizados em duas etapas: entrevistas com os especialistas e a pesquisa-ação. Sobre as entrevistas com os especialistas, as análises foram circunscritas inicialmente entre as dificuldades apontadas por eles, assinaladas como: formação docente, insegurança do professor, infraestrutura, falta de materiais, pouca carga horária para a Educação Física na escola, poucas informações sobre as lutas na sociedade e associação com incitações à violência. Sobre as possibilidades, os especialistas apontaram propostas de inovação e adaptação para o ensino das lutas na escola, materiais didáticos e propostas de formação continuada. Com relação à pesquisa-ação realizada juntamente com os professores e as observações realizadas sobre a implementação do material, destacou-se também dificuldades e possibilidades. As dificuldades foram assinaladas como: implicações ao trabalho docente, livros didáticos e o processo de sistematização dos conteúdos na Educação Física, o Ensino Médio e compreensões sobre o conteúdo das lutas. Por outro lado, as análises permitiram inferir algumas possibilidades, alocadas pelas subcategorias: livros didáticos, ressignificando perspectivas sobre o conteúdo das lutas e, finalmente, o processo de formação continuada e as reflexões sobre a prática pedagógica. Considera-se que foi possível desenvolver coletivamente o material proposto, assinalando novas perspectivas para o trato pedagógico das lutas da escola. Além disso, os encontros representaram possibilidades de formação continuada que devem ser mais valorizadas a partir da consideração dos saberes docentes e de processos formativos permeados por ações participativas em busca de saltos qualitativos para a prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; Livro Didático; Prática pedagógica; Pesquisa-ação; Cultura Corporal; Ensino Médio.

## ABSTRACT

RUFINO, L. G. B. **“Fields of fight”**: the process of collective construction of a textbook in Physical Education in High School. 2012. 364f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

Although Physical Education in High School is backed by laws that guarantee its obligation, this discipline lacks of analysis corresponding to the teaching and learning process, fact that can be evidenced by the character of reproduction of classes derived from Elementary School. In general, the teaching process of Physical Education in High School is a repetition of the same contents related to some team sports. Contents such as fights, which are manifestations that belong to body culture, traditionally do not use to be part of the pedagogical practice of Physical Education classes, being listed by the teachers as one of the most difficult contents to be taught. There is also a miss of studies about textbooks for this curricular component at this level of education, especially regarding a conception of collective construction of these materials. That is, it is important to study the role of textbooks in Physical Education classes in High School, taking the fights as a theme, considering the teachers that are intervening in the pedagogical practice also as agents of the construction of these materials, aiming the expand the contents to be taught. In this study, through an action-research, the objective was to evaluate the collective construction process of a textbook aimed to teach the content of fights in Physical Education classes in High School in a participatory approach with teachers from state public schools in a midsize city in São Paulo State, considering also some suggestions of five experts in fights in Higher Education, as well as the academic literature in the area. Furthermore, we evaluated the implementation of parts of the material with two teachers that participated in the development process. The results were submitted to a content analysis, divided and categorized in two stages: interviews with experts and the action-research. About interviews with experts, the analyzes were initially circumscribe between the difficulties mentioned by them, marked as: teacher training, teacher insecurity, infrastructure, lack of materials, low workload for Physical Education in school, few informations about fights in society and association with incitement to violence. About the possibilities, experts pointed proposals of innovation and adaptation to the teaching of fights at school, didactics materials and continuing teachers training proposals. With regard to action-research conducted with the teachers and the observations made on the implementation of the material, were also highlighted difficulties and possibilities. The difficulties were noted as: implications for teachers work, textbooks and content’s systematization process in Physical Education, High School and comprehensions about fights contents. On the other hand, the analyzes allowed us to infer some possibilities, divided by subcategories: textbooks, resignifying perspectives about fight’s contents and, finally, the process of continuous teachers training and reflections about pedagogical practice. It is considered that it was possible to develop collectively the proposed material, indicating new perspectives to pedagogical treatment of school’s fights. Furthermore, the meetings represented possibilities of continuous teachers training that should be more valued, starting from the consideration of teacher’s wisdom and training processes permeated by participatory actions seeking qualitative leaps to the pedagogical practice of Physical Education in High School.

**Keywords:** School Physical Education; Textbook; Pedagogical practice; Action research; Body Culture; High School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
Figura 1: “Árvore” didática representativa das lutas corporais.....	97
Figura 2: Campos de tensões em inovações curriculares de acordo com Arroyo (2001).....	137
Figura 3: Principais dificuldades elencadas pelos especialistas.....	163
Figura 4: Princípios gerais que compõem as lutas.....	278
Figura 5: <i>Continuum</i> do nível de previsibilidade/imprevisibilidade das lutas.....	279
Figura 6: Separação entre ações esperadas e inesperadas nas lutas da escola.....	280
Figura 7: Separação entre ações esperadas e inesperadas nas lutas da escola.....	281
Figura 8: Classificação das práticas de ação inesperada ou de enfrentamento direto a partir da conceituação das distâncias.....	284
Figura 9: Classificação das ações motoras elementares das lutas.....	287
Figura 10: Classificação das ações de oposição direta das lutas da escola com base na distância, ação e intenção.....	291
Figura 11: Divisão do alvo nas lutas da escola.....	292
Figura 12: Plano baixo: quem realiza a ação está bem próximo ao chão.....	293
Figura 13: Plano medial: quem realiza a ação está em uma posição intermediária entre o chão e ficar em pé.....	293
Figura 14: Plano alto: quem realiza a ação está em pé.....	294
Figura 15: Plano em suspensão: quem realiza a ação está com os pés fora do chão.....	294
Figura 16: Classificação completa das lutas da escola.....	296



## LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1: Descrição sobre a abordagem do conteúdo das lutas em propostas curriculares de alguns Estados brasileiros.....	92-93
Quadro 2: Principais modalidades de luta que aparecem nas propostas curriculares de alguns Estados brasileiros.....	94
Quadro 3: Caracterização dos especialistas participantes do estudo.....	151
Quadro 4: Caracterização dos professores participantes do estudo.....	156
Quadro 5: Categorias e subcategorias temáticas oriundas do discurso dos especialistas.....	161
Quadro 6: Categorias e subcategorias temáticas oriundas do discurso dos professores colaboradores.....	189
Quadro 7: Categorias e subcategorias temáticas das dificuldades oriundas do discurso dos professores colaboradores.....	191
Quadro 8: Categorias e subcategorias temáticas das possibilidades oriundas do discurso dos professores colaboradores.....	256

## SUMÁRIO

	Página
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1.1. Justificativa</b> .....	23
<b>1.2. Objetivo</b> .....	24
<b>2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO MÉDIO</b> .....	25
<b>2.1. Ensino Médio no Brasil: alguns apontamentos</b> .....	25
<b>2.2. Educação Física e Ensino Médio: alguns aspectos legais e suas implicações para a prática pedagógica</b> .....	33
<b>2.3. Educação Física no Ensino Médio: perspectivas e prerrogativas</b> .....	45
<b>3. O CONTEÚDO DAS LUTAS</b> .....	60
<b>3.1. O conceito de cultura corporal</b> .....	60
<b>3.2. Lutas e cultura corporal</b> .....	67
<b>3.3. O conteúdo das lutas na escola: as lutas nas aulas de Educação Física</b> .....	80
<i>3.3.1. O ensino das lutas na escola: entre o não mais e o ainda não</i> .....	83
<b>3.4. Compreendendo as lutas da escola: para além das modalidades</b> .....	87
<i>3.4.1. Entendendo as lutas para além das modalidades</i> .....	90
<i>3.4.2. Características em comum: compreendendo a lógica interna das lutas</i> .....	95
<i>3.4.3. Classificando as lutas a partir da compreensão de sua lógica interna</i> .....	101
<b>4. LIVROS DIDÁTICOS E EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	108
<b>4.1. Livros didáticos: algumas origens</b> .....	108
<b>4.2. Livros didáticos na educação: entre críticas e possibilidades</b> .....	113
<b>4.3. Livros didáticos como tecnologias culturais</b> .....	121
<b>4.4. Os livros didáticos e a Educação Física escolar</b> .....	125

<b>5. A PERSPECTIVA PARTICIPATIVA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA.....</b>	<b>135</b>
<b>5.1. Uma proposta coletiva: o olhar de quem está na escola.....</b>	<b>135</b>
<b>5.2. O professor enquanto ator – protagonista – e autor da sua própria prática.....</b>	<b>141</b>
<b>6. MÉTODOS.....</b>	<b>149</b>
<b>6.1. Entrevistas semi-estruturadas com especialistas.....</b>	<b>150</b>
<b>6.2. A pesquisa-ação.....</b>	<b>152</b>
<b>6.3. Observações sistemáticas.....</b>	<b>157</b>
<b>6.4. Análise dos resultados.....</b>	<b>159</b>
<b>7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>161</b>
<b>8. OS ESPECIALISTAS.....</b>	<b>161</b>
<b>8.1. Dificuldades.....</b>	<b>162</b>
<b>8.2. Possibilidades.....</b>	<b>168</b>
<i>8.2.1. Propostas de adaptação e inovação para o ensino das lutas.....</i>	<i>168</i>
<i>8.2.2. Materiais didáticos e a prática pedagógica da Educação Física escolar...177</i>	<i>177</i>
<i>8.2.3. Possibilidades para a formação continuada a partir do contexto da prática pedagógica.....</i>	<i>182</i>
<b>9. A PESQUISA-AÇÃO.....</b>	<b>189</b>
<b>9.1. Dificuldades.....</b>	<b>190</b>
<i>9.1.1. Implicações ao trabalho docente.....</i>	<i>191</i>
<i>9.1.2. Livros didáticos e o processo de sistematização dos conteúdos na Educação Física escolar.....</i>	<i>209</i>
<i>9.1.3. Ensino Médio: algumas considerações a partir das opiniões dos professores.....</i>	<i>225</i>
<i>9.1.4. Compreensões sobre o conteúdo das lutas.....</i>	<i>233</i>

<b>9.2. Possibilidades.....</b>	<b>255</b>
9.2.1. <i>Livros didáticos: possibilidades para a prática pedagógica.....</i>	<i>256</i>
9.2.2. <i>Ressignificando perspectivas sobre o conteúdo das lutas.....</i>	<i>273</i>
9.2.3. <i>O processo de formação continuada e as reflexões sobre a prática pedagógica.....</i>	<i>296</i>
<b>10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>325</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>335</b>
<b>ANEXO – A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....</b>	<b>354</b>
<b>ANEXO – B: Descrição e aprovação do curso de atualização ministrado.....</b>	<b>355</b>
<b>APÊNDICE – A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: especialistas.....</b>	<b>360</b>
<b>APÊNDICE – B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professores.....</b>	<b>362</b>
<b>APÊNDICE – C: Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas com os especialistas.....</b>	<b>364</b>

## APRESENTAÇÃO

A construção dessa dissertação foi um grande desafio superado em conjunto com inúmeras pessoas. O primeiro e um dos maiores relacionou-se com o ato de estudar o Ensino Médio. Isso porque a não lá muito tempo era eu quem estava “do lado de lá”, sendo aluno desse nível de ensino, sentindo minhas dúvidas, angústias, felicidades, prazeres, temores, enfim, vivendo! Formei-me no Ensino Médio no final do ano de 2006 e, nestes 3 anos de percurso do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio (2004 à 2006) presenciei muita coisa, na qual guardo com muitas saudades!

Entretanto tenho uma confissão a fazer e é justamente com relação à disciplina de Educação Física. Em 2004, no meu primeiro ano do Ensino Médio fui estudar a noite, pois na minha escola só havia o segundo grau noturno. Não eram oferecidas aulas de Educação Física para nós, pois não cabia na já diminuta grade escolar do período noturno. Mas neste mesmo ano uma coisa aconteceu: certo dia, o orientador educacional veio conversar na sala de aula e afirmou estar extremamente bravo com o governo, pois havia sido aprovada uma lei obrigando às escolas oferecer aulas de Educação Física também para o Ensino Médio noturno.

Pronto, foi uma desorganização geral para que a escola se adequasse a essa lei uma vez que, como afirmava o orientador: *“lei não se discute, se cumpre!”*. O fato é que as aulas seriam oferecidas em um dia da semana no período da tarde. Isso foi algo extremamente ruim para praticamente todos os alunos porque a escola era situada em uma fazenda em um extremo da cidade – e eu morava no outro extremo.

Porém, havia “brechas” nesta lei e eu e muitos outros conseguimos “nos safar” do empecilho de ter que ir para a Educação Física a tarde e ter o nosso “rola bola” e depois irmos suados, assistir as nossas aulas noturnas. No meu caso, devido ao meu problema de saúde (que culminou na minha primeira cirurgia, no joelho direito) consegui me livrar!

Eu, que sempre fui apaixonado pelas aulas de Educação Física e, desde muito criança, afirmava que iria graduar-me neste curso, não senti falta das aulas de Educação Física no Ensino Médio por duas razões: treinava diariamente jiu jitsu e, conversando com meus colegas que faziam as aulas, constatava o pouco interesse de todos pelas aulas.

No segundo e terceiro ano do Ensino Médio, em 2005 e 2006, novamente aproveitei-me das “brechas” dessa estranha lei e não realizei as aulas de Educação Física. E fui cursar Educação Física na universidade!

Olhando hoje, não me arrependo, embora tenha um pouco de tristeza de olhar o meu histórico escolar do Ensino Médio e ver lá a palavra “DISP”, correspondendo ao termo



“dispensado” no componente curricular da Educação Física. A desorganização era tanta que minha irmã, que precisou realizar alguns bimestres dessa Educação Física, adorou quando começou a trabalhar para poder ter alguma “desculpa” para não precisar mais participar das aulas.

Também não a culpo! Fomos todos (e quando digo todos estou falando da grande maioria dos alunos, apoiada em parte pela direção da escola que permitia à praticamente todos “se safarem” das aulas de Educação Física) influenciados por uma série de fatores e desmotivados pelo contexto imposto. Hoje eu imagino se eu tivesse pedido a “dispensa” das aulas de português ou matemática, por exemplo. Será que estaria aqui escrevendo estas palavras hoje?

Este é um relato pessoal sobre a vivência da mudança um pouquinho positiva e muito negativa promovida pela lei 10.793, promulgada em dezembro de 2003. É uma evidência ainda que muitas vezes as regulamentações legais apresentam implicações diretas na nossa vida, porém percebemos isso somente algum tempo depois. Além disso, é possível constatar as possibilidades de não cumprimento de determinantes legais, apoiados muitas vezes pela própria escola.

Outro grande desafio foi abordar o conteúdo das lutas e a relação da Educação Física no Ensino Médio com os livros didáticos. Mas, o que seriam esses livros didáticos para o componente curricular obrigatório Educação Física?

Os livros didáticos são, antes de tudo, livros com características específicas destinados a determinadas funcionalidades e objetivos. Enquanto livros, devem ser compreendidos como ferramentas de auxílio que dependem de como são utilizadas durante a prática pedagógica. De maneira genérica, livros didáticos podem ser definidos como “um livro de caráter pedagógico”.

No entanto, qual livro não possui um “caráter pedagógico”? Não importa se é para se deleitar em histórias maravilhosas, fantásticas, ou aprender a fazer alguma atividade, se é para ser utilizado na escola ou fora dela, se é para nos instruir ou fazer o tempo passar; ler nos permite aprender, refletir sobre algo, interpretar o mundo com nossos sentidos. Ler nos instrui, nos motiva, nos emociona e até nos incomoda algumas vezes. Como tudo isso não teria nem um pouco um “caráter pedagógico”? É claro, muitas vezes não há a organização sistematizada e/ ou planejada, mas podemos sempre aprender com os livros, aprendemos a ser ou a não ser, aprendemos a rir, a chorar e por que não, até a sonhar.

É como afirma Peirano (1995, apud STIGGER, 2005, p. 7): “o conformismo começa com a definição”. Ao definirmos os significados de livros didáticos estamos limitando a nossa

compreensão sobre esses materiais, o que muitas vezes nos auxilia didaticamente em discussões necessárias, mas também nos impede de uma conceituação mais aprofundada e ampliada acerca destes meios interventores do currículo que contribuem para a aquisição de aprendizagens, saberes e conhecimentos.

O professor Rubem Alves (2004, p. 22) afirma que os “*conhecimentos são extensões do corpo para a realização do desejo*”. Ora, livros didáticos não podem ser compreendidos, de maneira simplista e em uma visão limitada, como aglomerados de conhecimentos reunidos em caixinhas de texto? Não seria então uma forma de “realização de desejos”? Mas quais desejos? Os de quem os escrevem? Os das editoras? Os dos professores que estão na intervenção nas escolas? Ou o dos alunos? Certamente cada um desses protagonistas possui desejos, necessidades e vontades, algumas similares uns com os outros, outras bastante distintas.

A perspectiva da construção coletiva pode ser apoiada, em uma visão mais ampla, nessa ressignificação de sonhos e desejos de diferentes pessoas em prol de processos e produtos que contribuam com a ampliação das formas de ver o mundo das pessoas.

Portanto, se pudéssemos definir, mesmo que em caráter inacabado, essa dissertação é a expressão de um desejo de todos que “compraram” a ideia de construí-la: desejos de uma educação melhor, que seja galgada por maneiras de se buscar que isso aconteça, por meio do conteúdo estruturante das lutas. Esse é um desejo também de muitos alunos.

E por que as lutas? A mudança precisa começar de algum ponto, não é mesmo? Por que então não aprendendo sobre as lutas corporais? Em uma perspectiva filosófica, podemos compreender que na vida lutamos diariamente, afinal, “o amor é luta” (MOUNIER, 1976, p. 102) e, como afirmou Rubem Alves em prefácio para o autor Nelson Carvalho Marcellino: “para se lutar não basta ter corpo e saber competentes: é preciso ter alma” (MARCELLINO, 1989, p. 11). Essa é uma perspectiva que ultrapassa a visão sobre as lutas apresentada nesse livro, mas nos permite ampliar as compreensões sobre estas práticas para além de uma perspectiva didática e corporal.

Portanto, se pudermos compreender que para se lutar, em uma concepção mais ampla, é preciso ter alma – lutar pelos nossos ideais, crenças e por melhorias necessárias no mundo – já estaremos dando um [pequeno] passo rumo a uma educação melhor. Que as lutas nos desvendem alguns caminhos e que a vida seja concebida como uma forma de lutarmos por aquilo que realmente acreditamos. E que estas lutas sejam sempre permeadas pela vontade, pelo suor e, sobretudo, pelo amor.

## 1. INTRODUÇÃO

A prática pedagógica, compreendida como a materialização da práxis educativa levando em consideração os aspectos de relação entre professores<sup>1</sup>, alunos, metodologias, conhecimentos, saberes, entre inúmeras outras questões, é muito complexa. Vários são os elementos que a constitui, estabelecendo inter-relações que proporcionam a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem. Aliás, é por meio das relações estabelecidas entre sujeitos e objetos que a prática pedagógica se faz, transformando-se continuamente.

O processo educativo – e, conseqüentemente, a prática pedagógica – enquanto fenômeno social, requer olhares que sejam capazes de compreender, de maneira crítica, as complexidades que o constitui. Para que tais olhares sejam capazes de abarcar as inter-relações existentes, é necessário haver reflexões sistemáticas sobre todos os condicionantes, sem com isso desconsiderar suas imbricadas inter-relações.

A utilização de livros didáticos há muito tempo é parte constituinte da prática pedagógica, não sendo possível dissociá-la enquanto elemento fundamental da educação escolarizada. Isso significa que os livros didáticos precisam estar debruçados em estudos que efetivamente possam compreender seus papéis ao longo da prática pedagógica. Por outro lado, estes estudos não podem compreendê-los de maneira simplista, desconsiderando todas as outras inter-relações existentes.

O que significa debruçarmos em análises acerca dos livros didáticos, avaliando suas implicações para a prática pedagógica? De maneira superficial, poderíamos afirmar que significa considerar a importância desses materiais para o ensino dos diferentes componentes curriculares, analisando os conteúdos abordados por estes materiais, as formas que os professores os utilizam e os selecionam, as políticas públicas existentes para a viabilização desses instrumentos, entre outras questões.

Todas essas questões não são apenas importantes, como fundamentais para a compreensão mais ampliada das inter-relações dos livros didáticos com a prática pedagógica. No entanto, essas inter-relações estão pautadas em considerações ainda mais complexas que precisam ser também analisadas criticamente.

Uma série de outras questões podem também ser elaboradas visando uma compreensão mais ampliada sobre as relações entre os livros didáticos e a prática pedagógica.

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho optou-se pela sinalização das palavras “professor”, “alunos” ou “professores” em sua definição de origem masculina. No entanto, compreende-se nessas expressões que elas, embora possam significar algumas vezes determinações generificadas e preconceituosas, foram selecionadas para melhor facilidade na leitura e na escrita. No entanto, nos atentamos para essas questões que precisam ser superadas. Há possibilidades como a utilização de expressões como “profess@r”, buscando significar tanto professores do sexto masculino quanto feminino, contudo, são expressões ainda não generalizadas na literatura específica.

Sobre qual modelo de escola – e de educação – os livros didáticos estão baseados? Quais condicionantes históricos podem ser considerados para que seja possível avaliar criticamente o papel desses materiais atualmente? Como se dá a apropriação desses materiais levando-se em consideração as pressões editoriais, opiniões docentes, relações com a cultura dos alunos e interesses mercadológicos existentes? Como ir além das análises sobre os livros didáticos na educação sem partir para compreensões simplistas que, de um lado, os “santificam” e, no outro extremo, os “demonizam”? Como compreender as relações existentes entre esses materiais e as tecnologias educacionais cada vez mais frequentes no âmbito educativo?

Certamente essas, entre outras inúmeras questões, são tão complexas que impedem que respostas prontas sejam redigidas em apenas um único estudo. São questões que requerem, por outro lado, um empenho maior da comunidade acadêmica na busca de respostas – mesmo que provisórias – de forma a permitir compreensões aprofundadas que reflitam em melhoras efetivas da prática pedagógica (que deveria ser o objetivo central desses materiais).

Outra questão que precisa ser considerada relaciona-se com as formas de elaboração e utilização dos livros didáticos para os diferentes ciclos de escolarização. A apropriação de um aluno de sexto ano do ensino fundamental, por exemplo, deve ser a mesma de um aluno de terceiro ano do Ensino Médio? Além dos conteúdos em cada um desses materiais que, obviamente, apresentam diferenciações, o que mais podemos elencar como ações diversificadas existentes?

É preciso considerar determinadas particularidades e especificidades de cada ciclo de escolarização para que os livros didáticos, entre outros materiais possíveis, sejam capazes de enriquecer a prática pedagógica, por meio de relações significativas entre os conteúdos apreendidos pelos alunos permeados por esses materiais.

Entende-se então a importância de se compreender a utilização de livros didáticos para o Ensino Médio. No entanto, há questões fundamentais que também precisam ser avaliadas com relação a esse nível de ensino. Passando por considerações dos aspectos legais relacionados, dificuldades corriqueiramente apresentadas, defasagens de conteúdos existentes, dificuldade na formação de professores, entre outras diversas questões que infundem complexos nuances para a prática pedagógica de todo e qualquer componente curricular no Ensino Médio.

É claro que cada componente curricular, embora apresentem similaridades com relação à prática pedagógica, também apresentam suas especificidades. Assim, existem determinados problemas que tanto a língua portuguesa quanto a matemática, por exemplo,

podem sofrer, contudo, há outras questões que diferem para cada uma dessas disciplinas curriculares.

No caso da Educação Física, além de todos os problemas relacionados à prática pedagógica no Ensino Médio de modo geral, elencados, por exemplo, pela dificuldade no ensino dos conteúdos, violência, desinteresse dos alunos, pouca valorização profissional, entre inúmeras outras questões, há ainda problemas de ordem específica que afligem esse componente curricular de modo diferenciado.

Assim, a questão da desvalorização da Educação Física no Ensino Médio, substituição das aulas em outros locais (como academias de ginástica, por exemplo), a questão da dispensa (que é garantida por lei em algumas situações), a dificuldade em variar os conteúdos (que muitas vezes ficam restritos a algumas modalidades esportivas coletivas), baixa aderência dos alunos na realização das aulas, entre outros aspectos, podem ser citados como problemas de ordem específica desse componente curricular nesse nível de ensino.

Partindo de uma perspectiva de necessidade de transformações da prática pedagógica da Educação Física, sobretudo no Ensino Médio, passamos a considerar a importância em se ampliar os conteúdos a serem ensinados, indo além do ensino de algumas poucas modalidades esportivas coletivas, considerados como os únicos conteúdos a serem ministrados em muitas aulas neste nível de ensino.

Além dos esportes, outras manifestações corporais ligadas à esfera da cultura corporal, como as danças e atividades rítmicas, ginásticas, práticas corporais alternativas, atividades físicas de aventura, jogos e brincadeiras, lutas, entre outras, também devem fazer parte da prática pedagógica da Educação Física, tanto no ensino fundamental quanto no Ensino Médio.

Por que devemos ensinar cada uma dessas práticas na escola? Por um lado, devido à sua composição enquanto conteúdos relacionados ao ensino da Educação Física escolar. Por outro lado, embora intrinsecamente relacionado à questão anterior, devido à importância e riqueza histórica e social que cada uma dessas manifestações arrola, de forma que os alunos necessitem se apropriar criticamente de cada uma delas.

Especificamente no caso das lutas, por que ensiná-las durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio? Seriam essas práticas corporais sobrepostas de importância histórica e social? Acreditamos que sim, embora seja necessário compreender formas de se abordar pedagogicamente as lutas dentro do âmbito escolar.

Desse modo, usualmente, as lutas não costumam fazer parte das aulas de Educação Física no Ensino Médio, conforme apontam diversos autores da área, elencando aspectos desde preconceito com relação a essas práticas corporais, até questões ligadas à própria



incapacidade que muitos professores admitem ter no ensino desses conteúdos. Fomentar buscas por estratégias de inclusão desses conteúdos ao longo da prática pedagógica deve ser uma prerrogativa a ser considerada tendo como direção a ampliação dos conteúdos no Ensino Médio.

Uma das estratégias que deve ser analisada refere-se à inclusão de livros didáticos também para a Educação Física escolar. Contudo, é preciso considerar uma questão fundamental: a pouca relação histórica que a Educação Física, enquanto componente curricular, apresenta com relação aos livros didáticos, diferentemente de outras disciplinas curriculares. Surgem dúvidas com relação à própria legitimidade na utilização desses materiais, sobretudo ao se compreender a Educação Física, de maneira equivocada, como disciplina que não deve mobilizar reflexão crítica.

Com isso, como seria um livro didático sobre o conteúdo das lutas no Ensino Médio para ser utilizado pelos professores ao longo das aulas de Educação Física? Quais implicações esse material pode oferecer para a prática pedagógica? Como ele poderia contribuir para a efetiva melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desse componente curricular?

Dada às dificuldades encontradas no ensino das lutas na escola é importante considerar as reflexões não somente do que está posto na literatura, mas também de especialistas nessas modalidades de forma que eles possam apresentar possibilidades no trato pedagógico desses conteúdos. Dessa maneira, considerar a opinião de alguns professores da disciplina de luta no Ensino Superior pode também contribuir com a inclusão dessas manifestações corporais ao longo das aulas de Educação Física.

Há ainda uma questão que é também fundamental e está no cerne das discussões apresentadas ao longo do presente trabalho. Os processos de elaboração de materiais didáticos, muitas vezes, costumam ser pautados nas concepções oriundas de um (ou alguns) autor (ou autores), regido(s) sob as diretrizes de editoras especializadas.

Dessa forma, é possível que em alguns momentos, as visões, opiniões, perspectivas e representações dos professores que efetivamente estão intervindo durante a prática pedagógica não tendem a ser consideradas, ocasionando em materiais que, às vezes, “não falam a língua<sup>2</sup>” dos professores, não foram escritos por eles ou de acordo com suas necessidades, fato que requer a elaboração de mais estudos pela área pedagógica.

---

<sup>2</sup> Nesse contexto, a expressão “não falam a língua” está no sentido figurado, relacionado à perspectiva dos livros didáticos não serem compreendidos pelos professores, dada à sua linguagem rebuscada ou ainda devido a sua não possibilidade de utilização por parte dos professores por não considerarem a realidade e o contexto deles.

Sendo assim, é necessário também considerar os professores na elaboração de materiais que possam realmente contribuir para com a prática pedagógica deles. Essa perspectiva apresenta uma outra forma de compreensão das relações não só de autoria de livros didáticos como também com relação aos usos desses materiais, além de viabilizar espaços de reflexão sobre a prática pedagógica, ou seja, processos de formação contínua.

Emerge desse contexto a possibilidade de construção coletiva por meio de uma perspectiva participativa entre os professores que estão intervindo na prática pedagógica e pesquisador, possibilidade essa que pode ser efetivada por meio da realização de uma pesquisa-ação.

Dessa forma, pretendeu-se averiguar essa perspectiva participativa na construção coletiva de um livro didático sobre um conteúdo comumente pouco abordado durante as aulas – as lutas – em um nível de ensino que apresenta inúmeras dificuldades e, por conseguinte, inúmeras possibilidades – o Ensino Médio – visando concretizar formas de ampliação e valorização da prática pedagógica da Educação Física na escola.

### **1.1. Justificativa**

Devido à grande “teia de complexidade” referente à Educação Física no Ensino Médio, à utilização de livros didáticos para o ensino desse componente curricular obrigatório e às dificuldades no ensino da manifestação da cultura corporal das lutas, torna-se necessário o estudo dessa questão de maneira a possibilitar uma maior compreensão destes fenômenos, objetivando ampliar os conteúdos a serem ensinados, bem como a qualidade das aulas e da aprendizagem dos alunos.

Ora, o Ensino Médio não tem sido o foco de grande parte dos estudos da área da Educação Física, componente curricular obrigatório que ainda carece de pesquisas que visem a melhoria efetiva dos processos de ensino e aprendizagem. Da mesma maneira, faltam pesquisas, estudos, produções acadêmicas e implementações de livros didáticos que auxiliem no processo educativo no que se refere aos conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física para este nível de ensino.

Conteúdos como as lutas, por exemplo, que são manifestações relacionadas à esfera da cultura corporal, ainda são pouco tratados nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, mesmo caracterizados como constituintes de importância histórica e social. Por estas razões, investigar a construção, a utilização e a avaliação de um livro didático para o ensino das lutas no Ensino Médio, bem como suas possibilidades de uso é de fundamental importância para a valorização da prática pedagógica.

É preciso justificar ainda o título do presente trabalho: “*Campos de luta*”: o livro didático em uma perspectiva participativa na Educação Física no Ensino Médio” refere-se à duas questões que são centrais a este estudo. A primeira constitui na analogia relativa ao termo “*campos de luta*”, utilizado por alguns autores da corrente dos Estudos Culturais, como Neira e Nunes (2006) e Silva (1999), por exemplo, que afirmam que a concepção de cultura pode ser entendida como um campo de luta em torno de significação social.

Portanto, a concepção de cultura corporal, na abordagem dos estudos culturais, pode ser entendida como um “campo de luta”. Analogamente, as lutas são um dos conteúdos da cultura corporal e é a manifestação abordada pelo presente estudo. Dessa forma, pretendeu-se com este trabalho criar “campos de luta”, entendidos como a utilização do livro didático para o ensino destes conteúdos, ou seja, buscar-se-á com o estudo encontrar formas de legitimação social para o ensino das lutas no Ensino Médio.

A outra parte do título refere-se à concepção participativa que o estudo requer, pois o livro didático foi construído por uma pesquisa-ação conjunta com professores do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino. Mais do que referenciais metodológicos, a concepção participativa fez parte do cerne dessa pesquisa, relacionando-se com as diretrizes de construção em conjunto, de maneira colaborativa, seguindo referenciais da pesquisa-ação.

Para isso, serão abordados quatro capítulos distintos na revisão de literatura que compõem o presente trabalho. O primeiro abrange a Educação Física e o Ensino Médio; o segundo, o conteúdo das lutas; o terceiro, o livro didático; finalmente, o quarto, abordando as razões para se considerar os professores que estão intervindo na prática pedagógica na construção do material didático. Cada tópico será apresentado separadamente a seguir.

## **1.2. Objetivo**

O objetivo do presente estudo foi analisar o processo de construção coletiva e participativa de um livro didático com professores de escolas públicas estaduais de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo para o ensino do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, considerando também as sugestões de especialistas em luta do Ensino Superior, bem como a literatura acadêmica da área. Além disso, avaliou-se os usos de parte do material junto a dois professores participantes de seu processo de elaboração.

## 2. EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO MÉDIO

Esse primeiro capítulo foi dividido em três grandes tópicos, o primeiro abordando especificamente algumas reflexões acerca do “*Ensino Médio no Brasil: alguns apontamentos*” e o segundo e o terceiro sendo desenvolvidos especificamente acerca da Educação Física neste nível de ensino, intitulados, respectivamente: “*Educação Física e Ensino Médio: alguns aspectos legais e suas implicações para a prática pedagógica*” e “*Educação Física e Ensino Médio: perspectivas e prerrogativas*”. Discutiremos cada um desses tópicos separadamente a seguir.

### 2.1. Ensino Médio no Brasil: alguns apontamentos

*“Pois não é isto os vestibulares? Ao final existe o gabarito: o conjunto das respostas certas. Claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em se ensinar ao aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida, são feitos. E, com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haverá um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus voos!”*

Rubem Alves (1994, p. 29)

Para compreendermos de maneira mais aprofundada os condicionantes estabelecidos sobre a Educação Física e o Ensino Médio, em um primeiro momento, é importante avaliarmos, mesmo que em linhas gerais, alguns apontamentos acerca do Ensino Médio no Brasil, com especial atenção para algumas leis que o regem e os desdobramentos apresentados por alguns autores da área.

O primeiro apontamento legal no qual todos os outros regimentos estão apoiados é fornecido pela Constituição Federal que, em seu artigo 208, inciso II aponta que “É dever do Estado garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (BRASIL, 1988). Esse trecho, por sua vez, foi alterado pela emenda constitucional 14 de 1996 (BRASIL, 1996a) que, admite: “É dever do Estado garantir a progressiva **universalização** do Ensino Médio gratuito” (grifo nosso).

Estes apontamentos estão caracterizados por essas leis que reconhecem, dessa forma, a lacuna existente com relação a este nível de ensino, ou seja, ao buscar a “progressiva extensão da obrigatoriedade” do Ensino Médio, bem como sua universalização, objetiva-se que este nível de ensino seja ampliado para que um contingente cada vez maior de alunos possa concluí-lo com qualidade. Com isso, pretende-se superar um lastro histórico de precariedade e exclusividade que outrora o caracterizou.

É em 1996 também que outro marco legal apresenta perspectivas que, pelo menos no âmbito normativo, transformaram a visão sobre o Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/BRASIL, 1996b) em seu artigo 4º, inciso II, afirma que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Nessa perspectiva, o artigo 21 da referida lei aponta que a educação escolar é composta por educação básica e superior. A educação básica, por sua vez, é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Com isso, assegura-se que o Ensino Médio faz parte da educação básica e, portanto, é um direito de todo cidadão (BRASIL, 1996b).

Em seu artigo 35, a LDB (BRASIL, 1996b) traz apontamentos específicos sobre o Ensino Médio, afirmando que ele é a etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos tendo como finalidades:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Estes argumentos buscam ampliar as funções do Ensino Médio tanto como preparação ao mundo do trabalho quanto como preparação ao Ensino Superior, embora não sejam especificadas formas de superação dessa visão dicotômica. Mais do que isso, pretende-se estabelecer diretrizes que norteiem o ensino para o desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico e condutas éticas.

Duas considerações são fundamentais a respeito do que a LDB (BRASIL, 1996b) preconiza. O primeiro refere-se à importância de se incluir o Ensino Médio como componente da educação básica e, por isso, direito de todo cidadão. Outra questão que se estabelece é que, ao menos no âmbito legal, há a busca pela superação da dicotomia comumente vinculada a este nível de ensino caracterizando, por um lado, o ensino voltado ao mercado de trabalho e, por outro, a preparação para o vestibular – ensino propedêutico.



No entanto, essa superação dicotômica entre ensino que prepara para o mercado de trabalho ou para o exame do vestibular e, conseqüentemente, a admissão no Ensino Superior, ainda está longe de ser alcançada. Isso porque diversos autores, como Mitrullis (2002) e Castro (2008), admitem que o Ensino Médio no Brasil, desde seu surgimento, tem-se caracterizado como uma educação discriminatória e elitista, o que significa o direcionamento do viés propedêutico às classes sociais mais abastadas e a abertura ao mercado de trabalho às menos favorecidas.

Neubauer et al. (2011) apontam que a universalização tardia do ensino fundamental no Brasil é a principal razão para que o nível médio só apareça na agenda pública, com força nunca antes vista, a partir das últimas reformas educacionais. Ou seja, historicamente, houve uma maior valorização do ensino fundamental no Brasil o que, em partes, contribuiu para a desvalorização do Ensino Médio.

Martins (2000) afirma que o Ensino Médio é aquele que tem acumulado maior defasagem em relação às suas origens históricas e capacidade de atendimento às demandas da sociedade. De um lado há a vertente científico-humanista, como uma fase de transição ao ensino superior, do outro, a vertente técnica como formação profissional voltada para iniciar os jovens no exercício de uma profissão. Dessa forma, o Ensino Médio encontra-se defasado e questionado em ambas as versões (MARTINS, 2000).

Demandas sociais discriminatórias historicamente construídas não são superadas repentinamente, mesmo que haja leis e planos normativos que buscam equacionar – pelo menos em partes – estas diferenças. Contudo, é preciso ter claro, como salientou Martins (2000) que a discussão de aspectos legais operados pelo Estado implica sempre em uma análise parcial da dinâmica proporcionada pela legislação. Isso porque a autora admite que “entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável” (MARTINS, 2000, p. 68).

A autora aponta ainda que qualquer norma implantada por algum governo sofre uma releitura por parte das escolas e demais profissionais da área da educação. A busca por reformas no Ensino Médio decorre desta mesma dinâmica, ou seja, “entre o discurso governamental e as normas oficiais e/ou legais, haverá, necessariamente, um processo de resignificação dessas orientações, originando um produto híbrido que se revelará apenas nas e pelas práticas dos educadores” (MARTINS, 2000, p. 84).

Nessa mesma direção, Zibas (2005) afirma que é preciso reconhecer que o discurso oficial de alguns dispositivos legais que regulamentam o Ensino Médio no Brasil, bem como

produções acadêmicas críticas a estes documentos, compõe duas perspectivas divergentes, cujas dimensões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e político-ideológicas, por sua vez, no melhor dos casos, apenas arranham o cotidiano escolar.

É inegável, no entanto, que a LDB (BRASIL, 1996b) trouxe avanços significativos para a compreensão de educação brasileira e, mais especificamente, sobre o Ensino Médio, por mais difícil que seja implementar determinadas proposições durante a prática pedagógica em cada escola em um país com as dimensões do Brasil. Kuenzer (2010) admite que no âmbito das políticas públicas de educação, é preciso reconhecer que esta LDB trouxe significativas mudanças em relação às legislações anteriores, no sentido de democratizar a oferta de educação pública de qualidade para toda a população, principalmente para as pessoas que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento formal e à aprendizagem do trabalho intelectual.

Outro documento que busca legitimar as normatizações legais e, ao mesmo tempo, apresentar propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/BRASIL, 1999a). Neste documento, além de explicações consubstanciadas sobre a LDB e sua relação com este nível de ensino, há a apresentação de alguns fundamentos estéticos, políticos e éticos para o novo Ensino Médio brasileiro, buscando conceituar princípios que estimulem políticas de igualdade e a autonomia.

Por seu caráter pouco aplicado e proposições relacionadas às perspectivas muito idealizadas, esse documento, assim como os demais apresentados, foram alvo de crítica de diversos autores. Carvalho (2001), por exemplo, admite:

Dizer a um professor que ele deve, por meio de seu ensino, “tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente”, como o faz a deliberação, é quase como dizer a um time de futebol que para ganhar a partida ele deve marcar mais gols do que o time adversário, embora tudo isto venha embalado em uma linguagem bem mais sofisticada (CARVALHO, 2001, p. 164).

Abramovay e Castro (2003) admitem que as principais críticas às propostas de reformas oficiais do Ensino Médio estão relacionadas às formas pelas quais elas foram impostas. As autoras afirmam que os principais pontos críticos relacionam-se à importância das proposições serem negociadas com todos os atores sociais, além de fornecimento de condições institucionais e materiais que viabilizem suporte a elas e, principalmente, a fundamental valorização de políticas públicas voltadas à formação de professores.

Muitas das críticas relacionam-se às divergências políticas e ideológicas com relação às reformas estabelecidas pela base governamental vigente na época. Contudo, é possível

identificar que uma das maiores críticas está na busca por uma identidade ao Ensino Médio. Celante (2000), afirma que as reformas do Ensino Médio parecem ter por objetivo o estabelecimento de uma identidade para essa última etapa da educação básica, indo além de ser um mero rito de passagem ao ensino superior ou preparação ao mercado de trabalho.

No entanto, Domingues, Toschi e Oliveira (2000) admitem que os dispositivos legais evidenciam que o Ensino Médio é aquele que está no meio, entre o fundamental e o superior. Para os autores, a condição de estar no meio configura esse nível de ensino como despido de identidade própria, ainda mais com o caráter homogeneizador causado pelos processos seletivos ao ensino superior (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Kuenzer (2000), da mesma forma, afirma que o Ensino Médio não pode mais ter um caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior, mas deve-se constituir-se como a última etapa da educação básica, fazendo-se necessário expandir este nível de ensino para um contingente maior de cidadãos. No entanto, a autora admite que as reformas do Ensino Médio no Brasil não foram capazes de responder às novas determinações de ruptura entre o ensinar a pensar e o ensinar a fazer, ou seja, mantém as características de um ensino instrumental, permitindo a organicidade aos interesses dos incluídos (KUENZER, 2000).

De fato, a forma como o Ensino Médio está organizado atualmente no Brasil proporciona bases bastante solidificadas de exclusão social. Como intento final, o mundo do trabalho é o objetivo de quase a totalidade das pessoas. No entanto, o ensino propedêutico proporcionado por grande parte das escolas particulares (além dos cursos de preparação ao vestibular) proporciona o “passaporte” a uma especialização em nível superior que, por sua vez, apresentará – pelo menos em partes – maiores condições de trabalho e valorizações profissionais.

Às camadas populares que tem na escola pública seu *locus* de formação no Ensino Médio – e isso quando estão estudando – cabe uma formação menos especializada o que, por sua vez, tende a gerar condições profissionais menos favorecidas.

É claro que esta lógica não deve ser generalizada uma vez que alguns poucos jovens de classes populares conseguem entrar em boas universidades e, certamente, curso superior algum é capaz de assegurar condições profissionais diferenciadas. Mas estes costumam ser casos isolados que não se configuram como políticas públicas de igualdade e equidade no ensino escolar.

Para Kuenzer (2000), é com essa realidade que o Ensino Médio deverá trabalhar, ao estabelecer suas diretrizes curriculares: um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. A autora afirma que a escola

pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ser ingenuamente compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural.

Castro (2008) afirma que o Ensino Médio é o ponto de encontro de muitas contradições do ensino brasileiro, estando caracterizado como que “em crise permanente”. Analisando o modelo de ensino europeu e norte-americano, o autor afirma que não há caminhos seguros que levem a uma melhora efetiva desse nível de ensino, porém, os rumos seguidos pelo Brasil não estão sendo eficazes. Para o autor:

(...) mais cedo ou mais tarde, porém, será preciso ter a coragem para resolver o impasse de um sistema único que, na teoria, oferece a mesma escola para todos e, na prática, não oferece nada para ninguém, nem um ensino que preste. Ademais, ainda, discrimina os mais pobres. Só o Brasil apresenta esse sistema. Só o Brasil paga o preço dessa utopia impossível (CASTRO, 2008, p. 113).

Outro apontamento importante apresentado por Castro (2008) é que muitos dos atuais problemas do Ensino Médio devem ser analisados tomando como referência o ensino fundamental, uma vez que chegam ao Ensino Médio uma heterogeneidade muito grande de alunos, reproduzindo essa mesma diversidade encontrada no ensino fundamental.

É importante analisarmos que o Ensino Médio não está posto em separado do ensino fundamental uma vez que ambos são parte integrante da educação básica. Dessa forma, a valorização do Ensino Médio, tomando como referência todas as suas especificidades e características próprias, deve coadunar com melhorias efetivas no ensino fundamental além da sua ainda necessária ampliação, ou universalização, como apontam os regimentos legais.

A universalização do Ensino Médio, por sua vez, deve ser considerada como um dos principais fatores para a melhoria da educação escolarizada brasileira. Entretanto, é preciso considerar que ampliar este nível de ensino não significa homogeneizá-lo, ou seja, as diversidades regionais, culturais, pessoais e representações dos alunos também precisam fazer parte de políticas públicas que visem o desenvolvimento do Ensino Médio.

De acordo com Abramovay e Castro (2003) o reconhecimento da juventude como público singular do Ensino Médio implica na concepção atual de escola que integra artes, atividades culturais, esportivas, práticas em novas tecnologias e conhecimentos sociais do mundo contemporâneo, ou seja, “uma escola sensível aos desafios que a sociedade de mercado tem imposto principalmente aos jovens das classes sociais de mais baixo poder

aquisitivo, uma escola aberta com educandos como sujeitos, com voz ativa em seu cotidiano” (p.550).

Abramovay e Castro (2003) reconhecem também que é necessária uma ruptura de paradigma com relação ao Ensino Médio no Brasil, sendo importante uma reforma ousada nos seus objetivos e meio. Para as autoras, as modificações ao nível legislativo foram importantes, porém, precisam ser relacionadas pela formação continuada de educadores, disponibilidade de novas instalações e equipamentos, tecnologias da informação e comunicação, investimentos públicos e privados e outras iniciativas, portanto, é preciso haver um amplo e persistente investimento em recursos humanos e materiais, com especial atenção para as disparidades entre as Unidades da Federação (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Buscando analisar quantitativa e qualitativamente alguns dados com relação ao Ensino Médio no Brasil, Lima (2011) aponta que o número de matrículas neste nível de ensino tem aumentado em comparação com a década de 1990, embora nos últimos anos tenha havia um leve decréscimo. O autor aponta que em 1991, por exemplo, eram pouco mais de 3,7 milhões de matrículas no Ensino Médio, sendo que houve apenas 666 mil concluintes, aproximadamente (LIMA, 2011).

Em 2009, em razão das reformas legais objetivando a universalização desse nível de ensino, para uma população entre 15 e 17 anos de pouco mais de 10 milhões e 200 mil pessoas, foram pouco mais de 8 milhões e 200 mil matrículas no Ensino Médio, um aumento bastante expressivo em comparação à década anterior (LIMA, 2011). No entanto, um dado preocupante refere-se ao leve decréscimo no número de matrículas nos últimos anos, indicando uma eventual estabilização, de acordo com o que foi apresentado por Lima (2011). Destaca-se também que o número de matrículas, por si só não representa nem o número de concluintes (que pode variar) e nem a qualidade e eficácia do Ensino Médio brasileiro.

Por mais que haja dificuldades com relação ao Ensino Médio no Brasil, há alguns apontamentos e proposições que sinalizam possibilidades de melhoria, mesmo que essas indicações sejam ainda iniciativas pequenas dentro do âmbito das políticas públicas de educação.

Krawczyk (2003) inicialmente aponta que o cenário educacional do Ensino Médio no Brasil hoje aponta para sua expansão com baixa qualidade, para a privatização da sua gestão (tem aumentado significativamente o número de empresas de consultoria educacional, por exemplo) e, simultaneamente, exhibe um forte componente de exclusão. Entretanto, a autora afirma que as reformas propostas, em algum nível, afetam o trabalho do professor e (em menor grau) a realidade educacional do aluno. Uma das iniciativas apresentadas pela autora é

o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio<sup>3</sup> que objetiva oferecer apoio financeiro e técnico às escolas para o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos em algumas escolas públicas do estado de São Paulo (KRAWCZYK, 2003).

Neubauer et al. (2011), ao analisar as políticas públicas de melhoria do Ensino Médio em 4 estados brasileiros – Acre, Ceará, Paraná e São Paulo – concluem que romper com o isolamento que vigora no interior das escolas, permitindo maior comunicação para que haja efetivas trocas de experiências, é um grande desafio, principalmente em redes de ensino complexas. Por isso mesmo, este deve ser um ponto sobre o qual as Secretarias Estaduais de Educação deverão atuar pois, segundo os autores, as escolas podem – e precisam – aprender entre si (NEUBAUER, et al., 2011).

O Exame Nacional do Ensino Médio, (ENEM) mesmo com todos os problemas de logística apresentados nos últimos anos, também pode ser considerado como um avanço, mesmo que discreto, na ruptura do paradigma da educação secundária propedêutica, tendo em vista sua função menos “enciclopédica”, comparada aos exames vestibulares tradicionais. Além disso, tem sido um instrumento de democratização ao acesso em universidades federais, embora seu impacto ainda seja difícil de avaliar tendo em vista a ainda recente reformulação sofrida<sup>4</sup>.

Kuenzer (2010), após discorrer sobre o Plano Nacional de Educação de 2001 à 2010 com relação ao Ensino Médio, considera que esta foi uma “década perdida” em termos de avanços significativos neste nível de ensino. Por outro lado, a autora aponta que, para superar as perspectivas vigentes, instrumentos como o ENEM e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) devem ser avaliados criticamente. Para a autora:

Do ponto de vista da qualidade, há necessidade de uma avaliação crítica dos indicadores atuais produzidos pelas metodologias usadas no ENEM e na definição do IDEB, com a finalidade de verificar se, de fato, apreendem a complexidade de realidades tão diversas, ou se, desconsiderando as diferenças, subsidiam a formulação de políticas e programas que acentuam ainda mais as desigualdades (KUENZER, 2010, p. 871).

Realmente, os impactos promovidos pelas diretrizes legislativas e todos os demais documentos que delas se originaram ainda estão em curso, o que dificulta uma avaliação precisa da reformulação do Ensino Médio no Brasil. Há ainda inúmeros problemas a serem enfrentados, o que exigirá um empenho de todos os envolvidos – direta ou indiretamente – com o processo educativo. Paraphrasing González e Fensterseifer (2009, p. 10) que

---

<sup>3</sup> Iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

<sup>4</sup> O processo de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (criado em 1998) foi realizado em 2009 e suas implicações ainda estão em reverberação.

afirmaram que “a Educação Física (EF) como disciplina escolar passa por um processo de transformação do qual todos somos, senão protagonistas, espectadores”, da mesma forma, o Ensino Médio no Brasil está no transcurso de transformações profundas e somos todos antagonistas ou protagonistas desta – árdua – empreitada.

No entanto, há perspectivas esperançosas que precisam ser consideradas para um Ensino Médio com identidade própria e que possa ser reconhecido por suas características peculiares e que seja significativo aos alunos que estão envolvidos com ele. Assim, corrobora-se com Freire (1996) por uma perspectiva esperançosa com relação à educação brasileira e, mais especificamente no caso do presente estudo, ao Ensino Médio brasileiro:

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 1996, p. 73).

Esse “pano de fundo teórico” sobre o Ensino Médio é importante para compreendermos de maneira mais ampliada os condicionantes que relacionam a Educação Física neste nível de ensino. Para isso, apresentaremos a seguir algumas considerações legais sobre a Educação Física no Ensino Médio para, em um segundo momento, estabelecermos alguns “olhares” em torno das perspectivas e prerrogativas deste componente curricular neste nível de ensino.

## **2.2. Educação Física e Ensino Médio: alguns aspectos legais e suas implicações para a prática pedagógica**

*“A proposta que eu faço é no sentido de superar este movimento pendular e se pensar o 2º grau com uma função específica distinta do 1º grau e do 3º grau. É neste sentido que trabalho com a noção de politecnia, ou seja, o papel do 2º grau é o de garantir os fundamentos teóricos e práticos das múltiplas modalidades de técnicas que caracterizam a produção moderna”.*  
Saviani (1988, p. 24)

Embora amparada por leis que garantem a sua obrigatoriedade, a Educação Física escolar e, mais especificamente no Ensino Médio, ainda carece de organização e planejamento sistemático acerca dos conteúdos a serem ensinados, bem como apresenta inadequações no que tange os processos de ensino e aprendizagem referentes à consolidação efetiva de sua legitimidade e pertinência na escola. Muitas vezes, as aulas deste componente curricular são consideradas como reprodução do Ensino Fundamental, sem levar em consideração as especificidades deste nível de ensino.



Especificamente no que diz respeito à Educação Física, a LDB (BRASIL, 1996b) em seu artigo 26 a considera um componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

A lei 10.328 de dezembro de 2001 modificou a composição do artigo 26 da LDB, inserindo a palavra “obrigatório” após a expressão “componente curricular” que, com a alteração, ficou com a seguinte redação: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Posteriormente, houve ainda a promulgação da lei 10.793 de dezembro de 2003 que resgatou a questão das dispensas no artigo 26 da LDB, reiterando que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica, porém sendo facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas ou que é maior de trinta anos, ou que tenha prole ou que esteja prestando serviço militar, entre outros (BRASIL, 2003).

Betti e Zuliani (2002), ao discutirem sobre a atual prática pedagógica da Educação Física escolar, relatam que muitos alunos não vendo mais significado nessa disciplina, começam a desinteressar-se por ela, forçando situações de dispensa, embora, paradoxalmente, costumam valorizar cada vez mais as práticas corporais realizadas fora da escola como em clubes e academias de ginástica.

Feitosa et al. (2011), ao analisarem a opinião de 600 alunos de Ensino Médio de Caruaru (PE), constataram que apenas 37,6% dos alunos participam das aulas, ou seja, o número de alunos que admitiram serem dispensados é alto (62,4%). Esse fato remete a uma incoerência e perda de legitimação, indicando que nem sempre o alicerce legal produz legitimação efetiva da prática pedagógica e muitas vezes ele propicia a própria desvalorização da disciplina na escola, decorrendo em perda de *status* e de significado na Educação Física no Ensino Médio.

Souza Júnior e Darido (2009, p. 10) ao discorrerem sobre o processo de dispensa nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, amparados pelos critérios facultativos apresentados pela lei 10.793 (BRASIL, 2003), caracterizam essa prática como uma forma de “caminhar no sentido contrário à valorização do status que a LDB-96 conferiu à área ao classificá-la como componente curricular da Educação Básica”.

Nesse mesmo artigo, os autores propõem alternativas para que os alunos de Ensino Médio em geral participem efetivamente das aulas de Educação Física como a realização de trabalhos domiciliares, resenhas críticas, provas, redigir relatórios, frequentar as aulas sem

praticar as atividades físicas propostas pelo professor, entre outras (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009).

Com isso, houve uma expressiva redução das dispensas das aulas de Educação Física dessa escola particular na qual o estudo se baseou. No ano de 2000, por exemplo, foram 36,53% do total de alunos do Ensino Médio dispensados das aulas de Educação Física. Já em 2008 esse número caiu para 2,7% do número total de alunos do Ensino Médio dispensados das aulas de Educação Física (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009).

Alternativas como essas apresentadas por Souza Júnior e Darido (2009), embora restritas a este determinado contexto, são fundamentais para o processo de valorização e legitimação da Educação Física no Ensino Médio. Mesmo havendo leis que, de uma maneira ou de outra, ainda insistem em não colocar a Educação Física no seu devido lugar, que é considerá-la enquanto um componente curricular obrigatório de importância igual a todos os outros dentro do âmbito da educação escolarizada, é pertinente buscar por formas de contornar determinados preconceitos ainda arraigados, cristalizados aos ditames legais.

Schonardie Filho (2001) afirma que a LDB (BRASIL, 1996b) ao não especificar as características necessárias à Educação Física no Ensino Médio deixa uma larga margem para interpretações das mais diversas, como com relação ao número de horas aula por semana, quem deve participar das aulas e o que é previsto como conteúdo mínimo em todo território nacional para ser complementado com os conteúdos específicos, as necessidades, as possibilidades e os desejos de cada região.

Em meio às nuances provocadas pelas leis supracitadas e apoiado no referencial da LDB (BRASIL, 1996b), há as concepções contidas nas DCNs (BRASIL, 1999a). Enquanto diretrizes, este documento estabelece um olhar de pouco destaque à Educação Física. Apenas em seu artigo 10, parágrafo 2º é admitido que as propostas pedagógicas das escolas devem assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado tanto para a Educação Física quanto para a Arte, estabelecidos como componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 1999a).

Destaca-se ainda que, embora a dinâmica de organização dos conteúdos nas DCNs (BRASIL, 1999a) esteja estabelecida em três áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias – não há alusão sistemática à Educação Física em nenhuma dessas áreas, nem mesmo explicações consubstanciadas sobre em qual dessas vertentes este componente curricular deve ser alocado. Há apenas a ressalva que as atividades físicas e desportivas devem ser compreendidas como domínio do corpo e forma de expressão e comunicação (BRASIL, 1999a).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/BRASIL, 1999b, p.21), por sua vez, delimitam que a Educação Física pertence à área denominada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, compreendendo o termo linguagem como “a produção de sentidos, através das quais as atividades físicas e desportivas são compreendidas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação”.

Contudo, os PCNs (BRASIL, 1999b) não apresentam um aprofundamento ou justificativas sobre considerar a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, embora afirmem que essa área busca estabelecer correspondência entre as formas de comunicação, da qual a Educação Física também faz parte.

Visando proporcionar maiores esclarecimentos acerca das relações entre o componente curricular obrigatório Educação Física e a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em 2002 houve a publicação do documento PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Neste documento, busca-se compreender a Educação Física como componente inserido na área da linguagem, juntamente com a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática. Para isso, é realizada uma fundamentação teórica na perspectiva de se compreender a linguagem corporal, além de conceitos como signo e símbolo, denotação e conotação, gramática, textos, entre outras (BRASIL, 2002).

No entanto, tanto os PCNs (BRASIL, 1999b) quanto os PCN+ (BRASIL, 2002), embora apresentem algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas pela Educação Física no Ensino Médio além de alguns exemplos de como relacionar este componente curricular com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, não indicam efetivamente organizações de conteúdos a serem ensinados ao longo de todo o Ensino Médio. Além disso, o caráter desses documentos é relacionado a um nível menos aplicado, ou seja, são proposições mais gerais que muitas vezes podem não apresentar um impacto muito relevante para a prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio.

Outro documento que busca compreender a Educação Física no Ensino Médio são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Nestas orientações, procura-se discutir questões históricas, legais e acerca da identidade da Educação Física neste nível de ensino. Além disso, objetiva-se também caracterizar os alunos que fazem parte do Ensino Médio e sobre concepções de escola enquanto um espaço sociocultural e de diversidade.

Com relação aos conteúdos a serem abordados pela Educação Física no Ensino Médio, as orientações curriculares (BRASIL, 2006) apontam que eles devem emergir de diferentes contextos culturais, sendo específicos a cada região. Assim, este documento, se abstém de

estabelecer proposições mais generalizantes que pudessem ser confrontados com os saberes produzidos por cada contexto sociocultural, auxiliando professores e alunos ao longo da prática pedagógica deste componente curricular.

Ladeira (2007) constata que as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) se afastam de estabelecer reflexões sobre a Educação Física enquanto linguagem. A autora elabora a hipótese de que este afastamento pode ser relacionado às concepções oriundas de quem escreveu este documento, pesquisadores que buscaram criticar as políticas anteriores. Outra possibilidade de afastamento das discussões pode ser relacionada ao pouco conhecimento acumulado pela área acerca das interfaces entre a Educação Física e a área de linguagens.

É pertinente destacar ainda que, embora tanto os PCNs (BRASIL, 1999b), quanto os PCNs+ (BRASIL, 2002) além das Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) serem todas orientações oficiais em âmbito federal, o que se pressupõe certo delineamento em comum, constata-se que estes documentos apresentam discrepâncias bastante acentuadas entre as perspectivas estabelecidas em cada um. Talvez, a característica mais similar entre eles seja a referência à perspectiva da cultura corporal, porém cada documento aborda este conceito com diferentes nomenclaturas e variadas especificações e referenciais teóricos.

Embora seja preciso considerar que estes documentos foram criados em contextos sociais e políticos distintos, por pesquisadores com variadas formações e visões teóricas diferenciadas, há na verdade certo grau de negligência – e até de negação – sobre aquilo que foi proposto anteriormente, ou seja, embora todos os documentos cite as regulamentações legais, há certas divergências teóricas, incorrendo dificuldades em buscar uma perspectiva de complementação entre cada um.

Buscando compreender de maneira mais aprofundada as relações entre a Educação Física no Ensino Médio e a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matthiesen et al. (2008) afirmam que não houve explicações aprofundadas sobre a inserção deste componente curricular nesta área em específico. De acordo com os autores, a Educação Física poderia ter sido alocada na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, uma vez que esta disciplina apresenta perspectivas de forte relação com os conhecimentos produzidos historicamente, relacionado com a perspectiva da cultura corporal ou cultura corporal de movimento (MATTHIESEN et al., 2008).

Matthiesen et al. (2008) afirmam ainda que a associação da linguagem corporal com a Educação Física tem se mostrado pouco consistente tanto academicamente quanto pedagogicamente. Os autores buscam retomar perspectivas de compreensão do corpo como um texto de cultura com todas as representações de marcas, sensações, entre outras questões

que revelam a cada um parte de si e do mundo. É então função do professor de Educação Física compreender essas linguagens, alfabetizando os alunos no campo da linguagem corporal (MATTHIESEN et al., 2008).

Ladeira (2007) considera que a relação entre a questão da linguagem e a Educação Física não costuma fazer parte do discurso acadêmico da área e muitos professores não discutem e refletem sobre essas questões tanto na formação inicial quanto continuada. Isso inviabiliza, por sua vez, que o trabalho de relação da Educação Física e da área da linguagem seja feito de forma intencional por muito professores, impedindo integrar efetivamente estas compreensões durante a prática pedagógica.

Portanto, em termos de legislação, é evidente tanto a obrigatoriedade do Ensino Médio, que é considerado parte integrante da Educação Básica, quanto das aulas de Educação Física para o Ensino Médio, salvo nas condições em que ela é facultativa. Porém, essa conduta de determinar situações de possibilidades de tornar a Educação Física facultativa, como visto, é uma forma de descaracterizar a legitimidade legal, contraditoriamente proposta por estas mesmas leis. Nas palavras de Oliveira (1999, p. 13): “por que ao trabalhador, ao adulto, à mãe, ao cidadão com problemas especiais, são deixados como facultativos os conhecimentos sobre seu corpo, suas capacidades motoras, seu momento de lazer e sua autovalorização enquanto sujeito social e produtivo?”.

Barni e Schneider (2008) ao questionarem sobre a relevância ou irrelevância da Educação Física no Ensino Médio afirmam que este componente curricular, sobretudo no ensino noturno, encontra-se em uma situação constrangedora uma vez que parece não ser de fundamental importância aos alunos já que muitos deles possuem amparo legal para optarem a não frequentá-la. Os autores ainda questionam se em outras disciplinas como matemática, história, português ou geografia os alunos têm essa opção de não frequentar e o porquê de apenas a Educação Física ser facultativa em determinados casos (BARNI; SCHNEIDER, 2008).

Oliveira (1999), por meio de suas constatações e vivências práticas junto a uma escola na cidade de Maringá (PR), aponta sérios problemas que impedem a falta de estruturação interna da Educação Física escolar, como o despreparo docente, desinteresse discente pelo universo do movimento, falta de recursos físicos e materiais, entre outras questões, muitas das quais estão muito além das prerrogativas da LDB (BRASIL, 1996b). O autor afirma ainda que é preciso estabelecer um ambiente de luta pela conquista do espaço pedagógico da Educação Física no Ensino Médio, fato que não deverá ocorrer tão cedo (OLIVEIRA, 1999).

A partir dessas constatações, o autor estabelece:

Isso tudo resulta em um somatório que nos faz duvidar da implantação e propósito da nova LDB. O apresentado não é um problema legal, é um problema de ordem interna de uma área que está em formação, que se necessita legitimar junto à população. A Educação Física no Brasil ainda é recente, existe há cerca de meio século e, creio, levará outro tanto para encontrar um caminho mais sólido, não definitivo (OLIVEIRA, 1999, p. 10).

Certamente, não é apenas com o amparo legal que a Educação Física no Ensino Médio obterá sua legitimação. Todavia, as leis certamente corroboram para uma conduta em prol da valorização e, quando a própria lei atua de forma a coibir esse processo legitimação, a busca por soluções viáveis e efetivas apresentam-se de maneira mais dificultosa e até conflituosa. É como afirmou Gomes (2000, p. 40): “leis não resolvem problemas automaticamente, mas podem tornar límpidas águas turvas, se bem negociadas e tecnicamente competentes”. Isso se aplica à Educação Física no Ensino Médio que ainda “navega em águas turvas” sem saber ao certo onde deverá chegar.

Desse modo, Menezes e Verenguer (2006) consideram que a Educação Física escolar depende de diversos fatores como legislação clara, direção escolar responsável, instalações adequadas, professores comprometidos e competentes, entre outras questões que podemos adicionar, como o próprio reconhecimento e valorização por parte dos alunos, afinal, é grande o desafio de tornar essa disciplina, sobretudo no Ensino Médio, um componente curricular atraente.

Outro apontamento importante é apresentado por Melo e Ferraz (2007) que salientam que apenas ações de políticas públicas não são suficientes para que aconteçam mudanças na Educação Física no Ensino Médio, sendo necessário que a escola crie um espaço para discussão também, onde os professores possam opinar na construção de ações que regulamentem a escola.

Os autores constatam ainda que, a partir das análises realizadas em algumas escolas públicas estaduais da cidade de Jundiaí (SP), as ações governamentais não modificaram as situações das aulas de Educação Física no Ensino Médio, uma vez que práticas como interdisciplinaridade, planejamento participativo e desenvolvimento da autonomia estão distantes da realidade encontrada (MELO; FERRAZ, 2007).

Como apontamentos, Melo e Ferraz (2007) admitem que os professores não precisam de ações “mágicas”, mas sim serem ouvidos pois de acordo com os autores, as mudanças nas escolas acontecerão quando a iniciativa de transformação partir do próprio professor pois é ele que sabe de suas necessidades e anseios. Além disso, é fundamental haver condições governamentais propositivas, pautadas em práticas consistentes que viabilizem transformações das ações pedagógicas. Finalmente, é necessário investimentos em cursos e

capacitações para que os professores possam atualizar suas perspectivas de atuação, refazendo constantemente seu aprendizado diante da realidade encontrada na escola (MELO; FERRAZ, 2007).

Sendo assim, Melo e Ferraz (2007), concluem que tanto no campo governamental quanto no campo acadêmico, as ações que envolvem o Ensino Médio são incipientes. Há falta de pesquisas sobre ensino e sobre o desenvolvimento do pensamento do adolescente além de falta de ações governamentais eficazes. Dessa forma, os autores admitem que: “o que os professores precisam é de ações concisas e não de magia; de apoio concreto e não de palavras. É preciso alicerçar os sonhos para transpor as barreiras” (MELO; FERRAZ, 2007, p. 95).

Em termos de Educação Física no Ensino Médio, outro fator que deve ser levado em consideração é que devem haver diferenciações entre os diversos períodos que estão relacionados a este nível de ensino. Ou seja, as aulas do Ensino Médio noturno não devem ser concebidas nos mesmos moldes e referências das aulas diurnas por estarem dirigidas a diferentes contextos.

Machado (2005) ao questionar alunos de uma escola pública estadual da cidade de Campinas (SP) sobre o que eles mudariam na escola os alunos elencaram a necessidade de haver mais atividades esportivas, artísticas e culturais. Os alunos relataram frequentemente a inserção de mais esportes, uma vez que na escola onde a pesquisa aconteceu não há a disciplina de Educação Física no curso noturno. Na fala de um dos alunos: “...*não deixam a gente jogar bola, andar de skate, suar. Praticamente todas as outras escolas deixam...*”. Outro aluno: “*Colocaria esportes...*”. Ainda um terceiro: “*tinha que ter futebol, educação física...*”. Isso ilustra, por meio da percepção dos estudantes, um descaso por parte da escola com a disciplina de Educação Física (MACHADO, 2005).

Para Oliveira (1999), entender que o período noturno tem as mesmas características e componentes que o período diurno é um equívoco que custa caro para a estrutura educacional. Dessa forma, é necessário adaptações, inovações e enfoques metodológicos diversificados a fim de minimizar o que Oliveira (1999) denominou de “distorções no aprendizado”.

No entanto, após a implementação de um programa de aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno de uma escola de Maringá (PR), Oliveira (1999) concluiu que a Educação Física no Ensino Médio noturno é “totalmente viável”, podendo ser desenvolvida por meio de estratégias de utilização de ações participativas, por exemplo, o que demanda esforços, dedicação, empenho e busca de compreensão da realidade onde se insere.

Há ainda outro ponto que merece ser discutido. Oliveira e Ramos (2008) afirmam que no Ensino Médio, a Educação Física muitas vezes torna-se menos valorizada pelo sistema

educacional, pela escola e pelos próprios alunos que passam a privilegiar os componentes curriculares que tradicionalmente fazem parte dos sistemas vestibulares, fato evidenciado também por Fernandez (2007).

Entretanto, esta constatação tem tomado outro delineamento uma vez que alguns vestibulares passaram a empregar conhecimentos da área da Educação Física para o seu processo seletivo. Miranda, Lara e Rinaldi (2009) relatam sobre a inserção da Educação Física como exigência para a prova geral, que é realizada por todos os alunos, no vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná.

Segundo o site da Fundação Vunesp (2009), entidade responsável pelo vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, a partir de 2009 a Educação Física torna-se parte integrante do primeiro dia de provas, denominado de Prova de Conhecimentos Gerais, na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, uma vez que a prova é baseada nas proposições contidas nos PCNs (BRASIL, 1999b).

O Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, a partir da reforma sofrida em 2009 também passou a inserir conteúdos de Educação Física. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), a Educação Física, a partir da reformulação sofrida por esse exame, consta na Matriz de Referência, compondo a área de conhecimentos Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Dentro dessa matriz de referência do ENEM, a Educação Física, integrada à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, está inserida na competência de área 3, cujo objetivo é compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade (BRASIL, 2009).

Dessa forma, de acordo com essa matriz de referência, os alunos devem: reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social, reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas e, por fim, reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (BRASIL, 2009).

Com relação à inserção da Educação Física no ENEM, Souza Júnior e Ferreira (2009) apontam que a ausência de parâmetros que forneçam subsídios para se pensar na forma como este componente curricular pode estar incluído nesse exame tornou o assunto incipiente até o momento, proporcionando falta de referências concretas que permitam avaliar o impacto que esta novidade poderá causar.



Os autores ainda realizam alguns questionamentos, como se a Educação Física apresenta conteúdos passíveis de serem avaliados em um exame nacional, se existe um currículo de Educação Física que represente aquilo que poderia ser considerado como conjunto de conhecimentos legitimados para todo o país e, finalmente, se os conhecimentos relacionados a esse componente curricular apresentam relevância social a ponto de serem incluídos em um exame nacional (SOUZA JÚNIOR; FERREIRA, 2009).

Souza Júnior e Ferreira (2009) concluem a discussão afirmando que ainda não há “respostas prontas” às questões relacionadas à inserção da Educação Física no ENEM. No entanto, os autores reiteram que apesar da consolidação da Educação Física enquanto componente curricular da educação básica estar em vigor na legislação brasileira há alguns anos, a legitimidade de seu *status* ainda não foi capaz de sair do papel, tendo em vista que diversos aspectos indicam uma grande dificuldade de se vislumbrar a Educação Física enquanto uma área de conhecimento (SOUZA JÚNIOR; FERREIRA, 2009).

Se, por um lado, a Educação Física no Ensino Médio não deve transformar-se em um componente curricular unicamente teórico, como alerta Ferreira (2000) ao afirmar que os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio não podem ficar restritos a conteúdos teóricos, por outro lado, as exigências da inserção dos conteúdos da Educação Física nos vestibulares e no ENEM evidenciam que novas configurações são necessárias para este componente curricular neste nível de ensino.

Dessa forma, novas discussões se abrem com relação à inserção de conteúdos relacionados à Educação Física tanto em alguns exames vestibulares quanto no ENEM. Seria esse o ensejo para se buscar a tão debatida legitimidade apontada por diversos autores? Nessa perspectiva, temos uma justificativa de legitimação por um contexto externo, ou seja, justificaríamos a importância da Educação Física no Ensino Médio exatamente pela sua existência nestes processos avaliativos/seletivos.

Contudo, esse pode ser um caminho distorcido, indo de uma justificativa externa à importância inerente à própria Educação Física no Ensino Médio. Essa distorção se deve a uma justificativa de legitimação que não corresponde às características próprias deste componente curricular. Decorremos com isso de um erro de busca de legitimação por um contexto externo sem a devida discussão das especificidades e características próprias desse componente curricular. O resultado pode ser perigoso, com uma “garantia legitimada” pela inclusão da Educação Física no Ensino Médio sem um debate apropriado sobre suas especificidades e funções neste nível de ensino, perspectiva que corrobora com a análise de Fensterseifer et al. (2011).

Optar por uma busca de legitimação que considere, pelo menos no início, as características essenciais da Educação Física no Ensino Médio parece ser a escolha mais adequada. Nesta perspectiva, corroboramos com a justificativa apresentada por Celante (2000, p. 86) que admite que o aluno de Ensino Médio, por meio das aulas de Educação Física “poderá compreender, questionar e criticar os valores que são atribuídos ao corpo e ao movimento corporal, para poder transformá-los. Em suma, cabe a Educação Física o papel de introduzir e integrar o aluno no universo da cultura corporal”.

Para Schonardie Filho (2001), os alunos adolescentes, mais do que receber informações, devem estar motivados para buscar no conhecimento acadêmico e nas suas experiências pessoais aprofundamentos necessários para sua integração no mundo social. De acordo com o autor, o aluno deve apropriar-se de um conhecimento que lhe permita a vivência de valores humanos que lhe sirva para toda a vida. “É neste sentido que acreditamos que a Educação Física se torna relevante para esta faixa etária, já que dá ao aluno a autonomia na utilização e aplicação deste conteúdo dentro de um grupo social” (SCHONARDIE FILHO, 2001, p. 5).

Nessa mesma perspectiva, ao questionar sobre os motivos da existência na Educação Física no Ensino Médio, Correia (2009a) conclui:

Se não tivéssemos Educação Física no Ensino Médio restringiríamos as possibilidades de colocarmos aos jovens e adultos que se inserem nesse contexto da educação formal a experiência de analisarem criticamente por meio de conhecimentos sistematizados e aprofundados as múltiplas representações e significados atribuídos às diferentes manifestações corporais de movimento presentes na sociedade contemporânea (CORREIA, 2009a, p. 185).

Com isso, podemos inverter a lógica na busca pela legitimação da Educação Física no Ensino Médio, partindo primeiro de justificativas intrínsecas à importância deste componente curricular neste nível de ensino para, posteriormente, assegurar sua inclusão – ou não, dependendo das perspectivas possíveis de serem assumidas – em exames vestibulares e no próprio ENEM.

O fato de a Educação Física ser a única disciplina alocada no contra-turno das demais em muitas escolas é também uma predição dessa situação de desvalorização, como aponta Darido et al. (1999). Nessa perspectiva, objetivando a valorização da Educação Física frente às demais disciplinas na escola contemporânea, Souza Júnior e Darido (2003) consideram que:

Para se assegurar o status e a importância das aulas de Educação Física é necessário lutar pela valorização da disciplina enquanto componente curricular, abandonando, assim, o tratamento que recebe de atividade extra-curricular. A disposição das aulas de Educação Física dentro da grade curricular e do mesmo período das demais disciplinas contribui para este reconhecimento, na medida em que impossibilita o

aluno de ser dispensado das aulas, assegurando a democratização do acesso às aulas da disciplina (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2003, p. 150).

Para Souza (2008), perceber o lugar das aulas de Educação Física no Ensino Médio demanda um entendimento da relação dos conteúdos com os interesses dos alunos. O autor aponta que não será a legitimação dessa disciplina curricular em termos de conteúdos para o vestibular, algo comum em outras áreas, que fará com que ela ganhe sentido, mas, ao contrário, será a relação desses conteúdos com a vida dos alunos que tratará sentido às aulas (SOUZA, 2008).

É preciso um amplo debate sobre a legitimação e pertinência da Educação Física no Ensino Médio, o que passa, impreterivelmente, por compreensões estruturais de currículo para este componente curricular. Isso se deve porque, da forma como a lógica da inclusão da Educação Física está posta, há uma clara diferenciação, sendo fonte de exclusão, uma vez que não são asseguradas condições de equidade a todos que prestaram estes exames. Afinal, como exigir algo que muitos alunos não aprenderam ao longo do ciclo de escolarização?

Ademais, é preciso analisar qual é o efetivo impacto que a inclusão de questões referentes à Educação Física em exames vestibulares e no ENEM. No caso do ENEM, são poucas as questões relacionadas à Educação Física em cada ano desde a inclusão (aproximadamente 3 ou 4 questões por ano). Muitos alunos nem se dão conta que são questões relacionadas à Educação Física. Outros admitem serem capazes de responderem mesmo sem terem tido um ensino apropriado deste componente curricular no Ensino Médio.

Souza Júnior e Darido (2011) ao analisarem as perguntas relacionadas à Educação Física no ENEM até 2010, questionam se estas questões podem ser consideradas um divisor de águas para a legitimação social desse componente curricular ou se são apenas mais um aspecto que redundará em transformações pouco significativas para a área. Os autores concluem que houve uma baixa representatividade das questões de Educação Física nas provas do ENEM até então e que houve predomínio de algumas temáticas, como exercício e dança, não abarcando a diversidade de sentidos da cultura corporal de movimento e sua variedade de práticas (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2011).

Mais importante do que a existência da Educação Física no ENEM e em alguns exames vestibulares está na compreensão de sua importância na educação formal neste nível de ensino. Os debates devem partir desse entendimento, tendo como premissa básica uma Educação Física no Ensino Médio capaz de proporcionar a apropriação crítica dos alunos nas variadas manifestações da cultura corporal. A falta de suporte legal é um condicionante negativo que precisa ser discutido e modificado por meio de ações de luta e busca de

legitimidade. Legitimidade esta que deve ser assegurada tendo em vista inicialmente as características intrínsecas e importâncias fundamentais deste componente curricular para, em um segundo momento, buscar legitimidades em fatores externos, como as prerrogativas legais e os exames vestibulares e o ENEM.

### **2.3. Educação Física no Ensino Médio: perspectivas e prerrogativas**

*“A escola não é somente desigual, ela produz consideráveis diferenças subjetivas: dá segurança a alguns e debilita outros. Alguns se formam na escola. Outros o fazem apesar ou contra ela”.*  
Dubet e Martucelli (1998, p. 21).

De acordo com Bracht (1993) a pesquisa na área da Educação Física mudou a partir do final da década de 1970 devido a algumas iniciativas, elencadas pelo autor como: criação e implantação de cursos de pós-graduação, incentivo à capacidade docente, financiamento e fomento de pesquisa científica, ida de pesquisadores para o exterior, dentre outros.

O autor afirma ainda que até a década de 1970, havia um predomínio das subáreas da medicina esportiva, da fisiologia e da cineantropometria, ou seja, a Educação Física sofria uma forte influência das ciências naturais. A partir de 1980, verificou-se um crescimento do número de pesquisas das áreas pedagógica e sociocultural, influenciadas pelas ciências sociais e humanas (BRACHT, 1993).

Betti (2009a) constata que a pesquisa em Educação Física escolar, a partir da década de 1980, foi marcada por uma maior produção de ensaios teóricos, estudos filosóficos, históricos e pedagógicos, bem como pesquisas na área da aprendizagem e do desenvolvimento motor.

No entanto, ao se analisar a produção científica sobre Educação Física escolar, constata-se uma carência de estudos, o que remete à necessidade de mais pesquisas que efetivamente contribuam para a prática pedagógica deste componente curricular. É o que aponta Antunes et al. (2005) evidenciando a escassa produção acadêmica na área da Educação Física escolar. Para constatar o baixo número de estudos e pesquisas, os autores realizaram uma análise de 11 periódicos científicos nacionais e internacionais que publicam artigos da área pedagógica entre os anos de 1999 a 2003 e como resultados encontraram que dos 1139 artigos encontrados, 78,8% não se referiam a Educação Física escolar.

Os autores concluíram que o contexto escolar não é objeto privilegiado de estudo para a Educação Física, e quando o é, o processo de ensino e aprendizagem que deveria ser o alvo principal das pesquisas, não é tema prioritário de investigação. Eles ainda salientam que “uma

mudança nesta conjuntura, passa necessariamente pela transformação do status da área da pedagogia dentro da Educação Física” (ANTUNES et al., 2005, p. 183).

Bracht et al. (2011) ao mapearem a produção de conhecimento sobre a Educação Física escolar no Brasil entre 1980 e 2010 em 9 periódicos nacionais da área encontraram 4.166 artigos no geral, sendo apenas 647 correspondentes à Educação Física escolar, número equivalente a 15,5% da produção total durante o período.

Os autores realizaram ainda uma diferenciação dos artigos encontrados sobre Educação Física escolar em quatro categorias distintas: 45,6% dos artigos foram classificados como sendo de Fundamentação, 34,8% como sendo de Intervenção, 17,3% como sendo de Diagnósticos/descritivos e 2,3% foram classificados como outros (BRACHT et al., 2011).

Bracht et al. (2011) concluem que o total de artigos encontrados sobre Educação Física escolar nos últimos trinta anos não é compatível com a importância que a subárea pedagógica possui com relação ao campo da Educação Física de maneira geral, seguindo uma tendência de desvalorização encontrada não só nacionalmente, como também em nível internacional.

Ao analisar a produção acadêmica da área da Educação Física escolar em dois periódicos nacionais, Neira (2012) ressalta que ela é bem diversificada, o que sugere a adoção de diferentes estratégias e perspectivas pedagógicas, bem como temas, conteúdos, metodologias, instrumentos de avaliação, entre outros.

Bracht et al. (2012), de forma semelhante, apontam que a produção acadêmica em vigor na Educação Física escolar atualmente apresenta uma grande diversidade de temas, focos e interesses que norteiam a produção do conhecimento na área. No entanto, esse fato reflete também a “pulverização” ou “dispersão” de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, tornando-se difícil identificar certa continuidade na trajetória da produção de conhecimento (BRACHT et al., 2012).

Desse modo, é sugerido por Bracht et al. (2012) que certas temáticas, como a organização/sistematização curricular, compreensão/ampliação do corpo de conhecimento relacionado à cultura corporal de movimento e construções didáticas para subsidiar o ensino dos conteúdos, devem ser coerentemente debatidas pela área da Educação Física escolar.

Ao analisarem a produção científica em Educação Física em 11 periódicos nacionais entre os anos de 2004 e 2008, Betti, Ferraz e Dantas (2011) encontraram que 289 publicações, valor que representa somente 18% do total de artigos presentes nessas revistas científicas, vinculam-se à área pedagógica. Os autores procuraram distinguir o que é pesquisa em Educação Física, referente ao estudo das relações sociais e dinâmicas relacionadas a este componente curricular na escola, e o que é pesquisa sobre Educação Física, relacionada à

simples caracterização dos sujeitos (alunos ou professores) ou utilização de dados das condições sociais, políticas e econômicas (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011). Sendo assim, os autores consideram:

Por exemplo, gerar dados que caracterizam em alguns aspectos crianças e jovens (antropométricos, motores, psicológicos, sociais, etc.) apenas como indivíduos que estão incidentalmente presentes nos tempos-espacos escolares não tipifica a pesquisa em Educação Física Escolar, se estes dados não estiverem associados à condição desses sujeitos como alunos no jogo das relações sociais complexas e dinâmicas que envolvem a disciplina “Educação Física” na instituição escolar (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011, p. 109).

Os autores ressaltam o baixo número de produções científicas relacionadas à Educação Física escolar, alertando para a necessidade dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil investir mais nas pesquisas educacionais, sob o risco de comprometimento à qualidade pedagógica desse componente curricular, minimizando o que ele pode oferecer à formação de crianças, jovens e adultos (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011).

De modo semelhante, Manoel e Carvalho (2011), ao realizarem um levantamento dos cursos de pós-graduação na área da Educação Física no Brasil, constataram que o maior número de docentes que orientam nesses programas, aproximadamente 60,7%, pertence à subárea da biodinâmica, em detrimento das subáreas sociocultural com 22,52% e pedagógica com 17%. Com relação às linhas de pesquisa a distribuição segue a mesma tendência: 50% da biodinâmica, 33% da sociocultural e 17% da pedagógica.

Os dados são ainda mais alarmantes quando se considera a distribuição por projetos de pesquisa uma vez que 67,4% são da biodinâmica, enquanto que 22,6% da sociocultural e aproximadamente 10% da pedagógica. Todos estes números ilustram que, apesar das transformações ocorridas a partir da década de 1980, a pesquisa relacionada à pós-graduação da Educação Física se mantém sob forte influência da biodinâmica (MANOEL; CARVALHO, 2011).

Mesmo com a pouca valorização das pesquisas pedagógicas, o que de acordo com Manoel e Carvalho (2011) ocasiona uma série de problemas como desvalorização dos pesquisadores dessa subárea, descredenciamento de alguns pesquisadores, entre outros, é preciso considerar a inserção das pesquisas de caráter qualitativo na subárea pedagógica, sobretudo avaliando-se a realidade oriunda das ações da prática pedagógica.

O fato é ainda mais alarmante no Ensino Médio. Para Moreira, Simões e Martins (2010, p. 14), a produção acadêmico-científica na área da Educação Física “se torna restrita quando o alvo é o ensino médio, deixando os professores desse ciclo de escolarização com dificuldades de encontrar um rumo para o desenvolvimento desse componente curricular”.

Betti, Ferraz e Dantas (2011), ao relacionarem a produção bibliográfica da Educação Física escolar com os ciclos de escolarização da educação básica, do ensino superior, da formação continuada e da educação de jovens e adultos, encontraram que apenas 9,9% referem-se ao Ensino Médio. Para os autores, dado a especificidade de cada ciclo de escolarização, torna-se preponderante que as pesquisas produzidas na área da Educação Física escolar deem suporte para a construção de didáticas específicas tanto para o ensino infantil, quanto o ensino médio e a educação de jovens e adultos, uma vez que estes níveis têm sido preteridos em favor do ensino fundamental (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011).

Para Darido (1999), tanto do ponto de vista da Educação quanto da Educação Física, o foco de atenções de professores e pesquisadores é o Ensino Fundamental, embora muitos dos males estruturais que afetam este nível de ensino também são encontrados no Ensino Médio, muitas vezes até de maneira mais contundente e agravada.

Podemos citar como algumas dificuldades em relação ao ensino da Educação Física no Ensino Médio questões como, por exemplo, o desinteresse dos alunos pelas aulas como um todo (GOMES DE SOUZA; FREIRE, 2008; MENEZES; VERENGUER, 2006; DARIDO, 2004), o distanciamento dos alunos com relação a este componente curricular obrigatório (OLIVEIRA; RAMOS, 2008; BRASIL, 1999b; DARIDO et al., 1999), bem como o predomínio de apenas alguns dos conteúdos referentes à esfera da cultura corporal, sobretudo algumas modalidades esportivas (PEREIRA; MOREIRA, 2005; PEREIRA; SILVA, 2004; BETTI; ZULIANI, 2002).

Se estes problemas não são exclusividades do Ensino Médio, muito menos não se referem apenas à Educação Física, deve-se destacar que, neste nível de ensino, algumas destas questões se acentuam, conforme afirmam Darido et al. (1999). Contudo, estas dificuldades têm recebido pouca atenção por parte dos pesquisadores, o que estimula a realização de novos estudos que procurem desvelar a relevância da Educação Física no Ensino Médio, relacionando os principais aspectos que a regulamentam e propondo implicações significativas para a prática pedagógica.

Com relação ao predomínio do ensino de modalidades esportivas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, Pereira e Moreira (2005) ao observarem aulas de Educação Física no Ensino Médio em duas escolas privadas da zona leste de São Paulo (SP), constataram que das 80 aulas observadas, em 70 (87,5%) estiveram voltadas aos esportes, sendo 10 aulas de fundamentos esportivos e 60 aulas de jogos esportivizados propriamente ditos.

Silva e Maciel (2009) constatam por meio da aplicação de questionário com 82 alunos e 8 professores sobre a Educação Física no Ensino Médio que os esportes coletivos são as atividades que mais prevaleceram. Além disso, a análise do discurso de alguns dos participantes da pesquisa permite inferir que eles consideram a Educação Física como um momento de lazer, uma vez que a maioria dos alunos afirmou que trabalha durante o dia e chegam cansados à escola, limitando as perspectivas educativas sobre a Educação Física no Ensino Médio (SILVA; MACIEL, 2009).

Da mesma maneira, Pereira e da Silva (2004) ao analisarem os conteúdos de Educação Física do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul encontraram a hegemonia de conteúdos relacionados aos esportes. Os autores ressaltam ainda que conteúdos como lutas e danças não foram ensinados na escola, mesmo que alguns jovens pratiquem estas manifestações corporais em contextos fora da escola (PEREIRA; DA SILVA, 2004).

Os autores fazem ainda um alerta, ao afirmar que os conteúdos desenvolvidos pela Educação Física no Ensino Médio, apesar das transformações socioculturais, aumento da produção acadêmica da área (comparada com décadas anteriores) e conquistas de liberdades políticas e democráticas, ainda não tiveram repercussão prática no cotidiano escolar (PEREIRA; DA SILVA, 2004).

Para Correia (2009a) é importante inovar em relação à Educação Física no Ensino Médio para mudar um quadro marcado por uma prática tecnicista e mecânica que vem se sobrepondo e subordinando os interesses da Educação Física aos da instituição esportiva, evidenciando a exacerbada ênfase em alguns esportes coletivos nas aulas de Educação Física neste nível de ensino.

Darido et al. (2009) ao analisarem as opiniões de 300 alunos do segundo ano do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Rio Claro (SP) por meio da aplicação de questionários, evidenciaram a forte tendência esportivista ainda encontrada, sobretudo quando se indagou aos alunos quais foram os conteúdos já vivenciados por eles durante as aulas, relacionados às quatro modalidades esportivas coletivas mais difundidas.

Outro dado interessante encontrado por Darido et al. (2009) relaciona-se aos conteúdos que os alunos mais se interessam. Tendo vivenciado predominantemente conteúdos sobre esportes, os alunos admitiram que são estes os conteúdos que eles mais gostam. Ou seja, os conteúdos que os alunos mais tiveram ao longo de suas trajetórias escolares são os conteúdos que eles mais querem ter, como no caso do esporte, por exemplo, conteúdo favorito. Por outro lado, conteúdos não vivenciados pelos alunos, como o circo, por exemplo, são os conteúdos que os alunos menos querem ter, evidenciando uma forte relação de



preferência sobre determinado conteúdo a partir de vivências anteriores (DARIDO et al., 2009).

De acordo com esse conjunto de autores, é fundamental a ampliação dos conteúdos a serem ensinados na Educação Física no Ensino Médio, proporcionando aos alunos maiores compreensões acerca das manifestações relacionadas à cultura corporal. Essa ampliação de conteúdos torna-se ainda mais importante para não acarretar compreensões limitadas sobre este componente curricular neste nível de ensino.

Isso se deve porque, ao se considerar o Ensino Médio o momento de especialização dos conhecimentos do ensino fundamental e, olhando para o ensino fundamental e observando que a tendência esportivista em muitas escolas ainda prevalece, poderíamos supor que a função da Educação Física no Ensino Médio deveria ser o aprofundamento de gestos técnicos e na tática de apenas algumas poucas modalidades esportivas, deixando de abordar um universo de manifestações corporais como as danças, ginásticas, lutas, entre outras. Como Kunz (1994) salientou, o uso do esporte por parte dos professores, enquanto conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, impede o desenvolvimento dos outros elementos da cultura corporal.

Essa constatação nos possibilita inferir que os modelos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem na Educação Física no Ensino Médio reproduzem as mesmas características encontradas neste componente curricular no ensino fundamental. Essa é outro apontamento comumente elencado pelos pesquisadores da área: o caráter de reprodução das aulas do ensino fundamental que normalmente é encontrado nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Celante (2000) afirma serem raras as oportunidades em que as aulas do Ensino Médio não estão ligadas ao aperfeiçoamento técnico de habilidades esportivas aprendidas durante o ensino fundamental ou à prática formal de modalidades. O autor ainda admite: “parece não haver uma preocupação com a ampliação do conhecimento dos alunos para além da esfera do ‘fazer corporal’, portanto, as aulas do Ensino Médio acabam se assemelhando demasiadamente com as aulas do Ensino Fundamental” (CELANTE, 2000, p. 80).

Betti e Zuliani (2002) ressaltam que a Educação Física no Ensino Médio deve atender às necessidades dos alunos, e não aprofundar ou apenas reproduzir os conteúdos trabalhados durante o ensino fundamental. Para os autores, a perda de interesse com relação às aulas de Educação Física é mais aguda no Ensino Médio, que costuma preservar um modelo pedagógico concebido para o ensino fundamental, desconsiderando as mudanças psicossociais por que passam os adolescentes (BETTI; ZULIANI, 2002).

Bechara (2004) detectou que em muitas escolas os conteúdos vistos no ensino fundamental seguem sendo repetidos na Educação Física no Ensino Médio com uma diferença: em algumas escolas de Ensino Médio são os alunos que elegem os esportes a serem praticados, tendo o professor a função apenas de “rolar a bola”. Embora seja preciso destacar que cenário semelhante é também encontrado na Educação Física no ensino fundamental.

Constatação semelhante é apresentada por Schonardie Filho (2001) ao observar uma repetição de conteúdos desenvolvidos no ensino fundamental na Educação Física no Ensino Médio, evidenciando ainda a falta de preparo da maioria dos professores para inovar o ensino de acordo com cada realidade.

Os PCNs (BRASIL, 1999b, p. 33) alertam para o evidente distanciamento que os alunos do Ensino Médio costumam ter deste componente curricular obrigatório, propondo como “saída” para esse entrave a vinculação de competências da Educação Física com os objetivos do Ensino Médio. De acordo com este documento:

O motor dessa transformação é a real constatação de que o educando vem, paulatinamente, se afastando das quadras, pátio, dos espaços escolares e buscando em locais extra-escolares experiências corporais que lhe trazem satisfação e aprendizado como parques, clubes, academias, agremiações festas regionais (BRASIL, 2000, p. 33- 34).

Com relação à opinião dos alunos, Betti e Zuliani (2002) consideram que eles valorizam muito as práticas corporais realizadas fora da escola, sendo este fenômeno mais agudo no Ensino Médio. Para os autores, “no Ensino Médio deve-se dar ênfase à aquisição de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e facilitar a vivência de práticas corporais, levando em conta os interesses dos alunos”, escolhendo estratégias que obedeçam, contudo, a alguns princípios metodológicos gerais, tais como: inclusão, diversidade, complexidade e adequação ao aluno (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 77).

Porém, se as aulas de Educação Física no Ensino Médio não devem ser concebidas como reproduções das aulas do ensino fundamental, como devem ser essas aulas? Que conteúdos e quais estratégias didático-metodológicas devem ser utilizadas? Como deve ser a prática pedagógica deste componente curricular obrigatório neste nível de ensino?

Nessa mesma direção, Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 178) questionam: “como deveria ser a prática da Educação Física no Ensino Médio? Quais conteúdos devem ser vivenciados nas aulas? Como propor conteúdos que se transformarão em conhecimentos úteis para toda a vida do adolescente?” Os autores afirmam que perguntas como essas são constantemente formuladas pelos professores de Educação Física que, muitas vezes, atuam

sem respostas, tendo em vistas as dificuldades, até mesmo históricas, em responder a esses questionamentos (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

Por outro lado, Moreira, Pereira e Lopes (2009) afirmam que esses questionamentos precisam ser respondidos, mesmo que de maneira provisória, para que ocorra o enriquecimento da prática pedagógica e que possa ser superada a perspectiva de culpabilização mútua entre alunos e professores, pois muitas vezes, de acordo com os autores, busca-se encontrar culpados e não soluções efetivas.

Nessa perspectiva, Silva Filho (2010) traz um apontamento importante:

A falta de entendimento por parte do professor de educação física sobre a especificidade de seu componente curricular em relação às finalidades educacionais estabelecidas por lei, a falta de clareza no planejamento escolar no que concerne ao sequenciamento de conteúdos, a carência de conhecimentos sobre os próprios conteúdos e a desvalorização da educação física por parte de professores e alunos são alguns dos problemas verificados na educação física no ensino médio (SILVA FILHO, 2010, p. 4).

Celante (2000) afirma que, ao chegar ao Ensino Médio, parece que os objetivos da Educação Física não estão muito claros, e a exemplo das características do próprio Ensino Médio, parece que a Educação Física nessa etapa da escolarização não possui uma identidade consistente, e isso tem causando uma enorme dificuldade em justificar a necessidade dessa disciplina na escola.

Da Silva, Martins e Martins (2007) afirmam que a Educação Física escolar e, mais especificamente, no Ensino Médio, se depara com indefinição de objetivos e conteúdos adequados às características dos estudantes. Para os autores, é necessário que a comunidade da Educação Física defina propostas capazes de legitimar esta disciplina no contexto da escola de nível médio no qual as propostas além de atender aos interesses dos alunos, devem proporcionar o confronto com saberes sistematizados para que seja possível gerar aprendizagens significativas (DA SILVA; MARTINS; MARTINS, 2007).

Para Da Silva, Martins e Martins (2007) um dos maiores problemas da Educação Física escolar é a falta de programas curriculares para definir os objetivos e estabelecer orientações acerca dos conteúdos e apropriar os procedimentos das características dos alunos e suas necessidades nos diversos estágios da educação escolarizada.

Pereira e Moreira (2005) alertam que os professores devem, com urgência, repensar suas posturas e conscientizar os alunos, pois se o descaso continuar prevalecendo durante as aulas, em breve não existirá mais motivo para a existência da Educação Física no Ensino Médio, visto que a ação pedagógica dos professores não vem suprindo as necessidades, quer do educando quer da própria disciplina. Os autores ainda apontam que as mudanças – futuras

e imprescindíveis – serão possíveis a partir da perspectiva de que os estudos sobre a área sejam cada vez mais precisos e efetivos (PEREIRA; MOREIRA, 2005).

Realizando uma consideração semelhante, Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 179) entendem que a Educação Física no Ensino Médio “aponta uma necessidade urgente de repensar seus conteúdos e os processos didático-pedagógicos de ensino e, principalmente, a importância de dar vez e voz aos alunos desmotivados, para que o professor tenha a possibilidade de atender as necessidades do grupo”.

Pereira e Moreira (2005) encontraram em seu estudo que mais da metade dos alunos de Ensino Médio afirmaram gostar das aulas de Educação Física, embora apenas 57% deles admitiram que as aulas atendem aos seus interesses, ilustrando que parcela significativa de alunos estão descontentes. Os autores ainda alertam que a despeito do gosto por esta disciplina por parte dos alunos, faltam a eles subsídios para compreendê-la de forma mais aprofundada. Esse posicionamento pode ser reflexo da própria postura indecisa dos professores que muitas vezes não veem essa disciplina como possibilidade de mudanças de comportamento e possibilidade de crescimento pessoal e social (PEREIRA; MOREIRA, 2005).

Por outro lado, Chicati (2000) ao analisar a motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio por meio de questionários a 240 alunos da cidade de Maringá (PR), aponta que os alunos não apresentam muito interesse pelas aulas, considerando-as desmotivantes. Os resultados analisados pela autora permitem concluir que os alunos participantes da pesquisa possuem uma carência de conteúdos, pois desde o ensino fundamental eles vêm tendo nas aulas de Educação Física o esporte como conteúdo mais ministrado, deixando outros conteúdos em um plano secundário (CHICATI, 2000).

Para Moreira, Pereira e Lopes (2009), os alunos de Ensino Médio, de modo geral, reclamam muito da repetição das aulas de Educação Física por basearem-se, principalmente, nas modalidades esportivas coletivas mais comuns que já foram vivenciadas ao longo do ensino fundamental. De acordo com os autores, essa prática corrobora para com a perda de interesse dos alunos, uma vez que eles já sabem como serão as aulas, sobretudo dos alunos com maiores dificuldades em realizar movimentos técnicos de acordo com os padrões preestabelecidos (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

Taques e Honorato (2009) constataram por meio de suas observações que falta interesse e sobra desmotivação durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, comprometendo a participação dos alunos, fatores somados à busca pela definição profissional (vestibular), falta de habilidade gerada pela restrição das vivências em atividades

motoras, entre outras questões. Os autores consideram ainda que os professores também são responsáveis por essa situação, pois suas ações implicam em influências diretas à prática educativa deste componente curricular (TAQUES; HONORATO, 2009).

Martinelli et al. (2006) ao aplicarem um questionário com 15 meninas que afirmavam não gostar das aulas de Educação Física no Ensino Médio em uma escola particular da cidade de São Paulo (SP) encontraram que vários são os fatores desmotivantes para as alunas como as estratégias das aulas que eram em formato de jogo esportivos, falta de fundamentos nessas modalidades e falta de outras opções de atividades. Os autores apontam a necessidade dos professores dialogarem mais com os alunos, perguntando sobre as atividades que eles gostam e não gostam, sendo também necessária a ampliação dos conteúdos para que as aulas tornem-se mais motivantes (MARTINELLI et al., 2006).

Lorenz e Tibeau (2003) em um estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos relacionados à Educação Física no Ensino Médio, aplicaram questionários com 60 alunos, sendo 30 de uma escola particular e 30 de uma escola pública, ambas da cidade de São Paulo (SP). As autoras indicam que os alunos manifestaram a necessidade da presença de conteúdos conceituais durante as aulas. Elas apontam ainda que valorizar os conhecimentos teóricos científicos da Educação Física pode ajudar a mudar o conceito ainda existente de "atividade" para o real conceito de "disciplina" (LORENZ; TIBEAU, 2003).

Para as autoras, a concepção sobre uma aula de Educação Física adequada é aquela em que se desenvolve a prática com embasamentos teóricos, ou seja, o saber fazer, o saber o porquê e saber como se faz. Os extremos não são interessantes: nem a teorização da Educação Física, nem a prática somente pela prática (LORENZ; TIBEAU, 2003).

Souza (2008) em um estudo etnográfico em uma escola da zona leste da cidade de São Paulo (SP) aponta que os alunos não costumam ver muito significado nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. O autor afirma que ora os alunos alegam que estão na escola para conseguir emprego, ora o motivo é a preparação para o vestibular e, até mesmo, apontam que estão na escola por uma obrigação dos pais (SOUZA, 2008).

Ainda de acordo com Souza (2008), a edificação das representações sobre as aulas de Educação Física pelos jovens que estão no Ensino Médio é pautada por vários fatores. Contudo, o autor atribui ao processo de escolarização o maior peso para tal construção, pois é por meio dele que o aluno tem o contato com os conteúdos que dão um determinado sentido a essas representações (SOUZA, 2008).

Ou seja, a valorização discente da Educação Física no Ensino Médio está fortemente relacionada à importância concebida por todos os atores do processo educativo aos conteúdos

que devem fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem. Relação essa ainda maior nesse nível de ensino tendo em vista a maior maturidade e possibilidade de reflexão e discussão dos alunos de Ensino Médio comparado aos dos outros ciclos de escolarização.

Gomes e Coffani (2009) apontam que, lamentavelmente, a presença da Educação Física no Ensino Médio noturno aparece na visão dos alunos como mais uma disciplina a concluir sem muito bem saber para quê ou porquê e, para os que não se identificam com a prática de atividade física, como um componente curricular de menor relevância.

No entanto, as aulas descritas por Gomes e Coffani (2009) podem ser caracterizadas como aquilo que comumente se denomina de “rola bola<sup>5</sup>”, com os alunos que querem participar apenas jogando bola e muitas vezes sem a presença/ intervenção ativa de professor algum. Como que os alunos verão significado e relevância na Educação Física se, muitas vezes, nem a escola, nem os professores, nem a sociedade e nem a própria legislação vê?

Alguns autores apontam ainda que a falta de interesse pelas aulas de Educação Física no Ensino Médio pode estar relacionada à questão da vergonha. De acordo com Darido et al. (1999), no Ensino Médio, os alunos apresentam vergonha de se exporem e rejeição as novidades, intercorrências que podem ainda estar associadas ao medo de errar, ocasionando um distanciamento ainda mais dos alunos com relação às aulas de Educação Física. Essa afirmação corrobora com o que foi apresentado por Carvalho (2009) e por Celante (2000).

As constatações por parte dos pesquisadores não se restringem apenas às aulas de Educação Física no Ensino Médio no Brasil. MacDonald e Brooker (1997) analisando a Educação Física no contexto australiano afirmam que há uma crise de identidade da Educação Física no Ensino Médio, refletindo na falta de *status* com relação às demais disciplinas do currículo escolar. Os autores apontam ainda a necessidade de construção de um currículo suficientemente defensável, rigoroso e relevante para as culturas escolares contemporâneas (MACDONALD; BROOKER, 1997).

São preocupantes também os dados apresentados por Roberts e Fairclough (2011) que examinaram a atividade de estudantes em contextos de aulas de Educação Física no Ensino Médio por meio de um instrumento de observação sistemática durante 30 aulas. Os autores encontraram que os alunos se enquadram em um alto nível de inatividade física e muitos sequer participam efetivamente das aulas de Educação Física (ROBERTS; FAIRCLOUGH, 2011).

---

<sup>5</sup> “Rola bola” em linguagem figura é uma expressão que refere-se à pouca ou nenhuma intervenção docente no desenvolvimento das aulas de Educação Física, sendo estas baseadas apenas na realização de jogos a partir dos interesses e vontades dos próprios alunos.

Nessa perspectiva, propostas de transformação da prática pedagógica tradicional da Educação Física no Ensino Médio devem ser estimuladas. Correia (1996), por exemplo, propôs a organização das aulas de Educação Física para o Ensino Médio por meio de um planejamento participativo que teve como finalidade proporcionar maior autonomia para os alunos.

A proposta se caracterizou pela apresentação de uma concepção de Educação Física, utilizando o conceito de cultura corporal e os possíveis temas que pudessem ser trabalhados a partir deste, ou seja, temas como dança, ginástica, jogos, lutas, etc. Dentro de cada temática, os alunos debatiam e discutiam as propostas com o professor, tomando parte do processo de decisão, organização, participação e avaliação (CORREIA, 1996).

Finalmente, Correia (1996) considerou que essa proposta de planejamento participativo apresenta algumas vantagens como maior mobilização dos alunos, valorização da Educação Física e maior autonomia dos alunos e algumas desvantagens como desgaste pessoal do professor, dificuldades em proporcionar subsídios teóricos aos alunos, entre outras questões. O autor conclui que “a construção de uma identidade para a escola, para a Educação Física no 2º grau, é um desafio para todos os envolvidos com a questão da escolarização” (CORREIA, 1996, p. 47).

Outra proposta de planejamento participativo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio é indicada por Souza e Freire (2008) que aplicaram um questionário com 44 alunos de uma escola particular da cidade de São Paulo (SP), avaliando a opinião dos alunos sobre este componente curricular e, a partir das considerações dos alunos, implementaram aulas sobre os conteúdos que os alunos mais se interessaram.

Souza e Freire (2008) encontraram que os alunos apresentam desinteresse pelas aulas de Educação Física no Ensino Médio, sendo necessário repensar o currículo para aproximá-lo da realidade dos jovens. Os resultados das opiniões dos alunos indicam que eles se interessam por conteúdos diferentes do que eles já tiveram. Assim, aulas de alguns conteúdos diversos, como sobre lutas (denominados pelos autores de artes marciais) foram aplicadas, uma vez que a modalidade do jiu jitsu, por exemplo, foi o sexto conteúdo que os alunos mais quiseram ter (SOUZA; FREIRE, 2008).

Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008) propõem uma forma de sistematização dos conteúdos ao longo do ciclo de escolarização no Ensino Médio abordando os seguintes tópicos: o movimento em construção e estruturação; o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas; o movimento em expressão e ritmo; o movimento e a saúde. Essa sistematização foi aplicada durante um semestre em uma escola particular da cidade de Maringá (PR).

Mesmo com algumas dificuldades encontradas, Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008) admitiram ser possível desenvolver essa sistematização nesta escola. Os autores ainda apontam que as mudanças significativas devem ocorrer “de dentro para fora”, ou seja, partir dos próprios professores. Para os autores: “Se nós, professores de Educação Física, não assumimos nossas dificuldades e limitações, não procuramos soluções e não temos iniciativa para mudar, como podemos esperar reconhecimento de outras áreas e da comunidade escolar em geral?” (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008 p. 57).

A proposta de Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008) é uma possibilidade dentro de inúmeras outras que podem surgir. Os autores incentivam a realização de propostas como a apresentada e elencam alguns motivos, salientados abaixo:

Consideramos, contudo, que ações nesse sentido devem ser estimuladas por vários motivos: pela quebra de paradigmas históricos que impedem a legitimação da Educação Física no ambiente escolar; pela inserção efetiva da disciplina no processo de ensino; pela contribuição substancial para avanços na área; pela consequente valorização da disciplina e dos profissionais de Educação Física atuantes no sistema educacional; por fim e, sobretudo, pela significância da ação educativa de transformar para melhor a vida das pessoas (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008 p. 59).

Soares et al. (1992) ao discutirem a respeito dos ciclos de escolarização, caracterizam que o quarto ciclo se dá na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio. Para os autores este é o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento, pois é quando o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele.

É nesse ciclo também que, para Soares et al. (1992) o aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetivos. Além disso, o aluno no Ensino Médio passa a lidar com a regularidade científica, podendo a partir disso, “adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa” (SOARES et al., 1992, p. 35).

O fato de haver o aprofundamento dos conhecimentos no Ensino Médio não significa estabelecer que as aulas de Educação Física neste nível de ensino deverão ser o aprofundamento de apenas alguns poucos conteúdos esportivos vivenciados nos ensino fundamental, o que se configura, não de outro modo, como uma forma de treinamento e especialização. Na verdade, os alunos, nesse nível de ensino, deveriam ser capazes de apreender outras perspectivas relacionadas às diversas manifestações da cultura corporal, tendo outras leituras sobre estas práticas, apropriando-se criticamente delas de forma crítica e reflexiva, tendo em vista sua importância na sociedade atualmente.

Celante (2000) afirma que cabe à Educação Física no Ensino Médio um enfoque no aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre o movimento humano, envolvendo a



discussão e análise dos aspectos históricos, sociais e políticos da Educação Física e do esporte, possibilitando ao aluno o discernimento no momento de escolher as condições do seu envolvimento ou estudo da atividade física. O autor arremata:

Finalmente, fica reservada à Educação Física nas séries finais do 1º grau e todo o 2º grau – respectivamente o quarto ciclo do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio – o papel de mediar o conhecimento a respeito da cultura corporal com ênfase nos aspectos *reflexivos*, propiciando ao pré-adolescente e adolescente, detentores de uma capacidade cognitiva que os permite pensar hipoteticamente, além dos aspectos vivenciais e relacionais, que conduzem ao fazer corporal dentro de um certo nível de compreensão desse fazer – com base nas experiências concretas – uma postura crítica frente a esses conteúdos, capazes de conduzir à autonomia nas mais diversas situações do cotidiano (CELANTE, 2000, p. 84, grifo do autor).

Portanto a Educação Física deve levar o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais. O Ensino Médio merece uma atenção especial já que, para Betti e Zuliani (2002), a Educação Física neste nível de ensino deve apresentar características próprias e inovadoras, proporcionando ao aluno o usufruto da cultura corporal, por meio das práticas que os adolescentes identifiquem como significativas para si próprios.

Bechara (2004) alerta que para muitos alunos de Ensino Médio a Educação Física é vista como uma “válvula de escape” do cotidiano, ou seja, o aluno encontra nesta disciplina a possibilidade de movimentar-se, sem, contudo, refletir sobre esse movimento. González e Fensterseifer (2009) denominam esse “movimentar-se sem reflexão” de “exercitar-se para” referindo-se ao conceito relacionado à tradição de realização desse componente curricular como meio para a aquisição de outras questões (como saúde, caráter, etc.), destituindo assim, de importância fundamental enquanto uma disciplina curricular. Para Bechara (2004):

O significado atribuído à Educação Física deveria ser veiculado pela própria escola, seja ela de Ensino Fundamental ou Médio. Com esse entendimento, urge nos libertarmos das “amarras ideológicas” que permeiam o significado dessa disciplina fazendo-nos acreditar que ela possui como meta principal trabalhar apenas o movimento corporal sem maiores compromissos, situação que, já vimos, representa um esforço inócuo (do ponto de vista da classe trabalhadora) na estrutura escolar atual (BECHARA, 2004, p. 37).

A busca pela importância, fundamentação e legitimidade da Educação Física no Ensino Médio não será efetivada de uma hora para outra. Há ainda um complexo espectro de problemas a serem superados. Problemas que vão desde considerações legais, passando pela reprodução das aulas do ensino fundamental e chegando à desvalorização deste componente curricular por parte dos alunos, direção da escola, pais, entre outros. É preciso considerar ainda as dificuldades que o Ensino Médio apresenta no Brasil de maneira geral, e como eles afetam a Educação Física escolar.

No entanto, todos os problemas convergem afunilando-se na prática pedagógica. Ou seja, é durante a prática pedagógica que é possível evidenciar os problemas assinalados. É

também por meio de ações de luta e busca por legitimação consolidados ao longo da prática pedagógica que haverá a possibilidade de transformações efetivas no cenário atual.

Nestas ações de luta pela legitimação e pela identidade da Educação Física no Ensino Médio, muitos fatores são necessários, como mudanças nas leis, valorização por parte da equipe gestora, motivação dos alunos, entre outras questões. No entanto, os professores, enquanto autores protagonistas da prática pedagógica, possuem importância primordial nesse processo na luta pela valorização deste componente curricular. Afinal, a prática pedagógica para ser transformadora precisa, antes de qualquer outra coisa, de comprometimento e vontade de lutar por essas transformações, fato possível a partir da constituição de sentidos para essa prática. Uma prática pedagógica rica e fundamentada é o primeiro, de muitos outros passos, rumo a uma Educação Física no Ensino Médio igualmente rica, fundamentada e, sobretudo, valorizada, com identidade, pertinência e significado para os alunos.

### 3. O CONTEÚDO DAS LUTAS

Nesse capítulo abordaremos a caracterização do conteúdo das lutas, sobretudo a partir da perspectiva de cultura corporal. Para isso, analisaremos, primeiramente, algumas possíveis origens para o conceito de cultura corporal – perspectiva que tem tomado cada vez mais projeção nas compreensões relacionadas à Educação Física escolar. Em um segundo momento, discutiremos especificamente o conteúdo das lutas para que finalmente possamos compreender formas de se tratar pedagogicamente as lutas no contexto escolar.

O capítulo foi dividido em quatro tópicos: “*O conceito de cultura corporal*”; “*Lutas e cultura corporal*”; “*O conteúdo das lutas na escola: as lutas da escola*” que, por sua vez apresenta uma subdivisão intitulada “*O ensino das lutas na escola: entre o não mais e o ainda não*”; e, finalmente, o último tópico, intitulado: “*Compreendendo as lutas da escola: para além das modalidades*”. Esse último tópico também três subdivisões, intituladas: “*Entendendo as lutas para além das modalidades*”, “*Características em comum: compreendendo a lógica interna das lutas*” e, por fim, “*Classificando as lutas a partir da compreensão de sua lógica interna*”. Cada tópico será abordado separadamente a seguir.

#### 3.1. O conceito de cultura corporal

*“A Educação Física deve fundamentar os seus meios e fins na prática social, em desenvolvimento contínuo. Única forma do ser humano adquirir aptidões motrizes e simultaneamente se humanizar, desenvolver uma inteligência prática e conceptual, socializar-se”.*  
Bento (1981, p. 47).

Não será realizada uma extensa revisão sobre a etimologia e a gênese do conceito de cultura corporal, uma vez que isso foge dos propósitos estabelecidos de compreender o conteúdo das lutas como uma das manifestações pertencentes à esfera da cultura corporal.

No entanto, é importante buscar algumas origens, mesmo que em linhas gerais, sobre a perspectiva relacionada à cultura corporal e quais os condicionantes históricos que originaram a visão atual sobre esse conceito, levando-se em consideração sua atual disseminação em muitos dos discursos relacionados à Educação Física escolar brasileira.

Cabe ressaltar ainda que, ao longo da história, diversos autores abordaram o conceito de cultura corporal de formas diferentes, inclusive, modificando a nomenclatura. Alguns denominam de cultura corporal de movimento, outros de cultura de movimento, outros ainda de cultura corporal do movimento humano, cultura física, entre outras terminologias.

Embora compreendemos que há variações semânticas, sintáticas e, até mesmo, de caráter político e ideológico por detrás de cada conceituação, abordaremos todas essas

denominações sob a referência de “cultura corporal<sup>6</sup>”, representadas pelas manifestações corporais dos seres humanos historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas, caracterizadas pelas lutas, danças, atividades rítmicas e expressivas, jogos e brincadeiras, ginástica, Atividades Físicas de Aventura, Práticas Corporais Alternativas, esportes, circo, exercícios físicos, capoeira, entre possíveis outras.

De acordo com Bracht (2011), não importa qual terminologia empregada (cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, entre outras), desde que se compreenda efetivamente o conceito de cultura dessa expressão, o qual deve ser devidamente caracterizado. Todavia, o autor admite ter como preferência o termo “cultura corporal de movimento”, embora reconheça outras formas de denominação que devem ilustrar fundamentos de especificidade à Educação Física enquanto componente curricular obrigatório. Para o autor:

Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas, sim, dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.) (BRACHT, 2011, p. 102-103).

No entanto, concepções ligadas à expressão “cultura corporal” não surgiram aleatoriamente, e se devem às construções históricas ainda em vigor. No Brasil, Betti (2009b) alega que a primeira publicação brasileira que explicita de forma clara e consistente as relações entre Educação Física e cultura corporal pertence a Bracht (1992). Betti (2009b) aponta que no referido artigo de Bracht (1992), há a divisão de um sentido restrito e outro amplo sobre a Educação Física, o primeiro representando as atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal, e o segundo representando todas as manifestações ligadas à ludomotricidade humana, sendo abarcadas nas definições de cultura corporal ou cultura de movimento.

De acordo com Bracht (1992), o movimento corporal assume formas culturais que denotam hegemonias históricas, possuindo determinados códigos que expressam diferentes sentidos. O autor, nessa perspectiva, define a Educação Física como uma “prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento” (BRACHT, 1992, p. 35).

---

<sup>6</sup> A escolha pela terminologia “cultura corporal” se deve apenas por facilidade sintática ao longo da escrita.

Ainda de acordo com Bracht (1992), a Educação Física deve instrumentalizar o indivíduo para que ele possa ocupar seu tempo livre de maneira autônoma. Nessa perspectiva, a Educação Física deveria “instrumentalizar o indivíduo para entender e se posicionar criticamente frente à nossa cultura corporal/movimento”, desenvolvendo formas de socialização de valores “que permitam um enfrentamento crítico com os valores dominantes (BRACHT, 1992, p. 52).

Betti (1992), por sua vez, discorre sobre as possíveis origens acerca da concepção que relaciona a Educação Física como disciplina responsável por ensinar manifestações inseridas na esfera da cultura ou, mais especificamente, de parte da cultura. O autor afirma que tanto na literatura nacional quanto internacional o conceito de *cultura física* – também denominada de *cultura corporal* ou *cultura motora* – é representado como parte da cultura geral (BETTI, 1992).

Para Betti (1992), é necessário nos debruçarmos nas especificidades pedagógicas da Educação Física escolar. De acordo com o autor, parece claro que a matemática, geográfica e outras disciplinas apresentam objetivos e conteúdos mais ou menos delimitados, diferente da Educação Física, a qual não se tem clareza sobre suas especificidades (BETTI, 1992).

Ainda de acordo com Betti (1992), a Educação Física escolar deve ir além de escolher entre a educação do movimento ou educação pelo movimento – características que estavam na pauta das discussões da época – mas precisa responder à questão: *Educação Física para quê?* Responder a essa pergunta, para Betti (1992), é refletir sobre os valores e finalidades que se relacionam com essa disciplina curricular enquanto fenômeno educativo. Nessa perspectiva, o autor admite que o conceito de “*cultura física*” torna-se um norte para o caminho a ser seguido.

Para a discussão sobre esse conceito, Betti (1992) buscou referenciais em outros locais do mundo, como a Polônia, por exemplo, que, de acordo com o autor, apresentam fundamentações teóricas mais aprofundadas sobre essa temática. Nessa relação, Demel (1978, apud Betti, 1992) define cultura física como sendo um conjunto codificado de valores relacionados ao corpo, que compreende a cultura física pessoal, a comunidade cultural e a produção material dessa cultura, relacionando-se com os conceitos e objetivos da Educação Física escolar.

Assim, Betti (1992, p.285) afirma que nessa perspectiva, a função pedagógica da Educação Física na escola é “integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)”.

No entanto, outro autor brasileiro, denominado Flávio Pereira aborda o termo “cultura física” e seus desdobramentos no campo da Educação Física. Em seu livro intitulado “*Dialética da cultura física*” (PEREIRA, 1988), o autor inicia um aprofundamento teórico com relação ao conceito da cultura física, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético.

Pereira (1988) utiliza a terminologia “cultura física” para designar a parcela da cultura universal que envolve a Educação Física, como o exercício físico, a ginástica, o treinamento desportivo, a recreação, a dança, entre outras. O autor justifica que toda atividade corporal é um meio de interação do ser humano com a natureza, com outras pessoas e com o mundo. Para isso, é necessário um olhar histórico sobre a evolução do movimento humano desde a pré-história até os dias atuais (PEREIRA, 1988).

Pereira (1988, p. 16) mesmo que de maneira não muito veemente, relaciona ainda o conceito de “cultura física” com o de “cultura corporal” ao admitir que “aborda-se a cultura física procurando precisar o que seria a cultura corporal, objetivando a diferenciação da exercitação física culturalmente estruturada, gíminico-desportiva, de atividades produtivas, ainda que dependentes de qualidades físicas e de atividades de cunho medicinal”.

Certamente, vários dos conceitos abordados por Pereira (1988) não condizem com as atuais concepções sobre o tema da cultura corporal. No entanto, é importante destacar o pioneirismo deste autor na literatura nacional em relacionar a Educação Física com o conceito de cultura física sob a perspectiva marxista o que, direta ou indiretamente, influenciou o amadurecimento da área para as futuras produções sobre essa temática.

Efetivamente, o termo da cultura corporal, se consolidou a partir das discussões apresentadas pelo grupo de professores e pesquisadores intitulados comumente de “*Coletivo de Autores*”, os quais, em 1992, publicaram o livro “*Metodologia do Ensino da Educação Física*” também sob a ótica marxista.

De acordo com os autores, as reflexões sobre a cultura corporal se diferenciam das tendências anteriormente relacionadas ao ensino da Educação Física, buscando desenvolver fundamentações pedagógicas sobre diversas manifestações que representam o que o homem tem produzido ao longo da história. Os autores exemplificam as diversas formas de expressão corporal com os jogos, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica, entre outros (SOARES et al., 1992). Dessa forma, os autores definem que:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão

seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES et al., 1992, p. 61-62).

A contribuição dessa perspectiva pedagógica foi fundamental para o atual patamar de reflexão teórica acerca da identidade e da importância da Educação Física na escola contemporânea no Brasil. No entanto, ao se analisar a literatura internacional sobre o tema (sobretudo Portugal e Espanha), é possível encontrar algumas concepções que, em partes, relacionam-se com a concepção de cultura corporal em sua forma mais abrangente e também merecem ser brevemente elencadas.

Em Portugal, o autor, escritor, poeta e filósofo Jorge Olímpio Bento, em 1981, publicou um livro intitulado “*Dialéctica da Educação Física*”. Nessa publicação, este autor afirma que a cultura física se constitui como uma das áreas da cultura, compreendendo-a como um campo que acumula conquistas, condições e elementos de ordem social para o aperfeiçoamento físico dos seres humanos (BENTO, 1981).

Bento (1981) considera também que é necessário à Educação Física se instruir para formar uma consciência de necessidades sobre um dos ramos da cultura do nosso tempo, especificando esse ramo com a terminologia de “*cultura física*”. Ou seja, a Educação Física deve ter um embasamento teórico para atuar sobre uma parcela específica e fundamental da cultura, a cultura física.

Bento (1981) admite ainda que os termos “cultura física” e “cultura corporal” podem se mesclar e até mesmo se confundir, de acordo com as projeções que se almeja e a multiplicidade de significados abarcados. Para o autor: “a Cultura Física, ou, se preferirmos, a Cultura Corporal, constitui um fenômeno multiforme, devido à multiplicidade de laços que a unem à sociedade (BENTO, 1981, p. 22)”.

Nessa mesma perspectiva, Sérgio e Feio (1978) admitem que as atividades físicas, na qual o esporte também pode ser englobado, são uma pujante afirmação da cultura. Para os autores, a cultura das atividades físicas é uma síntese original de criação artística e de contemplação estética, sendo um meio de educação e de comunicação (SÉRGIO; FEIO, 1978).

Ainda de acordo com Sérgio e Feio (1978), as atividades físicas são contempladas como oriundas da Cultura Física que, para os autores, é uma ciência do homem e, como tal, deve ser tanto analisada, quanto estudada, praticada, difundida e defendida. Para os autores: “as actividades [sic] físicas não representam uma metástase da cultura mas, sem dúvida, a sua floração de maior magia no mundo contemporâneo” (SÉRGIO; FEIO, 1978, p. 8).

Em outra obra, Manuel Sérgio (2000) conceitua que o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, o circo e os processos de reeducação, readaptação e expressão corporal podem ser meios de educação motora, desde que neles se construa o espaço onde o homem se forma pessoa, isto é, se reconheça e o reconheçam como consciência e liberdade. Assim, o autor compreende as diferentes manifestações corporais como sendo práticas de educação motora ensejadas no plano cultural.

No entanto, Jean-Marie Argelès, em 1977 já utilizava o conceito de cultura corporal para fundamentar sua concepção acerca da Educação Física e do movimento humano. Para o autor, a cultura corporal é a expressão e forma de prática ao mesmo tempo de um indivíduo concreto e de uma cultura coletiva. O autor aponta também que a compreensão de cultura corporal deve ser analisada tendo como parâmetro o transcurso da história dos seres humanos, manifestando-se sob a forma de exercícios físicos variados ao longo da história (ARGELÈS, 1977).

Argelès (1977) admite que a cultura corporal na história dos seres humanos é um fenômeno multiforme, sendo parte integrante das relações sociais, com suas interações dependendo essencialmente do caráter das forças produtivas e das relações de produção de classes sociais. Nessa perspectiva, o autor admite que “a evolução e o caráter da cultura corporal são marcados pelos laços com a produção material, a ideologia e a política, a cultura e a ciência, a moral e a arte” (ARGELÈS, 1977, p. 66).

Ainda na perspectiva de luta de classes, Argelès (1977) embora reconheça o papel de dominação de uma classe sobre a outra nas definições sociais de cultura corporal, aponta que há também uma cultura corporal proletária. O autor evidencia que “o caráter de classe, inerente nas ideias às formas da cultura corporal, se exprime nas classes dominantes tanto como nas oprimidas” (ARGELÈS, 1977, p. 67).

Dessa forma, Argelès (1977) considera que a Educação Física se desenvolve em função de um objetivo definido, servindo-se de um conjunto de aquisições e de fatores sociais que intervêm no aperfeiçoamento físico do homem. O autor conceitua essa definição com o termo “cultura física”, também denominada por ele de “cultura corporal”, conceitos alicerçados no domínio prático das atividades físicas e desportivas (ARGELÈS, 1977).

Finalmente, podemos considerar algumas conceituações propostas pelo autor José Maria Cagigal como próximas às perspectivas atuais acerca do conceito de cultura corporal. De acordo com esse autor, o corpo é a primeira experiência cosmológica dos seres humanos, explicitando uma concepção impregnada de corporeidade e sua relação com a motricidade (CAGIGAL, 1972).



Cagigal (1972) sob a égide da visão de corporeidade estabelece algumas manifestações corporais, a saber: a dança, ginástica, jogos, o ócio ativo e a prática esportiva. Embora enfatize o fenômeno esportivo, o autor fundamenta suas concepções na teoria antropológico-cultural do esporte, também denominada pelo autor de “Kinantropologia”, ou Educação Física desportiva, composta pelo esporte, dança e ginásticas (CAGIGAL, 1972).

Cagigal (1979) considera também que existe uma cultura física que apresenta na dança, no esporte e no lazer suas formas de manifestações, compreendendo o corpo, o movimento, a motricidade e o esporte. O autor admite que a cultura física é o aspecto do desenvolvimento humano e do enriquecimento social, no qual a conduta ativa corporal apresenta um importante papel (CAGIGAL, 1979).

Em termos de origens conceituais para essas terminologias, Cagigal (1972) afirma que tanto o termo “cultura física” quanto “cultura corporal” são oriundos da Europa oriental, embora o autor não revise sistematicamente a genealogia histórica desse conceito. Outra questão importante é que o autor enfatiza em suas discussões o fenômeno esportivo, conforme é possível constatar no fragmento abaixo:

Por seu poder motivante, por ser, juntamente com a dança, a forma natural como se tem expressado e se expressa o homem em movimento, por seu caráter frutivo, por seu riquíssimo horizonte de experiências corporais, porque é moda em nossa sociedade e modelo motivante de conduta, o esporte deve situar-se no centro de cultura física e, com sua adequada limitação, na educação física. No entanto, isso requer conhecimento e tratamento adequados (CAGIGAL, 1979, p. 28, tradução nossa).

As concepções apresentadas contribuíram para as atuais perspectivas relacionadas à cultura corporal e as aulas de Educação Física. Embora com certas particularidades, elas convergem na compreensão de aspectos subjetivos relacionados às compreensões de corpo, movimento e suas relações culturais. Bracht (2011) reconhece que há um universo simbólico de justificação da Educação Física em construção, compreendendo a ideia do movimentar-se humano como manifestação cultural enquanto fator elementar.

Após essa breve revisão de algumas obras da literatura, fica evidente que o conceito de cultura corporal, da forma como nos apropriamos nas discussões atuais dentro do campo da Educação Física não se originou “do nada”, tendo sido produto de um processo de construção histórica desse conceito. É preciso levar em consideração, todavia, as inúmeras interpretações existentes e a polissemia propiciada por cada forma de compreensão do termo.

No próximo tópico, aprofundaremos a discussão especificamente sobre uma das manifestações pertencentes à esfera da cultura corporal: as lutas.

### 3.2. Lutas e cultura corporal

*“Se quisermos transformar as escolas em agentes efetivos de desenvolvimento cultural em vez de cemitérios culturais, é preciso ter em conta estas contradições e estes conflitos que se travam na sociedade contemporânea”*  
Saviani (1988, p. 17)

As lutas fazem parte da cultura corporal, ou seja, são práticas historicamente importantes e que acompanharam os seres humanos ao longo do tempo, sendo uma das mais elementares manifestações dessa cultura. Assim como as danças, as atividades rítmicas, os esportes, os jogos, as atividades circenses, as ginásticas, dentre outras, as lutas são manifestações inseridas na esfera da cultura corporal, fazendo parte do modo de ser das pessoas e das sociedades de diferentes formas, ao longo da história. É preciso permitir ao aluno o contato e vivências significativas com esses conteúdos, possibilitando-os articular reflexões críticas sobre estas práticas e sobre o mundo em que vivem.

Darido e Souza Júnior (2007) destacam que a área da Educação Física escolar ultrapassa a ideia de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto, que por sua vez também não precisa ser desconsiderado. Porém, muito mais do que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, analisar com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que estes compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Ao longo dos anos, a concepção de Educação Física dentro do âmbito escolar foi se modificando. Para Soares (1996), por exemplo, a Educação Física na escola é um espaço de aprendizagem e, portanto, de ensino. A autora afirma que historicamente a Educação Física ocidental moderna tem ensinado o jogo, a ginástica, as lutas, a dança, os esportes. Estes são “conteúdos clássicos que permaneceram através do tempo transformando inúmeros de seus aspectos, para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo” (SOARES, 1996, p. 11).

Na clássica obra da área da Educação Física intitulada “Metodologia do Ensino da Educação Física”, a temática das lutas e da capoeira (designada de forma separada) também aparece. De acordo com Soares et al. (1992, p.38):

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

Darido e Rangel (2005, p. 34) compreendem a Educação Física como uma prática pedagógica cuja função é “formar os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, tais como: o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta”.

Darido e Souza Júnior (2007, p. 14) apresentam uma proposta pedagógica na qual, baseados nos PCNs (BRASIL, 1998) compreendem a Educação Física como uma “disciplina curricular voltada a introduzir e integrar o aluno a esfera da cultura corporal, instrumentalizando-os para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas”.

Há também a visão apresentada pelos PCNs (BRASIL, 1998). De acordo com este referencial, a Educação Física pode ser entendida “como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado de Cultura Corporal de movimento e que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, as **lutas**, a dança, a capoeira e outras temáticas” (BRASIL, 1998, p. 26, grifo nosso).

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 70) afirmam ainda que “as lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa”. Esse documento ainda estabelece que as lutas “caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê” (BRASIL, 1998, p. 70).

Deve-se ressaltar que a definição dos PCNs (BRASIL, 1998) inclui as lutas apenas nas questões que tangem as vivências práticas dessas modalidades como o equilíbrio ou desequilíbrio, técnicas de contusão ou exclusão de espaços, dentre outras, não mencionando, assim, outras formas de se abordar as lutas na escola como, por exemplo, incluir na definição questões como o que são lutas ou questões relacionadas à história das modalidades, condutas dos praticantes, aspectos em comum entre as diversas modalidades e suas respectivas diferenças, dentre outras possibilidades.

Alguns Estados brasileiros, por meio de suas propostas curriculares, também incluíram o conteúdo das lutas, embora cada proposta abranja o trato pedagógico com esse conteúdo de diferentes formas. Especificaremos a análise de seis das propostas que mais indicam formas de se abordar as lutas: São Paulo (2008), Rio Grande do Sul (2009), Paraná (2008), Pernambuco (2008), Goiás (2009) e Minas Gerais (2009). Destaca-se que essas propostas não necessariamente diferenciam o trato pedagógico das lutas no ensino fundamental ou Ensino Médio. Da mesma maneira, por já estarem em processo de implementação, alguns Estados

não as denominam mais de propostas e sim de currículo, porém, aqui serão tratadas conforme aparecem nos termos contidos nesses documentos oficiais.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a área da Educação Física (SÃO PAULO, 2008), posteriormente transformada no currículo deste Estado, também aborda a temática das lutas, compreendendo-a com parte inerente da cultura corporal. Nela, é proposto que a Educação Física “trate da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressam de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as **lutas** e os esportes” (SÃO PAULO, 2008, p. 42, grifo nosso).

Embora afirme que não pretende restringir e sim diversificar os conteúdos, a proposta do Estado de São Paulo propõe o desenvolvimento da temática das lutas de forma genérica a partir apenas do quarto bimestre do sétimo ano do Ensino Fundamental, antiga sexta série, em séries esporádicas e apenas por algumas modalidades como o judô, o caratê, o boxe, a capoeira e a esgrima (SÃO PAULO, 2008). Já no Ensino Médio, a temática das lutas aparece apenas no primeiro semestre do terceiro ano, sendo enfatizada também no terceiro bimestre desse mesmo ano (SÃO PAULO, 2008).

O Estado do Rio Grande do Sul também elaborou uma proposta curricular de apoio ao professor da rede estadual de ensino daquele estado. Na proposta relacionada à área da Educação Física, conteúdos sobre a temática das lutas também são abordados. “As práticas esportivas, as ginásticas, as **lutas**, as atividades lúdicas, as práticas corporais expressivas, entre outras, se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios da Educação Física” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 114, grifo nosso).

Quanto ao conteúdo das lutas, a proposta as classifica como pertencentes às práticas corporais sistematizadas. Dividem-se os saberes das lutas em dois: os saberes corporais que compreendem o saber praticar e o conhecer e os saberes conceituais, que compreendem os saberes técnicos e críticos (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Essa proposta considera que os conteúdos abordados pelos professores de Educação Física na escola devem ser os mais amplos possíveis, tratando de diversas temáticas referentes à cultura corporal, não objetivando que os alunos tornem-se praticantes ou profundos conhecedores de uma ou outra prática corporal, mas sim que eles possam conhecer, vivenciar e discutir sobre o mais variado número de práticas referentes à cultura corporal (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Exemplificando, considera-se que uma determinada luta pode ser escolhida pelo professor como objeto de estudo de uma das unidades didáticas que tratam desses conteúdos. Tal escolha implicará a proposição de um fazer corporal em aula que leve os alunos a

conhecerem tal prática, mas sem a pretensão de investir em um nível de apropriação que lhes permita praticar, fora da escola, a arte marcial estudada (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Entretanto, a temática das lutas aparece somente como componente das sétimas e oitavas séries (denominadas atualmente de oitavo e nono ano) durante apenas 8% do tempo relativo ao ensino dos conteúdos da Educação Física destes anos, com opções como o judô, o caratê, a capoeira e o taekwondo.

Para a proposta do estado do Paraná (2008), falar sobre as lutas deve fazer parte do contexto escolar, pois elas se constituem das mais variadas formas de conhecimento da cultura humana, historicamente produzidas e repletas de simbologias. Ao abordar esse conteúdo, devem-se valorizar conhecimentos que permitam identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as *lutas* foram ou são praticadas.

O texto aborda uma breve revisão histórica sobre as modalidades de lutas, tanto ocidentais quanto orientais, afirmando que ambas surgiram de necessidades sociais, em um dado contexto histórico, influenciadas por fatores econômicos, políticos e culturais. Há uma breve explicação do jiu jitsu, porém a capoeira é abordada de modo mais detalhado (PARANÁ, 2008).

É proposta ainda a aplicação de jogos de oposição para o ensino das lutas, sendo confrontações que podem ocorrer em duplas, trios ou até mesmo em grupos. Além dos jogos de oposição, para se trabalhar com o conteúdo de lutas, a proposta do Paraná (2008) firma que os professores podem propor pesquisas, seminários, visitas às academias para os alunos conhecerem as diferentes manifestações corporais.

Finalmente, esta proposta apresenta um quadro com alguns conteúdos básicos que devem ser ensinados por série, além de algumas abordagens teórico-metodológicas e formas de avaliação. As lutas aparecem em todas as séries, porém, não há diferenciações expressivas entre os conteúdos propostos em cada série (PARANÁ, 2008).

A proposta de Pernambuco (2008), por sua vez, trata os conteúdos com a denominação de “conhecimento”, assim, há o “conhecimento luta” e que também devem fazer parte da prática pedagógica. De acordo com esta proposta, as lutas possuem uma regulamentação específica, com o objetivo de evitar e punir atitudes violentas e irregulares e, sendo uma forma de expressão corporal que representa vários aspectos da vida do homem, elas precisam ser compreendidas desde a busca pela sobrevivência, no que se refere a sua história, passando pelas esferas sociais, afetivas, religiosas, políticas, econômicas etc., até ser entendida como uma forma de linguagem transmitida ao ser humano ao longo dos tempos (PERNAMBUCO, 2008).

Sobre a questão da organização didática deste conteúdo, a proposta de Pernambuco (2008) afirma que a luta, assim como os outros temas da cultura corporal, precisa ser abordada levando em consideração, em primeiro lugar, os aspectos de organização da identificação e da categorização dos movimentos de combate corpo-a-corpo. Depois, abordando a iniciação da sistematização desses movimentos, a partir da compreensão do sentido/significado de cada uma de suas formas. Por fim, chegando até a ampliação dessa sistematização, de maneira que sejam compreendidas as técnicas mais aprimoradas e sejam criadas outras formas de combate (PERNAMBUCO, 2008).

No entanto, há uma incoerência, pois o único exemplo de modalidade de luta fornecido por esta proposta é a capoeira, abordando alguns referenciais teóricos sobre esta manifestação (PERNAMBUCO, 2008). Há também uma breve explicação sobre a organização didática da capoeira. Ou seja, a capoeira foi o único exemplo de conteúdo abordado pela proposta, porém no final há uma consideração abordando todos os combates “corpo-a-corpo”, sem ter tido exemplos ou embasamento teórico para isso.

A proposta de Goiás (2009) baseia-se igualmente em um referencial cultural, tal qual as outras propostas. Enfatiza-se a questão da contextualização dos conteúdos no currículo, exemplificando com a questão do lutar: é preciso perguntar sempre “*por que os homens lutam?*”, porque esta é uma questão geradora de reflexão, devendo ser colocadas permanentemente para que seja justificada a legitimidade da presença da Educação Física no currículo escolar (GOIÁS, 2009).

O conteúdo das lutas aparece pela primeira vez na sistematização apenas da proposta de Goiás (2009) para o 6º ano, embora a proposta aborde do 1º ao 9º ano. É pedido que seja abordado os conteúdos: história das lutas, origem das lutas e tipos de luta; há também algumas expectativas de aprendizagem deste conteúdo, como identificar e compreender as transformações históricas das lutas, relação das lutas com violência, consumismo, saúde, entre outros. No 7º, 8º e 9º ano o conteúdo das lutas aparece novamente, porém são colocadas as mesmas exigências estipuladas para o 6º ano.

Não há uma divisão bimestral, ou mais direcionada, apenas há a conceituação mais geral daquilo que é estipulado para este conteúdo. É considerado ainda a necessidade de levar em conta as experiências prévias dos alunos, sendo exemplificada esta questão com o conteúdo das lutas: devemos investigar se os estudantes do oitavo ano, por exemplo, possuem algum conhecimento sobre lutas, para, a partir daí, optar pelo grau de experimentação, de identificação, de compreensão e de explicação que é possível dar a esse conhecimento (GOIÁS, 2009).

Finalmente, a proposta de Minas Gerais (2009) não considera o conteúdo das lutas de maneira específica. Entretanto, há algumas incoerências observadas nesta proposta, pois logo no início há a seguinte explicação:

A realidade da maioria das escolas brasileiras exige do professor bom senso e criatividade para adaptar certos conteúdos aos espaços disponíveis. Entretanto, é importante ressaltar que os conteúdos não podem ser determinados pelo espaço. Os espaços livres, os pátios, as quadras, por exemplo, podem ser utilizados tanto para as práticas esportivas como para as danças, ginásticas, brincadeiras, jogos e **lutas** (MINAS GERAIS, 2009, p. 27, grifo nosso).

Ou seja, as lutas são citadas como um dos conteúdos da Educação Física escolar na proposta de Minas Gerais (2009), porém não foram consideradas como um conteúdo curricular, como é o caso do esporte (eixo temático I), jogos e brincadeiras (eixo temático II), ginástica (eixo temático III), dança e expressões rítmicas (eixo temático IV).

A única modalidade em que há uma consistente e exaustiva explicação é a capoeira, afirmando que este conteúdo também deve ser tratado na escola. Independente se ela for tratada como jogo, brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica, arte, cultura, tradição ou folclore (MINAS GERAIS, 2009). Seja qual for a categorização que se dê à capoeira, a proposta afirma que não podemos negar que ela é uma prática corporal viva em nosso país, carregada de simbologias, conhecimentos e histórias, dividindo a capoeira em luta, dança e arte. A capoeira foi considerada dentro do eixo temático II, representado jogos e brincadeiras (MINAS GERAIS, 2009).

A proposta de Minas Gerais (2009) aborda outras modalidades apenas em um único momento, no qual o conteúdo das lutas é citado para exemplificar formas de temas complementares em ginástica de origem oriental, por meio da referência de modalidades como o karatê, muay thai, kung fu, aikido, taekwondo, entre outras.

Finalmente, destacamos a visão de Betti (2009a) que também ressalta a temática das lutas em sua conceituação sobre a Educação Física na escola. Para este autor a Educação Física na escola é:

uma disciplina que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/ expressivas, **lutas/ artes marciais**, práticas alternativas (BETTI, 2009a, p. 64, grifo nosso).

Dentre todas as propostas teóricas analisadas anteriormente fica evidente a inserção da temática das lutas como um importante conteúdo a ser ensinado nas aulas de Educação Física na escola, como uma das práticas que compõem o universo da cultura corporal.

Se, como afirmou Mauri (2001), a construção do conhecimento é uma atividade mediada culturalmente, devido à natureza dos instrumentos utilizados em seu processo de elaboração, então, toda atividade humana é mediada pela incorporação de símbolos e signos com significado cultural, e aqui se inclui também o lutar. As lutas, enquanto parte integrante da cultura corporal apresenta importância histórica e social há muito tempo e deve, dada à sua relevância, pertencer ao rol de conhecimentos ensináveis na escola.

Todavia, há ainda muitas incertezas sobre quais são as práticas relacionadas às lutas que devem ser efetivamente selecionadas para as aulas de Educação Física na escola e quando isso deve ocorrer nos espaços e tempos escolares compondo o currículo deste componente curricular. Sabe-se que as lutas são importantes, porém falta ainda a proposição e indicação de possibilidades de abordar estas manifestações na escola, indicando quando ensiná-las, como ensiná-las e, principalmente, o que ensinar das lutas ao longo do processo de escolarização.

Este fato é exemplificado com a inserção da temática das lutas em séries espaçadas, sem uma sequência lógica de ensino desses conteúdos explicitada. Algumas propostas inserem as lutas em séries e semestres sem uma clara explicação para isso, como a proposta do Estado do Rio Grande do Sul (2009) que considera as lutas como conteúdos apenas das sétimas e oitavas séries (atuais oitavo e nono ano).

Além disso, durante a prática pedagógica, alguns professores admitem terem dificuldade na implementação de conteúdos relacionados às manifestações das lutas. Por que há ainda tantas dificuldades na inserção das lutas na escola?

Segundo Carreiro (2005) dentre os conteúdos que podem ser apresentados na Educação Física escolar, as lutas são um dos que encontram maior resistência por parte dos professores, com argumentos como: falta de espaço, falta de material, falta de vestimentas adequadas e associação às questões de violência. O autor sugere ainda que o professor que não conhece o conteúdo das lutas apropriadamente, pode também aprender sobre ele em livros, revistas, internet e até mesmo com os próprios alunos.

Aprender com os alunos e atualizar-se é certamente uma prerrogativa indispensável para qualquer professor. Contudo, é comum ainda a existência de cursos de Educação Física que formem profissionais com pouquíssimos conhecimentos específicos dos conteúdos das lutas.

Barros e Gabriel (2011), de maneira semelhante, admitem que há diversos motivos para que os professores de Educação Física não insiram o conteúdo das lutas em suas aulas, desde a errônea associação desta temática com a violência, como a falta de materiais, roupas e espaços adequados. Os autores acreditam, por outro lado, que a maior dificuldade está na



insegurança em relação ao tratamento desse tema pelo fato dos professores considerarem erroneamente que é necessário ser ou ter sido um praticante de alguma modalidade para desenvolvê-lo na escola (BARROS; GABRIEL, 2011).

A proposta curricular do Estado do Maranhão (2009) afirma que não é possível esperar que o professor de Educação Física domine todas as formas de manifestação da cultura corporal, o que não significa que o professor deva trabalhar em suas aulas apenas conteúdos com os quais tenha familiaridade, ou pleno conhecimento. Com as lutas isto não é diferente. A proposta reconhece que muitas vezes a falta da disciplina Lutas no currículo dos cursos superiores de Educação Física se constitui um problema para a percepção deste conteúdo. Há ainda o preconceito em virtude da relação entre luta e comportamento violento, bem como a dificuldade técnica dos seus movimentos (MARANHÃO, 2009).

Del Vecchio e Franchini (2006), nesta mesma perspectiva, consideram que a dificuldade em tratar os conteúdos das lutas na escola deve-se, em grande parte, à formação do profissional de Educação Física que, em muitos casos, frequenta uma graduação deficiente em relação à esses conteúdos, restringindo-se à apenas uma modalidade (como o judô ou a capoeira, por exemplo), ou mesmo nem havendo a aplicação desses conteúdos no ensino superior.

Até mesmo quanto aos professores universitários que ministram esses conteúdos há algumas considerações, comparados aos docentes de outras disciplinas. Para Del Vecchio e Franchini (2006) a maior parte dos docentes que ministram conteúdos de lutas nas universidades teve contato direto com estes conteúdos na qualidade de praticante.

Se, por um lado, essa característica ameniza o problema do domínio de conhecimentos específicos por parte de quem irá transmiti-los, por outro, essa não é uma prática comum em relação ao ensino de outras disciplinas como fisiologia do exercício, biomecânica e aprendizagem motora, por exemplo, que são disciplinas ministradas na maioria das vezes por docentes que as estudaram como tópico central em seus programas de pós-graduação (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006).

Essa característica dos docentes de lutas pode trazer outro problema: o do direcionamento da disciplina para um único estilo ou modalidade de luta (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006). Desse modo, o ensino dos conteúdos da temática das lutas torna-se restrito àquelas pessoas que tiveram contato com esses conteúdos, ou seja, praticantes ou ex-praticantes. Reitera-se que, mesmo assim, a tendência é que essas pessoas ensinem apenas a modalidade na qual tiveram mais contato, utilizando como recurso principal unicamente as

suas experiências enquanto ex-praticantes/ atletas e não conhecimentos científicos inovadores que permitam compreender os aspectos pedagógicos do ensino das lutas na escola.

O professor que ensinará estes conteúdos no Ensino Superior é, portanto, de fundamental importância à disseminação desses conteúdos por parte dos profissionais que serão formados por ele, sobretudo aqueles que darão aulas nas escolas. Com relação aos professores de Educação Física escolar, de acordo com Carreiro (2005), é esperado que eles sintam-se capacitados a apresentar mais uma forma de expressão da cultura corporal, que é a temática das lutas, não sendo necessário ter formação em nenhuma modalidade específica (ser faixa preta de alguma modalidade, por exemplo).

Portanto, não é necessário que o professor de Educação Física escolar tenha profundos conhecimentos de modalidades de lutas para que elas possam ser tratadas na Educação Física escolar, contanto que o professor tenha uma formação que o possibilite ter contato com esses conteúdos, como os conceitos básicos, as formas de ensinar a questão da didática e assim por diante.

Não podemos deixar de lado o lastro histórico tradicionalmente relacionado à prática pedagógica da Educação Física na escola, fortemente influenciado pela tendência esportivista que tem em algumas modalidades esportivas os únicos conteúdos que devem fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem, sendo isso realizado de maneira a buscar o desempenho ótimo dos alunos, copiando modelos do alto rendimento.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1999b), a Educação Física na escola, de modo geral, possui uma forte inclinação ao trabalho com os esportes, não permitindo que sejam tratadas outras manifestações da cultura corporal durante as aulas. Kunz (1994) afirma que o esporte, enquanto conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, impede o desenvolvimento dos outros elementos da cultura corporal. Esse de fato é um entrave que o conteúdo das lutas perpassa para inserir-se enquanto um conteúdo legitimado nas aulas de Educação Física.

Além dos problemas em relação à formação profissional e grande influência da concepção esportivista para o ensino da Educação Física, há também outro agravante com relação ao ensino dos conteúdos das lutas. A escassez no número de produção científica na área é um fator muito importante a ser considerado também. Esta carência de produção científica foi analisada por Correia e Franchini (2010). Os autores realizaram um estudo onde descreveram a questão da produção acadêmica em lutas, artes marciais e modalidades de combate no Brasil.

Para isso, eles analisaram 11 periódicos nacionais (a escolha dos periódicos baseou-se no questionamento sobre quais periódicos eram utilizados para pesquisas nessa área à 17 profissionais/ estudantes envolvidos com as lutas) no período de 1998 até 2008 (optou-se pelo ano de 1998 pois foi neste ano que a profissão de Educação Física foi regulamentada por lei, a lei número 9696 de primeiro de setembro de 1998, e, conjuntamente com isso, foi criado o Conselho Federal de Educação Física, o CONFEF).

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

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

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

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

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

Todos esses fatores podem ser considerados como empecilhos para o ensino do conteúdo das lutas na escola. Para Rosário e Darido (2005), muitos conteúdos não são ministrados nas aulas de Educação Física porque os professores não os dominam, ou se sentem inseguros ou se julgam despreparados para ensiná-los, além da resistência dos alunos às atividades que fogem dos tradicionais esportes coletivos. Para os autores, “as atividades mais apontadas como não utilizadas são **as lutas**, as atividades rítmicas e a dança, conteúdos de pouca tradição dentro do universo histórico recente da Educação Física na escola” (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p. 177, grifo nosso).

Porém, é importante ampliar os conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física, já que as aulas usualmente concentram o ensino nos conteúdos mais tradicionais de alguns esportes coletivos. Para Pereira e Silva (2004, p. 76, grifo nosso) “ao se incluírem conteúdos como ginástica, dança e **lutas**, além de outros esportes, estar-se-ia contribuindo com a formação multifacetária dos escolares. Seriam novos conteúdos propiciando novas perspectivas culturais”. A partir desse enfoque, se torna fundamental incluir conteúdos como as lutas nas aulas de Educação Física.

Há certamente um conjunto de fatores intrinsecamente relacionados, num *continuum* que vai desde a formação profissional deficiente em relação a esses conteúdos, até o preconceito que ainda existe em relação a determinadas modalidades, passando pela falta de infra-estrutura das escolas, o apoio da direção e até as expectativas dos alunos e da comunidade em geral sobre qual é o papel da Educação Física na escola.

Porém, isso não significa que essa situação deva ser mantida. É direito dos alunos se apropriarem desses conteúdos, ao longo dos anos de educação formal dentro da escola e é dever do professor ensinar esses conteúdos, não pautados em apenas uma ou outra modalidade. Mais ainda, é dever da escola, por meio de seu Projeto Político Pedagógico inserir esses conteúdos nas aulas de Educação Física. A prerrogativa que se abre não é mais se é possível ou não ensinar esses conteúdos, e sim o que e como ensinar esses conteúdos durante as aulas.

Primeiramente, deve-se ter claro que a função da escola não é formar atletas, muito menos lutadores e/ou competidores de uma ou outra modalidade. Deve-se prezar, a princípio, pela formação do cidadão que irá apropriar-se da cultura corporal em suas diferentes formas de manifestação, sendo as lutas uma dessas manifestações. Visa-se, com isso, a formação de pessoas éticas e autônomas.

Portanto, a importância da escola vai além da simples apropriação ou execução de golpes, movimentos e gestos técnicos considerados corretos e destituídos de significados para

os alunos. Sendo assim, ensinar as lutas é muito mais do que ensinar os alunos a submeterem seus companheiros por meio de golpes ou movimentos de oposição; ensinar as lutas transcende os movimentos e gestos. Ensinar essas manifestações é ampliar a visão sobre elas, possibilitando que sejam adquiridas novas visões e novos olhares a respeito dessa temática. Isso só é possível por meio da compreensão sobre as lutas e a partir da ampliação dos conteúdos a serem ensinados na escola.

Como exemplo da inserção destes conteúdos na escola há a proposição de Darido e Souza Júnior (2007) que incluem esta temática como um possível conteúdo a ser ensinado na escola. Os autores ilustram algumas vivências, reflexões e jogos e brincadeiras sobre estas práticas, permitindo que os professores de Educação Física escolar (mesmo aqueles que possuem menos contato com esta temática) possam trabalhar com as lutas por meio de diferentes formas e vivências.

Os autores propõem ainda que sejam tratados outras questões além das vivências de jogos, brincadeiras e outras dinâmicas, como, por exemplo: conceituação de algumas modalidades de lutas, a história de determinadas práticas, a questão da diferença entre lutar e brigar, algumas curiosidades sobre as lutas, dentre outras questões (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007).

Barros e Gabriel (2011) buscam desmistificar a visão de que é necessário ser ou ter sido praticante de uma ou mais modalidades de luta para poderem ensiná-las na escola com propriedade, argumentando que todo professor pode tratar as lutas na escola, mediante pesquisas e outros recursos. Para isso, os autores apresentam de uma série de propostas de atividades práticas com relação ao conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física, com vivências, discussões, leituras, apresentação de curiosidades, etc.

Franco da Silveira e Pinto (2001, p. 139, grifo nosso) apresentam uma proposta de abordagem de conteúdos “expressa nos jogos, dança, esportes coletivos, ginástica e **lutas**”. Especificamente o conteúdo de lutas é abordado a partir das seguintes modalidades: judô, karatê, cabo de guerra, braço de ferro e capoeira – abordada também como jogo e dança (FRANCO DA SILVEIRA; PINTO, 2001).

Bechara (2004, p. 73), por sua vez, aponta que as lutas “são manifestações culturais da Cultura Corporal que reproduzem as formas históricas de enfrentamento (...) e de preparação para o combate, totalmente ineficientes no mundo atual comandado pela tecnologia, porém cheias de tradições e formas simbólicas de combate”. O autor não apresenta explicações, no entanto, sobre os motivos de considerar as ações das lutas ineficientes no mundo atual,

provavelmente por configurar estas práticas apenas nas questões historicamente relacionadas à sobrevivência dos seres humanos.

Outro exemplo de inserção das lutas na escola é proposto por Olivier (2000) na obra intitulada “Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola”. Neste livro, o autor propõe o trato da indisciplina na escola por meio da utilização de jogos baseados em regras predefinidas e que contribuam para a busca pela socialização, permeados sempre pela alegria e pelo prazer (OLIVIER, 2000).

Olivier (2000) divide os jogos de oposição em seis formas de classificação diferentes, de acordo com questões referentes ao nível motor, sócio-afetivo e cognitivo. São elas: Jogos de rapidez e de atenção; Jogos de conquista de objetos; Jogos de conquista de territórios; Jogos para desequilibrar; Jogos para reter, imobilizar e livrar-se; Jogos para combater.

A partir dessa divisão, o autor propõe uma série de atividades práticas para o trato da indisciplina na escola, embora seja preciso deixar clara a importância da intervenção do professor no trato dessas questões. No entanto são enfocados os jogos provenientes de duas modalidades específicas – a luta (*wrestling*) e o judô (OLIVIER, 2000).

Considerando-se os pressupostos apresentados pelos autores e trabalho supracitados, consideramos que o professor só pode ensinar aquilo que ele conhece, que lhe é familiar, aquilo que ele tem domínio, mas, sobretudo, ele só ensinará aquilo que for verdadeiro e válido a seus próprios olhos (FORQUIN, 1993). Sem conhecer e compreender as lutas enquanto um fenômeno plural e abrangente, o seu ensino continuará sendo negado aos alunos, mesmo com a presença das lutas nas propostas curriculares dos estados e da posição de alguns autores da área da Educação Física.

É claro que esse processo de ressignificação dos papéis do conteúdo das lutas na escola não será realizado de uma hora para outra como se os professores pudessem em instantes, transformar padrões cristalizados de não inserção deste conteúdo no ensino formal. Por outro lado, é necessário iniciativas que possam contribuir com a negligência do ensino das lutas na escola, passando desde a melhora na formação inicial, assim como a importância de ações de formação continuada, bem como a utilização de materiais didáticos sobre as lutas que possam auxiliar os professores que efetivamente estão intervindo na escola, ilustrando, a importância de livros didáticos sobre o conteúdo das lutas no contexto atual.

### 3.3. O conteúdo das lutas na escola: as lutas nas aulas de Educação Física

*“Milagres acontecem quando a gente vai à luta!”*  
O teatro Mágico – Transição (2011)

A prática pedagógica da Educação Física escolar brasileira classicamente relaciona-se com o ensino do esporte, ou melhor, de algumas poucas modalidades esportivas. Isso se deu, em partes, devido às influências históricas marcantes e que permanecem arraigadas às concepções de ensino deste componente curricular.

Prova disso é a tendência esportivista, que foi fortemente vinculada às aulas de Educação Física durante muitos anos, proporcionando desdobramentos até hoje em dia. Darido e Sanches Neto (2005) exemplificam a forte relação da tendência esportivista na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física com o sucesso da Seleção Brasileira de Futebol nas três Copas do Mundo, em 1958, 1962 e 1970, fazendo com que o esporte fosse associado com à Educação Física escolar sob a égide do rendimento esportivo, levando assim, o caráter esportivista, mecânico e técnico, para o contexto escolar com uma grande projeção, sendo um modelo muito reproduzido.

Soares et al. (1992) admitem a forte influência esportivista na Educação Física escolar brasileira com a afirmação de que o esporte, devido ao seu prestígio social e importância, é implementado na escola de maneira a se evidenciar a não existência do esporte **da** escola e sim do esporte **na** escola, frase posteriormente reproduzida pelos PCNs (BRASIL, 1999b):

A influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional (SOARES et al., 1992, p. 54; BRASIL, 1999b, p. 34).

Da mesma forma, podemos constatar que as lutas, quando tratadas na escola – já que como visto anteriormente muitas vezes estas manifestações não costumam ser parte do currículo escolar – são abordadas transpondo práticas de algumas modalidades de luta (como capoeira, judô, karatê, entre outras) para o âmbito da escola. Ou seja, ensinam-se as lutas **na** escola quando deveríamos adaptar determinadas características visando o ensino das lutas **da** escola.

Correia (2009b) aponta que as lutas foram criadas para a guerra e não para o âmbito escolar. Poderíamos pressupor que, da mesma forma que as lutas não foram criadas para a escola, outras modalidades como o futebol, por exemplo, prática bastante empregada nas aulas de Educação Física, também não foi criada, pelo menos inicialmente em suas origens mais remotas, visando o contexto escolar.

Portanto, para que as lutas sejam implementadas nas aulas de Educação Física escolar, deve haver modificações ou uma transformação didático-pedagógica, como denomina Kunz (1994). Forquin (1993) contribui para essa visão ao admitir que é necessário realizar um processo de “transposição didática” entre os diferentes aspectos da cultura para a sua seleção e posterior ensino durante as aulas. O autor admite:

Mas há mais: a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reconstrução ou de “transposição didática” (FORQUIN, 1993, p. 16).

Para a realização desse processo de “transposição didática” é indispensável, de acordo com Forquin (1993), a intercessão de dispositivos mediadores, além de muita paciência e aprendizagens metódicas, sendo necessário haver materiais didáticos diversificados, lições, deveres, exercícios escolares, entre outros, todos visando contribuir para o papel do professor durante os processos de ensino e aprendizagem.

Na verdade, para todo processo de seleção dos conteúdos que devem compor o currículo é necessário haver uma transposição didática de elementos da cultura, isso porque, Para Forquin (1993), a escola não ensina a cultura, perspectiva muito ampla e sim *algo* da cultura, selecionando determinadas características dos conteúdos consideradas como fundamentais para fazerem parte dos saberes sistematizados pela educação escolar.

Processo semelhante deve haver com as lutas, ou seja, transpor didaticamente determinados conteúdos sobre essas manifestações corporais para serem ensinados na escola é o primeiro processo para a consolidação das “lutas da escola”. No entanto, esse processo de transposição didática não é suficiente para a adaptação desses conteúdos em termos de adequações aos contextos educacionais formais.

Além do processo de transposição didática é necessário ainda outro processo fundamental: o de transformação didática. O que isso significa? Significa que os conteúdos que devem ser ensinados na escola não devem simplesmente ser “recortes estanques” daquilo que é encontrado na cultura de modo geral, mas devem ser transformados, tendo em vista suas potencialidades educativas nos contextos da educação escolarizada.

Por exemplo: com relação ao conteúdo das lutas não precisamos necessariamente transpor didaticamente para a escola determinadas manifestações encontradas em outros ambientes sem contextualizá-las didaticamente. Dessa forma, ao ensinarmos o judô na escola não deveríamos apenas transpor seus principais conceitos, técnicas, conteúdos e metodologias



para essa instituição e sim transformá-lo didaticamente para que ele possa ser assimilado de modo adequado e significativo pelos alunos.

Isso se deve porque o simples fato de transpor o judô na escola, por exemplo, da maneira como ele é ensinado em outros contextos, pode não permitir a efetivação de aprendizagens significativas de forma crítica e contextualizada. Como Rufino (2010) apresentou, muitas vezes o ensino das lutas nas academias de ginástica é cristalizado pela ótica da tradição e da falta de questionamento, critérios que não devem ser considerados reproduzidos no contexto escolar, tendo em vista uma educação crítica e que propicie a emancipação dos indivíduos.

González (2006) contribui para a questão da transposição didática ao discutir o conceito do professor Antonio D. Galera acerca da afirmação de que o principal diferencial na identificação de eixos numa área de conhecimento é a explicitação dos potenciais conteúdos de ensino, sendo este um processo que consiste em converter os conteúdos, ou saberes epistemológicos abstratos da área de conhecimento em questão, no caso da Educação Física, a cultura corporal, em conteúdos concretos de ensino e aprendizagem. Ou seja, no caso das lutas, por exemplo, devemos torná-las práticas possíveis de serem implementadas na concretude do currículo escolar, tendo em vista sua grande abrangência na sociedade, o que requer transformá-las para serem ensinadas no contexto educacional.

Para González (2006), não é possível assegurar que o processo de análise e seleção dos conteúdos seja tomado apenas por critérios objetivos, uma vez que a subjetividade da própria análise (e de quem a faz) está sempre envolvida. Assim, esse processo de seleção dos conteúdos e formulação do currículo não é algo acabado, pois se baseia em visões de mundo, de ensino e de educação estipuladas por docentes, pesquisadores e gestores que não estão isentos de imposições subjetivas durante qualquer uma dessas etapas.

É claro que transformar o conteúdo das lutas em algo pedagogicamente passível de ser ensinado na educação formal requer uma demanda de tempo e conhecimento, uma vez que estes conteúdos são muito ricos em termos de informações, saberes e práticas, com importância histórica e social e que permeia a cultura corporal humana há muito tempo, tendo influenciado as relações humanas ao longo da história e sendo também influenciada por essas relações.

Esse processo de pensar as lutas dentro do âmbito escolar é tarefa de todos aqueles que de alguma maneira compreendem a magnitude da importância de inseri-las durante as aulas. Sendo assim, é necessário que haja propostas e proposições de inserção, transposição e transformação didática das lutas na escola, possibilitando que seja concebível a

implementação das **lutas da escola**, com suas especificidades e particularidades, não sendo uma cópia idêntica das práticas encontradas corriqueiramente fora da escola.

Desse modo, Correia (2009b) considera que ainda é necessário um longo processo de apropriação relacionado às lutas por parte dos profissionais de Educação Física, propiciando uma aproximação acadêmica e profissional no que se relaciona a essas temáticas. Para o autor:

Demandamos na atualidade por elementos teóricos e práticos mais consistentes e coerentes para uma imperiosa transformação/transposição didática (...). Assim, talvez possamos diminuir nossa ignorância (...) sobre essas manifestações [lutas, artes marciais, modalidades esportivas de combate] e dar um tratamento mais responsável e menos demagógico/caricato para essas importantes objetivações culturais que compõem o patrimônio universal expresso pela cultura e, sobretudo, explorá-las como elementos indispensáveis ao desenvolvimento humano (CORREIA, 2009b, p. 30).

Da mesma forma, podemos conceber que muitas vezes as mesmas características que compõem as lutas fora da escola são transferidas para dentro do âmbito escolar (isso quando o são), sem a devida atenção às transformações didáticas necessárias desses conteúdos. Esse fato inviabiliza a compreensão das lutas de maneira crítica, impedindo que o ensino das lutas vá além do “saber fazer” que corresponde apenas a realização de atividades destituídas de significado e reflexão.

Como exemplo de proposição de uma transposição e transformação didática sobre o conteúdo das lutas, Pucineli (2004) admite que para a área da Educação Física deve ser utilizada a nomenclatura de “luta corporal” devido aos vários outros significados que o termo lutas pode agregar. Dessa forma, isso diferencia o ensino das lutas na escola com a polissemia do termo que pode ser relacionado à inúmeras outras questões que vão além das práticas corporais.

A seguir, apresentaremos uma perspectiva de tratamento didático para o ensino das lutas na escola a partir da contextualização histórica da Educação Física, tomando como ponto de partida as proposições de González e Fensterseifer (2010; 2009).

### *3.3.1. O ensino das lutas na escola: entre o não mais e o ainda não*

Fensterseifer (2001), ao discorrer sobre o processo de legitimação social da Educação Física em uma perspectiva filosófica, admite que esta área está balizada atualmente na busca por caminhos que leve à resolução de suas “crises”, uma vez que esta disciplina, de acordo com este autor, entrou em crise juntamente com a modernidade e está centrada, no presente momento, no hiato entre o “não mais” e o “ainda não”.

Nessa mesma perspectiva, González e Fensterseifer (2010; 2009) admitem que a Educação Física escolar brasileira passa por um processo de transformação de abandono de determinadas práticas cristalizadas no passado para a apropriação de novos modos de legitimação do espaço escolar, da função da escola e do papel da Educação Física, o que tem encontrado inúmeras dificuldades, para este componente curricular na escola.

Apropriando-se do conceito de Stein (1991, p. 25) que afirma que “somos seres do não mais e do ainda não”, os autores fazem uma alusão à história da Educação Física brasileira, indicando que, se por um lado há discussões bastante avançadas entre o que a Educação Física escolar brasileira não deve fazer, por outro, ainda estamos desenvolvendo uma maturidade intelectual para o que ela pode ser (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; 2009).

Dessa forma, para os autores, a Educação Física “se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12). A partir desse contexto, os autores entendem que a ausência de projetos curriculares sobre a Educação Física na maioria das escolas e a falta que muitos professores sentem desses materiais de apoio é sinal desse período de transição.

Ou seja, já avançamos muito em relação à compreensão do que não deve ser o papel da Educação Física na escola. Não deve ser o local do ensino somente de conteúdos ligados aos esportes, por exemplo. Não deve também ser um espaço para o treinamento e o alto rendimento, nem um local de exclusão e valorização exacerbada das capacidades físicas individuais. Então qual o papel das aulas de Educação Física na escola? E, principalmente, como implementar essas novas aulas ao longo da prática pedagógica?

Diversos autores já apresentaram opiniões acerca das funções da Educação Física escolar na sociedade contemporânea. Temos como ponto de partida a importância das aulas de Educação Física ser o *locus* de apropriação crítica da cultura corporal (BRASIL, 1998). No entanto esse é o ponto de partida do qual devemos partir para percorrer o caminho da prática educativa.

Temos avançado muito nos últimos 20 anos para o amadurecimento dessa visão. Corroborar-se com Freire e Scaglia (2004, p. 35) quando os autores afirmam que: “se a educação física pretende ser uma disciplina escola com *status* semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina. Enquanto ‘engasgar’ cada vez que for questionada sobre o que pode ensinar, será uma disciplina marginal”.

Portanto, é preciso que a Educação Física escolar tenha clareza e não “engasgue” na explicação das suas intencionalidades durante a prática pedagógica. É como aquela velha

frase de Lewis Carroll (CARROL, 2002), o autor de Alice no País das Maravilhas, dita pelo gato à Alice quando a mesma encontrava-se perdida: *“para quem não sabe para onde está indo, qualquer caminho serve”*.

Dessa forma, se temos objetivos bem delimitados para o ensino da Educação Física na escola, como é a questão da apropriação crítica da cultura corporal (BRASIL, 1998) devemos percorrer um caminho que leve a esse objetivo, mesmo que para isso seja necessária uma articulação muito mais intensa da Educação Física com o Projeto Político Pedagógico das escolas e com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

Ainda com relação à clareza dos objetivos, é preciso considerar que a determinação do que e como ensinar facilita tanto a ação do professor como a compreensão dos alunos. Mauri (2001) afirma que a determinação do objetivo ajuda a orientar melhor a atividade do aluno e da aluna no processo de construção de conhecimentos, e também permite que os professores decidam melhor o tipo e grau de ajuda que devem proporcionar.

Com relação às aulas de Educação Física, González e Fensterseifer (2010) afirmam que este componente curricular deve ocupar-se dos seguintes conhecimentos referentes às:

- a) possibilidades do se-movimentar dos seres humanos;
- b) práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde;
- c) estruturas e representações sociais que atravessam esse universo.

De acordo com os autores, “essas três dimensões, se bem vinculadas, são constituídas de tipos diferentes de conhecimentos, o que tem dificultado encontrar/ construir uma expressão conceitualmente precisa para denominá-las, apesar de diversos intentos” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 13).

Os autores consideram que as práticas corporais que fazem parte do campo de estudo da Educação Física escolar são “as acrobacias, atividades aquáticas, dança, esporte, exercícios físicos, jogos motores, **lutas**, práticas corporais introspectivas, práticas corporais de aventura na natureza” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 15, grifo nosso). No entanto, eles admitem ser possível a inserção ou supressão de outros tipos de manifestações. Podemos citar como exemplos de possibilidades de inserção a ginástica e a capoeira (que pode ser representada separadamente ao conteúdo das lutas, ou não), entre outras manifestações.

Com relação ao conteúdo das lutas, apresentamos algumas possibilidades do “não mais”, como, por exemplo, a cópia de práticas e modalidades implementadas na escola sem a devida transformação didática que reflita de maneira crítica as necessidades dos educandos e

potencialidades educativas desses conteúdos, ou então a repetição mecânica de gestos e golpes destituídos de significados e intencionalidades para os alunos.

De maneira geral, conforme constatado até aqui, ainda estamos no tempo do “ainda não” havendo ainda dificuldades de se conceber o processo de transformação didática das lutas na escola, embora seja preciso considerar a existência de algumas iniciativas em relação às lutas, conforme poderemos observar no próximo tópico.

Inserir as lutas no currículo da Educação Física escolar significa integrá-las ao rol de manifestações que compõem o acervo da cultura corporal e que os alunos devem aprender ao longo dos anos e ciclos de escolarização. Dessa forma, compreendemos o currículo não como um conceito, mas como uma construção cultural, conforme Gimeno Sacristán (2000). Ou seja, o currículo “não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (GRUNDY 1987, apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Sendo assim, o currículo não deve ser compreendido como algo estático e inflexível, mas como algo em constante transformação e fruto das ações e intenções de todos aqueles que o compõe. Para Gimeno Sacristán (2000):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15 - 16).

De maneira geral, a inserção das lutas na escola passa pela compreensão do que são as lutas na nossa sociedade de forma mais ampla e como devem ser as lutas da escola, avaliando ainda como elas podem compor o currículo por meio da seleção de temáticas consideradas como importantes, bem como a inclusão de procedimentos didáticos que possam compreender as características principais das lutas e a apropriação crítica da cultura corporal, promovendo uma ampliação das visões de mundo dos alunos. Essa compreensão pode ir muito além somente da aprendizagem de modalidades esportivas de combate.

Sem a inserção das lutas da escola os alunos são privados de uma importante manifestação da cultura corporal que pode propiciar ampliações das práticas conhecidas e das visões de mundo dos estudantes. De acordo com González e Fensterseifer (2010):

A vivência em cada uma dessas manifestações corporais não é apenas um meio para se aprender outra coisa, pois ela gera um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível. Portanto, se não for oferecida ao estudante a chance de experimentar boa parte do leque de possibilidades de movimento sistematizadas pelos seres humanos ao longo de vários anos, ele estará perdendo parte do acervo cultural da

humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 17)

Para que seja ainda mais efetiva, a prática educativa do ensino das lutas deve atrelar-se à compreensão estipulada pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Para González e Fensterseifer (2010) a função do projeto pedagógico é possibilitar que os estudantes compreendam o mundo sociocultural enquanto uma construção que é dinâmica, plural, contraditória e conflitante, e que permita a eles colocarem-se à altura dos problemas de seu tempo para que seja possível potencializar decisões mais lúcidas para atuar no mundo.

Dessa forma, o ensino das lutas transcende a compreensão e apropriação dos alunos acerca destes conteúdos – que não deixa de ser fundamental – porém, permite às lutas se transformarem em um conteúdo que os levem a ampliar suas visões de mundo. Ou seja, são as lutas conteúdos com funções e intencionalidades tanto como fins quanto como meios para a efetivação e eficácia da prática educativa.

González e Fensterseifer (2010, p. 19) concluem: “assim como a República em uma sociedade democrática é tarefa de todos os envolvidos, também a educação escolar o é, a qual deve ser pensada de modo que articule as diferentes especificidades em torno da tarefa de propiciar às novas gerações um alargamento em suas compreensões de mundo”.

Portanto, devemos garantir tanto as finalidades da Educação Física na escola quanto do conteúdo das lutas, inseridos na esfera da cultura corporal. Somente assim é possível termos a ideia de quais “caminhos” podemos e devemos percorrer para uma educação transformadora, fruto de uma articulação entre todos aqueles que estão envolvidos com a prática educativa. Os caminhos podem variar, porém alguns consensos são necessários para que a apropriação crítica da cultura corporal seja algo atingível e não puramente idealizado, proporcionando a transformação do “não mais” em aprendizagem significativa e do “ainda não” no “vir a ser” da prática educativa transformadora, reflexiva, crítica e criativa, materializadas em ações concretas.

### **3.4. Compreendendo as lutas da escola: para além das modalidades**

*“Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”.*  
Forquin (1993, p.9)

As lutas estão presentes em nossa sociedade? São estas práticas corporais comumente veiculadas aos meios de comunicação, à prática sistemática e ao treinamento de muitas pessoas? Aparecem corriqueiramente das mais variadas formas no mundo contemporâneo? Se

fizermos a seguinte atividade com os alunos: solicitarmos para eles elencarem no quadro ou em uma folha de papel (individualmente ou em grupo) quantas modalidades de lutas ou artes marciais eles conhecem, será que teríamos uma diversidade considerável?

Enfim, por mais que a importância dada à manifestação das lutas e o conhecimento sobre os saberes que compõem essas manifestações possam variar de acordo com cada aluno, cada escola e cada região, não podemos desconsiderar a grande influência que as lutas apresentam na sociedade atual de maneira geral, e como que, nos últimos anos, tem-se aumentado o número de praticantes, expectadores e consumidores das mais diversas manifestações que compõe o rol de modalidades e práticas das lutas.

Este aumento não é dado por acaso e não deve ser considerado como um “golpe de sorte” ou uma predestinação. Na verdade, há razões de ordem mercadológica, sociológica, antropológica, política, pedagógica, ideológica e pessoal para que ocorra este aumento da prática, do consumo e da veiculação na mídia, ou seja, estas transformações estão inseridas historicamente em contextos sociais contemporâneos muito bem delimitados.

Nos atentaremos às conceituações pedagógicas sobre as lutas com um aprofundamento da análise da lógica interna que compõe as manifestações corporais veiculadas à temática das lutas (PARLEBÁS, 2001). No entanto, não podemos desconsiderar que há uma série de razões para que as lutas sejam temáticas de grande impacto social na contemporaneidade passando, certamente, pelo grande interesse que essas práticas proporcionam nos seres humanos, ou pelo menos em grande parte deles, desde os tempos mais remotos da história.

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

A influência dos filmes destas modalidades entusiasmou inúmeros praticantes e expectadores, mobilizando um fértil campo mercadológico, haja vista, por exemplo, a imensa quantidade de filmes e desenhos que abordam o conteúdo das lutas, direta ou indiretamente. Para Nakamoto e Amaral (2008) é comum que atletas de modalidades de luta afirmem que procuraram tais práticas motivados por filmes, desenhos e seriados de lutas ou artes marciais.

Gomes (2008) sugere que as características de tradição, disciplina e filosofia costumam ser o maior atrativo para os alunos que buscam uma determinada modalidade. Como consequência, estas práticas estão crescendo muito em relação ao número de expectadores e de praticantes. Devido, dentre outros fatores, ao grande número de opções de

práticas, cada uma tentando atender determinados gostos, vontades e expectativas de seus praticantes, a prática das lutas em suas mais diversas formas tem crescido vertiginosamente, contendo até mesmo algumas práticas nas Olimpíadas, como é o caso do judô, do taekwondo, da esgrima, do boxe amador, e do *wrestling* (luta olímpica).

Para Gomes (2008), a popularidade de algumas modalidades aumenta cada vez mais o interesse de crianças, homens, mulheres, idosos e grupos com necessidades especiais, tais como de pessoas com deficiência, por essas práticas. De acordo com a autora as lutas estão extremamente difundidas nos clubes e academias, ou seja, na educação não formal, sendo fragmentadas em modalidades que tendem a preservar suas origens e formar alunos, atletas e mestres, que procuram estas instituições em diferentes idades (GOMES, 2008).

Como já vimos, no entanto, a simples reprodução das práticas existentes no âmbito fora da escola para dentro dessa instituição não implica nas “lutas da escola”, restringindo sua compreensão para as “lutas na escola”, trazendo com isso todos os problemas didáticos e pedagógicos já discutidos anteriormente. Esse fato requer inicialmente um olhar debruçado sobre a compreensão das lutas na sociedade, o que ainda necessita de mais estudos e análises, não sendo esse o foco específico do presente trabalho.

É claro que o que apresentaremos a seguir são propostas que foram pensadas e construídas em conjunto, embasadas na literatura na qual nos apoiamos e que muito nos auxiliou nestas proposições. Nada impede que os professores também ensinem as lutas de outras maneiras, inclusive ensinando-as por meio de algumas modalidades, especificando as concepções apresentadas. Nossa proposição não tem a pretensão de ser algo “fechado” e definitivo.

De fato, as modalidades são o ponto de conversão das combinações das diferentes formas de classificação das ações motoras que caracterizam a lógica interna das lutas propostas aqui, ou seja, em algum momento, é possível abordar diferentes modalidades, justamente depois de compreender a lógica interna destas práticas. Consideramos, no entanto, que apenas ensinar as modalidades em si é uma forma de desconsiderar a construção sócio-cultural e histórica das ações motoras e sociais que designam as lutas. As modalidades abordam a última fase das práticas das ações motoras das lutas. Considerar somente as modalidades, sem haver a devida atenção à lógica interna destas práticas corporais, pode limitar a nossa compreensão sobre estas manifestações corporais. Aos alunos que se interessarem por uma ou outra modalidade é possível que eles procurem academias, centros comunitários de esportes, prefeituras e outras instituições para sua prática sistemática fora do âmbito escolar.



Como premissa para a pedagogia das lutas da escola, consideramos a afirmação de Paes (2006) de que é necessária uma prática pedagógica que priorize, além dos métodos, procedimentos nos quais a preocupação central seja voltada para quem faz o gesto, estimulando-o a identificar e resolver problemas, e ainda proporcionando a criação de novos gestos. Essa perspectiva conduz o olhar, sobretudo, ao aluno, ou seja, aquele que está inserido no processo de ensino e aprendizagem, não enfatizando apenas as sequências preestabelecidas de movimentos considerados como padrões a serem reproduzidos sem reflexão.

Portanto, devemos pensar de maneira mais ampliada na lógica interna das lutas e, a partir dessa compreensão, propor formas de se ensinar as lutas da escola. Mas mais importante que isso, é o professor ter clareza sobre seus objetivos, conhecer os alunos e a realidade deles e o contexto no qual a escola está inserida, para que ele possa otimizar e permitir que o processo de ensino e aprendizagem seja mais significativo.

Para compreendermos a lógica interna das lutas, primeiro iremos discutir sobre a importância de se fundamentar os entendimentos para além das modalidades, buscando quais são as concepções sobre o ensino das lutas na escola em algumas propostas curriculares da área da Educação Física no Brasil. Posteriormente, iremos buscar as características em comum das práticas de luta para que possamos traçar o panorama de compreensão da lógica interna delas, o qual será determinante para o ensino das lutas da escola.

#### *3.4.1. Entendendo as lutas para além das modalidades*

De acordo com Reid e Croucher (1983) existem em torno de 350 formas de lutas diferentes no mundo. Muitas dessas práticas sequer sabemos o nome, alguma até já foram extintas e outras se tornaram muito populares em todo o mundo. Algumas apresentam similaridades entre si e outras são completamente diferentes. Enfim, há uma infinidade de práticas e formas de lutar extremamente diversificadas, o que pode causar dúvida quando nos perguntamos quais devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar.

É claro que é inviável abordar uma infinidade de modalidades de luta nas aulas de Educação Física, isso porque não há tempo suficiente, há outros conteúdos que também precisam ser ensinados aos alunos e seria muito difícil para o professor dar conta de abordar várias modalidades de luta em todas as suas especificidades, e nem deve ser esse o papel da Educação Física escolar.

É preciso haver então uma seleção dentro do contexto cultural que representa os conteúdos das lutas, tal qual propõe Forquin (1993). No entanto, esse processo de seleção

pode muitas vezes ser difícil de ser realizado pelos professores que podem ter dúvidas sobre como fazer as escolhas que devem compor o currículo. Dentre toda essa infinidade de modalidades de luta, quais ensinar na escola?

Seria importante ensinar aquelas que estão em maior evidência na mídia ou algumas práticas olímpicas como, por exemplo, o judô e o boxe amador, ou as práticas mais relacionadas à cultura brasileira, como a capoeira (que pode ou não ser considerada como uma luta) e o huka-huka? Quantas modalidades deveriam ser ensinadas nas aulas? Em quais anos? De quais formas?

Todas estas dúvidas são frequentes para muitos professores e podem ocasionar em problemas na hora de se pensar o fazer pedagógico das lutas nas aulas de Educação Física. Tendo em vista essa questão, Soares et al. (1992) propõe alguns princípios curriculares no trato do conhecimento na escola. São eles:

- A relevância social do conteúdo;
- A contemporaneidade do conteúdo;
- Adequações às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno;
- Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade;
- Espiralidade da incorporação das referências do pensamento;
- Provisoriedade do conhecimento.

Para os PCNs (BRASIL, 1998) a seleção de conteúdos na Educação Física escolar, a partir da compreensão de cultura corporal, deve basear-se em três diferentes critérios:

- *Relevância social*: a justificativa é que a composição do currículo deve ser realizada por meio das práticas que possuem presença marcante na sociedade brasileira, favorecendo a ampliação das capacidades de interação sociocultural dos alunos, bem como o usufruto de práticas de lazer e a promoção da saúde (pessoal e coletiva);
- *Características dos alunos*: este critério representa a necessidade de consideração das diferenças regionais brasileiras que precisam ser levadas em conta. É preciso considerar também os níveis de crescimento e desenvolvimento dos alunos;
- *Especificidades do conhecimento da área*: este último critério afirma que é primordial o trato pedagógico das práticas da cultura corporal de forma diferenciada por meio de todo o tratamento metodológico disponível na área.

Acreditamos que todos esses princípios precisam ser considerados quando concebemos a prática educativa transformadora e crítica. No entanto, muitas vezes estes princípios podem não clarear muito aos professores durante o processo de sistematização dos conteúdos e da seleção dos saberes que devem compor o currículo, devido à amplitude de possibilidades que eles apresentam. Levando esses princípios em consideração, no caso das lutas, por exemplo: o que ensinar delas na escola?

A opção pela seleção de algumas modalidades de luta já bastante difundidas, como é o caso do judô ou da capoeira, por exemplo, pode ser considerada como uma prática corriqueira quando pensamos nas “lutas da escola”. No entanto, acreditamos que esta opção limita as formas de se abordar as lutas da escola e, por isso, ela deve ser revista e ampliada, visando um trato pedagógico destas práticas mais didático e que transcenda a questão das modalidades.

Buscando nos aprofundar nas formas de abordagem didática do ensino das lutas ao longo da prática educativa na escola, analisamos as prerrogativas apresentadas por propostas curriculares de alguns Estados brasileiros.

Para isso, selecionamos as propostas curriculares de 17 Estados brasileiros. São eles: Acre (2010), Alagoas (2010), Ceará (2008), Distrito Federal (2010), Espírito Santo (2009), Goiás (2009), Maranhão (2009), Mato Grosso do Sul (2007), Minas Gerais (2009), Paraná (2008), Pernambuco (2008), Rio de Janeiro (2010), Rondônia (2010), Rio Grande do Sul (2009), Santa Catarina (1998), São Paulo (2008) e Sergipe (2010). A seleção das propostas foi dada pela possibilidade de encontrá-las disponíveis online nos sites das respectivas Secretarias Estaduais de Educação de cada um dos Estados brasileiros. Nem todos os Estados apresentaram propostas e alguns estavam em processo de elaboração. Deve-se destacar que algumas dessas propostas já se apresentavam como currículo, pois já estavam em processo de implementação.

Analisamos quais desses estados apresentaram, pelo menos em algum momento, o conteúdo das lutas como uma das manifestações que devem ser ensinadas nas aulas de Educação Física. Os dados podem ser visualizados no quadro 1.

Quadro 1 – Descrição sobre a abordagem do conteúdo das lutas em propostas curriculares de alguns Estados brasileiros

<b>ESTADOS</b>	<b>CONTEÚDO DAS LUTAS: aparece ou não?</b>
<b>Acre</b>	<b>Sim</b>
<b>Alagoas</b>	<b>Não</b>

<b>Ceará</b>	<b>Sim</b>
<b>Distrito Federal</b>	<b>Sim</b>
<b>Espírito Santo</b>	<b>Sim</b>
<b>Goiás</b>	<b>Sim</b>
<b>Maranhão</b>	<b>Sim</b>
<b>Mato Grosso do Sul</b>	<b>Sim</b>
<b>Minas Gerais</b>	<b>Sim</b>
<b>Paraná</b>	<b>Sim</b>
<b>Pernambuco</b>	<b>Sim</b>
<b>Rio de Janeiro</b>	<b>Sim</b>
<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>Sim</b>
<b>Rondônia</b>	<b>Sim</b>
<b>Santa Catarina</b>	<b>Não</b>
<b>São Paulo</b>	<b>Sim</b>
<b>Sergipe</b>	<b>Sim</b>

Em 15 das 17 propostas o conteúdo das lutas aparece explicitado como fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola, o que representa 88,23% do total de propostas. Esse dado evidencia que, ao menos com relação às proposições e embasamentos teóricos da grande maioria dos Estados analisados, o conteúdo das lutas é importante e faz parte dos conteúdos da Educação Física na escola. Todavia, muitas das propostas abordaram o conteúdo das lutas de maneira bastante incipiente.

A partir desse diagnóstico inicial, analisamos como é o tratamento pedagógico para o conteúdo das lutas da escola. Como resultados, encontramos que para a grande maioria das propostas, o ensino do conteúdo das lutas deve ser desenvolvido por meio de modalidades de luta, não havendo, contudo, critérios e explicações para a escolha dessas modalidades. O quadro 2 ilustra as principais modalidades veiculadas nessas propostas.

As modalidades que mais obtiveram frequência de aparição foram: capoeira (100%), judô (60%), karatê – ou caratê – (60%), taekwondo (30%) e boxe (20%). É preciso destacar que há ainda outras modalidades, porém elas apareceram com a frequência bem reduzida, muitas das quais foram apenas citadas brevemente pelas propostas.

Quadro 2 – Principais modalidades de luta que aparecem nas propostas curriculares de alguns Estados brasileiros

<b>Propostas</b>	<b>Judô</b>	<b>Capoeira</b>	<b>Boxe</b>	<b>Taekwondo</b>	<b>Karatê ou Caratê</b>
<b>Acre</b>		✓			
<b>Ceará</b>		✓			
<b>Goiás</b>	✓	✓			✓
<b>Minas Gerais</b>		✓		✓	✓
<b>Paraná</b>	✓	✓			
<b>Pernambuco</b>	✓	✓			✓
<b>Rio Grande do Sul</b>	✓	✓		✓	✓
<b>Rondônia</b>	✓	✓			
<b>São Paulo</b>	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Sergipe</b>		✓	✓		✓

Legenda: o símbolo “✓” representa que a modalidade consta na respectiva proposta.

Essa análise evidencia que a ênfase ao se conceber as “lutas da escola” está na transposição destas modalidades, muitas das quais são comumente encontradas na sociedade, para o âmbito escolar. Vale ressaltar que a proposta pelo ensino de determinadas modalidades pode ser encontrada em alguns autores como Soares et al. (1992) que abordam o ensino das lutas somente pela modalidade da capoeira e os PCNs (BRASIL, 1998) que exemplificam o ensino das lutas com o judô, o caratê, a capoeira e o boxe.

Por outro lado, algumas propostas, embora abordem o conteúdo das lutas, não propuseram o trato pedagógico por meio das modalidades, buscando compreendê-las a partir das distâncias, ou outras formas de abordagem pedagógica, como foi o caso das propostas dos seguintes Estados: Distrito Federal (2010), Espírito Santo (2009), Maranhão (2009), Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro (2010).

Dentre todas essas propostas que não abordam as lutas por meio de modalidades, a que mais se destaca pela profundidade das discussões apresentadas foi o a proposta do Estado do Maranhão (2009), a qual analisaremos de forma mais aprofundada a seguir.

Para a proposta curricular do Estado do Maranhão (2009), dentre todo o conhecimento sobre as lutas é possível questionar a razão pela qual estas práticas fazem parte dos conteúdos da Educação Física, enaltecendo que as características históricas e culturais destas manifestações garantem sua legitimidade como um conteúdo importante e que deve ser ensinado pela Educação Física escolar. A proposta ainda preconiza que caso o professor não tenha praticado algum tipo de luta, ele poderá lançar mão de várias estratégias e recursos como vídeos, pesquisas, atividades lúdicas entre outros, para melhor fundamentar-se.

Fugindo da prerrogativa do ensino pelas modalidades de luta, é apresentada por essa proposta uma classificação diferenciada na qual se concebe as lutas por duas questões: lutas de distância, no qual o contato corporal é mais breve, podendo ou não existir o contato e lutas de corpo a corpo no qual o contato é mais prolongado (MARANHÃO, 2009). A partir dessa perspectiva é possível abordar uma infinidade de práticas, jogos, atividades e conceitos que não dependem de uma ou modalidade em específico, o que amplia as formas de se compreender as lutas da escola.

Analisaremos a seguir com maior profundidade a questão da possibilidade de ensinarmos as lutas da escola indo além das representações das modalidades, buscando compreender a lógica interna dessas práticas corporais e quais ações motoras estão envolvidas nestas manifestações.

#### *3.4.2. Características em comum: compreendendo a lógica interna das lutas*

Metaforicamente, se fosse possível “colocar as lutas dentro de um microscópio”, ou seja, observar as características mais elementares e intrínsecas dessas práticas corporais, o que veríamos? Se realizássemos uma “leitura” das ações motoras presentes nas lutas, a despeito das vestimentas, linguagens, normas de conduta, etc., quais seriam as características básicas que teríamos? Quais seriam os aspectos em comuns e quais iriam diferir entre si?

Destacamos que a análise a seguir pretende, prioritariamente, analisar as condutas motoras representadas pelas ações das lutas corporais, por meio das considerações e das proposições de alguns autores da área da Educação Física e de algumas teorias que contribuem, sobremaneira, com a nossa compreensão. Acreditamos que os aspectos holísticos, místicos e que transcendem as ações motoras em si não podem ser desconsiderados, porém não serão enfocados aqui, por fugirem da proposição deste capítulo do livro, que é compreender a lógica interna das ações motoras das lutas. Também não enfatizaremos as ações coreográficas de formas, como os katas, katis, etc., que também são lutas, pois abordaremos estas condutas em outro momento.

Para efeito de explicação, utilizando-se outra figura de linguagem, poderíamos comparar o ensino das lutas com uma grande e imponente árvore, com raízes fortes, altura considerável e uma grande copa com inúmeros galhos, folhas e frutos. Se observarmos somente as folhas, flores e frutos dessa árvore, sem levarmos em consideração a densidade de seus galhos, seu caule e, sobretudo, suas raízes, não conseguiremos compreender sob qual forma ela está enraizada, como são suas raízes e sua respectiva origem e quais são suas relações com o meio que a circunda. Na nossa “árvore das lutas”, as folhas são as modalidades que conhecemos. Estas, por sua vez, são elementos importantíssimos, pois geram frutos muito valiosos. No entanto, é preciso que nós também possamos despende um tempo na análise dos galhos, do tronco e das raízes das lutas, buscando os aspectos em comum sob as quais florescem todas as modalidades, ou seja, buscarmos compreender a lógica interna destas práticas corporais.

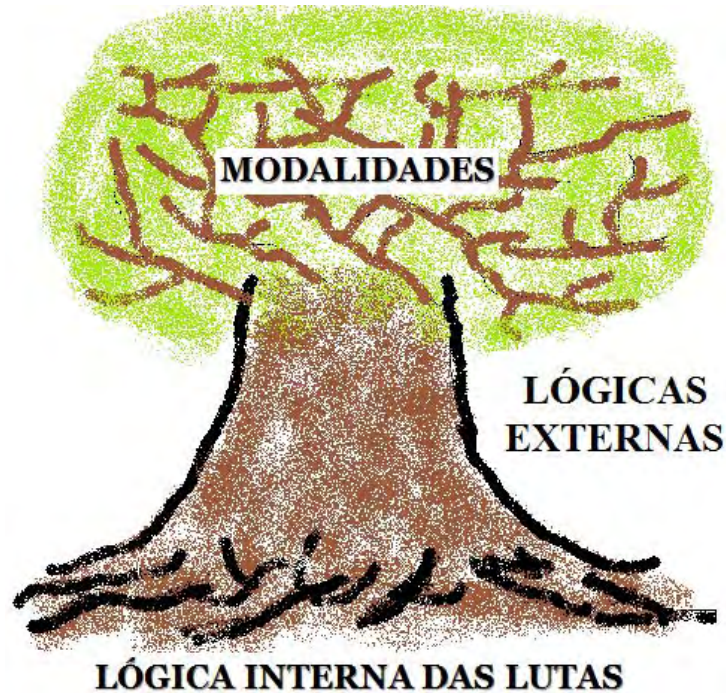
Primeiramente é preciso que possamos compreender o que significa a expressão “lógica interna”. Para Parlebas (2001, p. 302), o termo lógica interna representa “o sistema das características pertinentes de uma situação motora e as consequências que entranha para a realização da ação motora correspondente”. Ou seja, a lógica interna são as representações que permitem discernir acerca dos condicionantes que representam determinada ação, seja ela um jogo, uma prática esportiva ou uma luta, por exemplo. São as ações elementares, básicas, nas quais se originam todas as outras.

A compreensão da lógica interna está atrelada ao que se compreende como elementos universais, definidos por Parlebas (2001, p. 463) como “modelos operativos que representam as estruturas básicas do funcionamento do jogo esportivo e que contêm sua lógica interna”. Ou seja, existem determinadas características das ações motoras das práticas corporais como os jogos, os esportes e também as lutas que são possíveis serem abordadas em uma concepção genérica por permearem todas estas práticas. Essas concepções originam-se dos conceitos que são amplamente discutidos pela Praxiologia Motriz. Cabe, mesmo que de maneira breve, uma síntese acerca das compreensões propostas por essa área para o estudo das condutas motoras (as quais as lutas também são representadas).

A Praxiologia Motriz é também denominada de Teoria da Ação Motriz, tendo surgido na França na década de 1960, por intermédio do professor Pierre Parlebas. Para compreender os condicionantes das práticas corporais, Parlebas partiu de teorias oriundas da área da sociologia e da linguística. Sua obra é extensa e influenciou diversos pesquisadores por todo o mundo. Ao definir o termo “Praxiologia Motriz” o autor a compreende como “ciência da

ação motriz e especialmente das condições, modos de funcionamento e resultados de seu desenvolvimento” (PARLEBAS, 2001, p. 264).

Figura – 1 “Árvore” didática representativa das lutas corporais



Para que possamos propor novas formas de entendimento das lutas, ou seja, para a ressignificação das lutas da escola é preciso que possamos compreender quais são os elementos fundamentais dessas práticas. Oliveira e Ribas (2010) afirmam que para se transformar esportes e jogos, por exemplo, precisamos conhecer e estudar os fundamentos e ações motrizes de cada modalidade, ou seja, sua lógica interna. Os autores admitem ainda que a compreensão de princípios e instrumentos da Praxiologia Motriz podem auxiliar no processo de ressignificação das práticas corporais, pois esse conhecimento se propõe a compreender a estrutura geral, os tipos de interação, as características essenciais, os processos de tomadas de decisões, entre outros conceitos (OLIVEIRA; RIBAS, 2010)

Oliveira e Ribas (2010) apontam ainda que para a Praxiologia Motriz, todo jogo é constituído por um sistema praxiológico, ou seja, um sistema que possui ordem própria e estrutura única decorrente dessa lógica, a partir da qual as ações do jogo adquirem sentido.

Para os autores:

As ações de jogo manifestam-se como um sistema em que vários componentes interagem entre si e que qualquer mudança nas características desses componentes modifica toda a dinâmica do sistema, ou seja, altera sua Lógica Interna. Pode-se, assim, afirmar que a Praxiologia Motriz é o estudo da Lógica Interna dos jogos e dos esportes, representados pelas Ações Motrizes, tendo como base os limites e as possibilidades determinadas pelos regulamentos (OLIVEIRA; RIBAS, 2010, p. 137).



As práticas corporais, sejam elas esportivizadas ou não, representadas pelos jogos e outras questões relacionadas ao se-movimentar humano, se manifestam por meio de comportamentos motores observáveis, relacionados a contextos objetivos que variam de acordo com a lógica de cada prática. O desenvolvimento destas ações motoras, para Parlebas (1996), acontece por uma rede cheia de dados subjetivos, representados por nossas emoções, o relacionamento que estabelecemos conosco e com os companheiros e adversários, a antecipação, a tomada de decisão, entre outros fatores.

Há também questões mais objetivas como a presença de regras. De acordo com Parlebas (1996) o jogo desportivo é uma situação motriz de enfrentamento codificado definido por um sistema de regras que determinam sua lógica interna. Para o autor:

Um jogo esportivo não é somente um puro fantasma entregue às extravagâncias subjetivas: é, antes de tudo, um corpo de regras. E esse corpo de regras irá impor sua regra ao corpo. Define as características objetivas do jogo, ou seja, sua lógica interna que irá gerar comportamentos, sem dúvida alguma diversos, mas todos marcados pelo mesmo carimbo (PARLEBAS, 1996, p. 16).

As regras, a partir da compreensão da Praxiologia Motriz, delimitam uma série de interações entre os que estão envolvidos nas situações motrizes. Destacamos que as regras apresentam função central na caracterização das relações ou interações motrizes entre os participantes, relações dos jogadores com os espaços de jogo, relações do jogador com os implementos que intermediam as ações e também o modo como os jogadores devem ajustar-se ao tempo de jogo (isso quando há esse tempo).

Algumas características que compõem a lógica interna das práticas corporais se referem ao espaço onde ocorrem as ações, aos implementos utilizados (quando existe), ao tempo de duração, ao sistema de mensuração da pontuação, entre outras. Essas características representam os universais das práticas corporais considerados pela Praxiologia Motriz.

A partir dessas compreensões, a Praxiologia Motriz utiliza-se de um sistema de classificação de cada prática corporal relacionada à esfera do se-movimentar humano. Este sistema denomina-se CAI e envolve três eixos principais: a questão da cooperação, do adversário e da incerteza promovida pelo ambiente.

Nesta classificação, as lutas podem ser compreendidas, primeiramente como práticas sociomotrizes por necessitarem de interação entre indivíduos. Nas lutas, há a necessidade de um adversário e o meio é padrão, ou seja, não há interferências do meio ambiente que possam modificar as ações (como no caso do surf, por exemplo, onde o meio exerce influência direta nas ações motrizes). O ambiente das lutas costuma ser os dojôs, tatames e outros ambientes com baixo grau de incerteza ou imprevisibilidade. Parlebas (2001) lembra que as lutas em

geral são atividades esportivas com uma oposição presente, imediata, e que é o objeto da ação, existe uma situação de enfrentamento codificado com o corpo do oponente.

No léxico de compreensão promovido pela Praxiologia Motriz as lutas são atividades de oposição, por isso há o envolvimento com adversários. Como costumam ser práticas individuais, não há a presença de companheiros, como no caso das modalidades esportivas coletivas, por exemplo.

Ribas (2002) ressalta outra questão relacionada à Praxiologia Motriz que estão presente nas lutas: a questão da contra-comunicação. Se nas modalidades esportivas coletivas é necessário uma comunicação (verbal e por meio de gestos) com os companheiros (e uma contra-comunicação com os adversários), nas lutas – e todas as práticas com presença de adversário – é preciso haver essa contra-comunicação, ou seja, os adversários não podem prever, não podem “ler” as ações um do outro, pois isso dificulta a realização das ações motoras.

O autor admite também que a técnica pende do tipo de interação envolvida, no caso das lutas, levando a um processo de leitura do adversário e posterior tomada de decisão. De acordo com Ribas (2002, p. 89) “de nada adiantará treinar todos os golpes possíveis do caratê, se não aprender o processo de leitura do adversário e de tomada de decisão, para poder empregar bem a técnica”.

Nesta perspectiva, Rodrigues (2004) aponta como características fundamentais presente nas lutas os seguintes aspectos: tomada de decisão (deve ser rápida e precisa), antecipação (é preciso acontecer para haver sucesso nas investidas provocadas a partir das ações adversárias), descodificação (fundamental para a correta leitura da ação adversária), velocidade de tratamento de informação (quanto mais rápido for o processo de tomada de decisão, desde que correto, maiores são as chances de sucesso), resolução de problemas (presente devido à complexidade das ações motoras das lutas).

Ribas (2005) exemplifica a representação das ações motrizes de oposição, as quais as lutas estão envolvidas a partir da seguinte constatação:

No caso das atividades de oposição, a leitura deverá ser do adversário, ou seja, sempre o praticante deverá agir em relação ao seu oponente. A todo instante, ele deverá interpretar a ação do adversário e buscar a antecipação dessas ações para superá-lo. A sua informação deverá ser a mais obscura possível, ou seja, quanto menor a clareza das informações para o seu adversário, maiores serão as possibilidades de êxito. Em síntese, o participante deverá ser o mais imprevisível possível para o seu adversário. Tentará interpretar o mais rápido possível as ações deste, buscando a antecipação, e colocará em prática a sua proposta de jogo (RIBAS, 2005, p. 116).

Partindo da perspectiva do ensino das lutas, Kozub e Kozub (2004) apontam que se uma pessoa está envolvida com a prática de algum tipo de luta como o judô, wrestling, jiu jitsu ou sambo, por exemplo, seja na escola ou em clubes ou então seja na prática competitiva ou recreacional, é mais agradável se os participantes aprenderem, desde o início do processo de ensino-aprendizagem, os aspectos táticos relacionados a essas modalidades.

Para a compreensão da lógica interna das modalidades de luta, Kozub e Kozub (2004) partem dos princípios relacionados ao conceito do "*Teaching Game for Understanding*", ou seja, realizar atividades lúdicas e reduzidas, com um grau de complexidade menor do que o encontrado nas situações tradicionais dessas práticas corporais, porém sem perder a compreensão dos aspectos táticos relacionados à lógica interna dessas modalidades. De acordo com os autores, muitos alunos que aprendem apenas a realização dos gestos técnicos de forma isolada apresentam defasagens no conhecimento e na apropriação dos aspectos táticos, ocasionando compreensões mal sucedidas sobre a lógica interna dessas atividades, bem como incompreensões das estratégias possíveis e dos aspectos táticos relacionados a essas práticas corporais (KOZUB; KOZUB, 2004).

Deve-se destacar, contudo, que nas práticas de realização de formas e movimentos coreografados e padronizados, como os katis e katas, por exemplo, as ações costumam ser de cooperação, uma vez que, para a obtenção do sucesso nestas práticas, é preciso grande sincronização e cooperação de todos os que realizam estes movimentos, desde que realizados em dupla ou grupo.

A partir das compreensões oriundas da Praxiologia Motriz, podemos definir as lutas, mesmo que de maneira geral e sem entrar nas especificidades de cada uma das inúmeras modalidades existentes, como práticas corporais geralmente individuais e que apresentam características de enfrentamento direto entre oponentes que são regidos por determinadas regras que conduzem suas ações, realizadas em um ambiente com elevado grau de estabilidade ambiental. Estas ações podem variar de acordo com as regras estabelecidas, podendo ser ações com uma proximidade maior entre os praticantes, uma distância maior e, em algumas práticas, havendo a utilização de determinados implementos como espadas, madeiras, proteções, etc.

Contudo, como tratar as lutas da escola, a partir das compreensões acima nas aulas de Educação Física? Sem limitar as possibilidades existentes, Ribas (2002) aponta algumas alternativas ao propor uma sistematização dos conteúdos da Educação Física escolar partindo dos blocos de conteúdo apresentados pelos PCNs (BRASIL, 1998) a partir da visão da Praxiologia Motriz.

Ribas (2002) aponta algumas inconsistências nas proposições dos PCNs, como com relação à dificuldade de compreensão terminológica das ginásticas e das lutas enquanto práticas esportivas. O autor inclusive diferencia as lutas entre práticas esportivizadas e não esportivizadas. Para o autor:

Quando falamos de uma luta, estamos falando em competição, em forma de jogo ou esporte, na qual um lutador deverá superar o outro através de golpes. A estrutura principal desse tipo de atividade é a oposição, ou seja, deve-se estar sempre atento ao adversário, para tomar as decisões de ataque e defesa. Mas qual a diferença entre luta jogo e luta esporte? No caso dos esportes, existe a institucionalização, buscando deixar claro e objetivo o sistema de regulamentação de uma determinada modalidade esportiva. Já a luta jogo poderá ser definida em função dos participantes. Mas, em determinados aspectos, a lógica das atividades continua sendo a mesma (RIBAS, 2002, p. 24).

Uma das grandes contribuições da Praxiologia Motriz no contexto das aulas de Educação Física escolar está em colaborar com a promoção da leitura das práticas corporais a partir das suas origens, ampliando os significados dessas práticas e proporcionando aos alunos olhares mais ricos sobre o universo da cultura corporal. Para Ribas (2010):

Praxiologia Motriz, por sua vez, organiza com maior propriedade e critérios as distintas manifestações da cultura corporal de movimento, trazendo à tona a essência dos jogos e esportes, encaminhando orientações metodológicas para o saber fazer e sobre o fazer corporal, e principalmente, sobre a lógica interna de funcionamento que poderá ser articulada com o contexto sócio-cultural (RIBAS, 2010, p. 248).

A partir da compreensão da lógica interna das lutas é possível realizar uma série de classificações que auxiliam na compreensão sobre estas práticas corporais, dinâmicas, plurais e bastante complexas. Apontaremos algumas classificações sobre as lutas corporais a seguir.

### *3.4.3. Classificando as lutas a partir da compreensão de sua lógica interna*

Buscar por formas de classificação das lutas é uma tentativa de compreendê-las um pouco mais a partir de seus aspectos em comum e suas diferenças, sem com isso pretender reduzir as múltiplas definições acerca da multidimensionalidade de possibilidades de entendimento proporcionado pela riqueza de significados dessas práticas corporais.

Na escola, a discussão sobre as formas de se compreender as lutas pode gerar reflexões potenciais que contribuam com a apropriação crítica das práticas da cultura corporal por parte dos alunos. Nesse enredo, corroboramos com a afirmação da Proposta Curricular do Estado de Pernambuco (2008) que considera que:

A luta, assim como os outros temas da cultura corporal, precisa ser abordada levando em consideração, em primeiro lugar, os aspectos de organização da identificação e da categorização dos movimentos de combate corpo-a-corpo. Depois, abordando a iniciação da sistematização desses movimentos, a partir da compreensão do sentido/significado de cada uma de suas formas. Por fim, chegando até a ampliação dessa sistematização, de maneira que sejam compreendidas as

técnicas mais aprimoradas e sejam criadas outras formas de combate (PERNAMBUCO, 2008, p. 26).

Assim, abordaremos a seguir, proposições apresentadas por alguns autores que buscaram classificações e compreensões léxicas sobre as práticas corporais de maneira geral e as lutas, de maneira mais específica.

González (2004), a partir de um referencial teórico sobre a compreensão da lógica interna e a classificação dos esportes, desenvolveu uma categorização na qual as lutas são referenciadas. Para isso, primeiramente o autor define os esportes com e sem interação com adversário. As lutas, nesse contexto, obviamente, são práticas com interação com adversário.

Prosseguindo na classificação de González (2004), o autor divide ainda os esportes com estabilidade ambiental e sem estabilidade ambiental, similar ao referencial da Praxiologia Motriz. As lutas, novamente, são categorizadas como práticas com estabilidade ambiental.

O autor divide também os esportes coletivos e os individuais, agregando as lutas neste segundo grupo. No entanto, o autor faz uma ressalva, afirmando que esse sistema de classificação não é completo, pois alguns esportes não conseguem ser contemplados. É o caso do Kabaddi, por exemplo, uma modalidade de luta popular em alguns países da Ásia, como a Índia, e que é uma prática coletiva, mas que envolve ações de lutas corporais (GONZÁLEZ, 2004).

Podemos citar outro exemplo que foge das proposições apresentadas até agora: o arco e flecha ou arcoaria zen que envolve a prática sem adversários e sem oposição direta, fugindo da lógica interna apresentada aqui. As lutas são práticas tão plurais que dificilmente alguma forma de classificação abarcaria todas as inúmeras possibilidades e modalidades existentes. Contudo, muitas práticas podem ser classificadas de acordo com algumas categorias que possam agrupar diferentes modalidades em princípios em comum.

A partir dessa classificação, González (2004) estipula as lutas como uma das categorias dos esportes existentes, juntamente com os esportes de invasão, campo ou taco, quadra dividida ou muro, etc. Ressalta-se, no entanto, que essa classificação compreende as lutas apenas na sua representação como modalidades esportivas.

Rufino e Darido (2011) contribuem para a ampliação da compreensão das lutas ao indagarem se as lutas são ou não são esportes. Os autores, a partir de análise de alguns referenciais teóricos que ora compreendem as lutas como esporte ora como práticas não esportivizadas, afirmam que as lutas podem ou não ser consideradas como práticas esportivas. Para serem práticas esportivizadas as lutas precisam estar associadas às características que representam o esporte, como uso de regras oficiais, representação institucional por meio de

federações e confederações, competições oficiais, entre outros fatores, como é o caso das modalidades de lutas que estão nas olimpíadas (RUFINO; DARIDO, 2011).

Por outro lado, algumas práticas, como a capoeira e o tai chi chuan, por exemplo, apresentam dificuldades em se esportivizar, muitas vezes não se adequando às exigências que institucionalizam essas práticas como modalidades esportivas. Dessa forma, as lutas podem ou não ser representadas como práticas esportivas, dependendo do contexto que determinada prática se insere e das compreensões que se têm sobre os conceitos de “lutas” e de “esportes” (RUFINO; DARIDO, 2011).

Outro autor que se preocupou com a classificação das lutas é Espartero (1999). O autor divide as práticas dos “esportes de luta”, utilizando-se a terminologia empregada por ele, em três níveis diferentes: Esportes de luta com agarre, esportes de luta com golpes e esportes de luta com implementos (ESPARTERO, 1999).

Os esportes de luta com agarre são representados por aqueles que abarcam ações básicas como o ato de derrubar, projetar e controlar no solo. Há uma divisão dessa categoria, uma vez que, para Espartero (1999), algumas práticas apresentam a imposição inicial do agarre, ou seja, há o contato inicial dos oponentes desde o início, como a formação das pegadas, ou “kumi-kata” no judô para-olímpico. Nessa modalidade, antes do efetivo início do combate, o árbitro conduz ambos os lutadores a realizar as pegadas (uma vez que o sentido da visão não é determinante), limitando superioridade das pegadas de um ou outro lutador logo no início do combate.

De acordo com Espartero (1999), outras práticas não apresentam a imposição inicial de agarre, ou seja, não há a necessidade de iniciar o combate com as pegadas já efetuadas, como no judô não para-olímpico, jiu jitsu, etc. Há ainda diferenças de objetivos, uma vez que algumas práticas focam a projeção enquanto que outras mantêm a continuação das ações no solo (ESPARTERO, 1999).

Os esportes de luta com golpes, para Espartero (1999) podem ser divididos entre aqueles que utilizam apenas os punhos, como o boxe, por exemplo, os que utilizam apenas as pernas, como o boxe francês, por exemplo, e os que misturam a utilização de membros inferiores e superiores, como o Muay Thai, Karatê, etc.

Finalmente, Espartero (1999) representa os esportes de luta com implemento que, como o próprio nome admite, são aqueles que há a utilização de algum tipo de objeto que intermedeia as ações dos oponentes, objetivando tocar o adversário, como é o caso da esgrima, por exemplo.

Ramirez, Dopico e Iglesias (2000) também partem das intenções nas ações motoras das lutas para classificá-las. Para isso, os autores analisam as formas nas quais o contato é possível nas lutas corporais. A partir disso, Ramirez, Dopico e Iglesias (2000) classificam as lutas em três grupos: as modalidades com agarre, nas quais há ações de exclusão de espaço (como no sumo) ou de aplicação de quedas (como no judô); as modalidades sem agarre utilizando-se ações de golpear e impactar o oponente (karatê, kung fu, taekwondo, etc.) e modalidades sem agarre, mas com utilização de implementos (esgrima, kendo, por exemplo).

Oliveira (2009) considera as características observadas em diversos estilos de lutas, de acordo com os seguintes fundamentos, a partir dos quais as ações motoras das lutas se desenvolvem:

- Traumatizantes: representados por chutes, socos, joelhadas, etc.;
- Fintas: situações em que o objetivo é enganar ou ludibriar o adversário;
- Bloqueios: representado pelas defesas com braços, mãos e pernas;
- Esquivas: mudanças de direção;
- Desequilibrantes: visando a perda de apoio dos segmentos corporais;
- Projeções: visando a queda do adversário ao chão;
- Imobilizações: aplicação de chaves nas articulações;
- Estrangulamentos: realizados no pescoço do adversário;
- Acrobáticos: movimentos plásticos, dentre outras.

Olivier (2000) divide as ações das lutas entre ataque e defesa apresentando ações motoras específicas e algumas variações possíveis. Com relação às ações de ataque, o autor apresenta as ações de agarrar, reter, desequilibrar e imobilizar. As diversificações possíveis nas ações de ataque são várias, como apanhar (braços, pernas, cintura, roupas, etc.), puxar, empurrar, carregar, projetar, combinar ações, entre outras (OLIVIER, 2000).

Com relação às ações de defesa, Olivier (2000) apresenta as ações de esquivar-se, resistir e livrar-se. As diversificações possíveis são rolar, saltar, abaixar-se, opor-se, empurrar, girar, virar, entre outras. A forma como Olivier (2000) apresenta as ações das lutas é interessante, porém, devemos sempre ter claro que as ações de ataque e de defesa nas lutas costumam ser simultâneas e realizadas por cada um dos oponentes a qualquer momento. Além disso, o autor enfatiza as ações das modalidades de luta corpo a corpo, mais especificamente da luta (wrestling) e do judô, visando sua inserção na escola. Portanto, ações motoras como socar, chutar, bloquear, tocar, etc. não são consideradas, limitando um pouco as ações apresentadas.

Nakamoto et al. (2004) também contribui para a compreensão das lutas ao classificá-las por meio de dois conceitos: ação realizada para atingir o alvo, podendo ser ações de segurar ou tocar, e as metas possíveis para as ações, podendo ser diretas ou indiretas. A meta direta é aquela que tem por finalidade atingir o adversário, ou seja, o adversário é o fim, é o alvo central. Já a meta indireta é aquela que se utiliza do adversário como meio para atingir outro fim, que pode ser a exclusão do espaço ou uma projeção ao chão, por exemplo.

Assim, há quatro formas possíveis de combinação de acordo com as concepções de Nakamoto et al. (2004): ação de segurar com meta direta, como no caso de uma finalização (chave ou estrangulamento) no jiu jitsu; ação de segurar com meta indireta, como no caso do judô ao aplicar uma queda tendo em vista o Ippon; ação de tocar com meta direta, como no caso da aplicação de um soco no corpo do oponente no boxe ou no muay thai; ação de tocar com meta indireta, como no caso de um nocaute no boxe ou no MMA (Mixed Martial Arts ou Mistura de Artes Marciais na língua portuguesa).

Gomes (2008) buscou respaldo científico nas concepções de Claude Bayer acerca dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) para elaborar os princípios condicionantes das lutas, tais como o contato proposital, a fusão ataque e defesa, a imprevisibilidade, os oponentes enquanto alvos e a utilização de regras. Ou seja, independente da modalidade ou especificidade da luta, esses aspectos são condições indispensáveis para que uma atividade seja caracterizada como luta, pois são capazes de delinear o conhecimento e diferenciá-lo dos demais. Percebe-se uma clara relação entre os “princípios condicionais” com a compreensão da “lógica interna” das lutas.

O referencial dos princípios condicionais foi também utilizado por Pucineli (2004) ao relatar a busca pelas características invariantes das lutas, ou seja, os aspectos em comum entre todas as modalidades, partindo também das mesmas concepções de Claude Bayer, definindo-as como:

Definimos Luta corporal, então, como uma prática de oposição geralmente entre duas pessoas, na qual realiza-se uma ação (toque ou agarre) com o objetivo de dominar a outra, dentro de regras específicas. Duas condições são essenciais para considerarmos atividade como luta: o alvo da ação ser a própria pessoa e a possibilidade de finalização do ataque ser mútua, a qualquer momento, inclusive simultânea (PUCINELI, 2004, p. 11).

Por partirem do mesmo referencial, há diversas semelhanças entre as definições sobre as lutas propostas por Pucineli (2004) e Gomes (2008) ao passo que parte das definições convergem entre si.. Gomes (2008) propõe que a luta é uma:

Prática corporal **imprevisível**, caracterizada por determinado estado de **contato**, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações



**ofensivas** e/ou **defensivas**, regida por **regras**, com o objetivo mútuo sobre um **alvo móvel** personificado no **oponente** (Gomes, 2008, p. 49, grifo do autor).

Essas definições possibilitam compreender que o alvo das lutas é sempre o oponente e, por isso, é preciso que haja o embate, o confronto, a oposição entre eles. Porém essas definições não abrangem a prática dos katas e dos katis, por exemplo, os movimentos coreografados e sistematizados que existem em algumas práticas de lutas, também denominados de formas, como no karatê e no kung fu. Gomes (2008, p. 50) alerta para esse fato e define as formas como: “combinação de elementos e técnicas tradicionais, que expressam a essência dos movimentos das Lutas, arranjados numa sequência pré-estabelecida, podendo ser executada na presença de adversários reais ou imaginários”.

Realmente há diferenças bastante acentuadas ao compararmos as práticas de luta enquanto formas e enquanto atividades de oposição. Talvez a maior diferença entre estas duas possibilidades de prática de atividades de luta, a despeito da interação com o oponente, está no nível de previsibilidade das ações, uma vez que nas práticas das formas, o nível de previsibilidade precisa ser muito maior do que nas práticas das atividades de oposição.

Concentrando-nos nas práticas de oposição, por estas arraigarem os determinantes mais evidentes que nos possibilitam classificar as lutas corporais, a partir das visões apresentadas, podemos compreender formas de ensinar estas práticas na escola. A proposta curricular do Estado do Maranhão (2009), ao abordar uma forma de compreender o ensino das lutas que não seja somente pelas modalidades, demonstra uma forma de classificação destas práticas em duas maneiras: lutas de distância, as quais há contato corporal mais breve, ou até mesmo inexistente como na esgrima, capoeira, karatê, etc., e lutas de corpo a corpo, as quais o contato corporal é mais prolongado como no judô e no jiu jitsu.

Os fundamentos elencados para o ensino das lutas de acordo com a proposta do Maranhão (2009) são: agarrar, derrubar, cair, desequilibrar, imobilizar, bater, defender e esquivar. Ressalta-se que, embora essa proposta contribua com novas maneiras de se entender o ensino das lutas nas aulas de Educação Física, há uma incorporação das práticas com utilização de implementos juntamente com as práticas de distância, não havendo separações entre estas práticas.

Dessa maneira, podemos dividir as lutas em três níveis ao invés de dois, de acordo com as ações empreendidas ocasionando em distâncias específicas: curta distância, representadas pelas lutas corpo-a-corpo como o judô e o jiu jitsu, por exemplo; média distância, representadas pelas lutas com a utilização de toques como o boxe e o muay thai, por exemplo; e longa distância, com a utilização de implementos que intermediam a distância

entre os oponentes, como no caso da esgrima e do kendo, por exemplo. Essa classificação é evidenciada na literatura por uma série de autores como Breda et al. (2010) e Gomes (2008).

Breda et al. (2010) consideram que a partir da organização dos elementos das lutas elaborados por meio do contato observado e das ações técnicas envolvidas (curta, média e longa distância), os professores não precisam organizar os conteúdos com base em componentes específicos de uma modalidade, podendo estruturar as sequências didáticas com um conjunto de elementos que compõem as diferentes modalidades.

Gomes (2008) afirma que o sistema de classificação das lutas entre as distâncias, ou seja, curta, média e longa, representa a complexidade de interações entre as práticas das lutas. Sendo assim, é possível organizar um ensino global que enfatize os princípios condicionais das lutas e os aspectos em comum entre as modalidades.

A importância da classificação das lutas por meio das distâncias empregadas na efetivação das ações motoras nestas práticas está por compreendermos que a questão da distância é um fator determinante na diferenciação dessas práticas corporais. Parlebas (1981) contribui para a caracterização da importância da consideração da distância dos enfrentamentos motores, definindo-a como:

Distância codificada que separa os adversários de um jogo desportivo no momento do enfrentamento direto. Regulamentada por um código de jogo, esta distância está ligada ao modo de 'contato' autorizado. (...), participa da codificação da comunicação motriz, obrigando às manifestações da agressividade e da violência ao introduzir-se no modelo do ritual competitivo (PARLEBAS, 1981, p. 38).

Em nossa proposta de intervenção, trataremos as lutas em suas relações com as distâncias estabelecidas: curta, média, longa e mista, propondo diversas atividades que auxiliem na compreensão da lógica interna, ou princípios condicionais, ou invariantes. Corroboramos com Gomes (2008, p. 50) quando a autora admite que “mais do que ordenar o conhecimento, ou dividi-lo em classes, deseja-se contribuir para os atuais e futuros processos de ensino-aprendizagem das Lutas no que diz respeito a sua disseminação para diferentes contextos e personagens da Pedagogia do Esporte”.

Assim, esses conceitos assinalados até aqui serão o “pano de fundo” teórico no qual o livro relacionado às lutas da escola será construído, tendo ainda como consideração as opiniões dos especialistas e, principalmente, da pesquisa-ação com os professores que colaboraram com a elaboração do material.

## 4. LIVROS DIDÁTICOS E EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse capítulo, analisaremos a questão do livro didático e suas relações com o componente curricular obrigatório Educação Física. Para isso, abordaremos inicialmente algumas origens acerca dos livros didáticos para, em seguida, analisarmos algumas críticas e possibilidades dos livros didáticos na educação. Posteriormente, buscaremos algumas interfaces que nos permita compreender os livros didáticos como tecnologias culturais. Finalmente, analisaremos as relações existentes entre os livros didáticos e a Educação Física escolar.

### 4.1. Livros didáticos: algumas origens

*"O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor do que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é".*  
Eco e Carrière (2009, p. 17)

Precisar as origens dos livros didáticos é uma tarefa tão complicada quanto o é a própria educação escolarizada. De fato, as relações entre educação escolarizada e livros didáticos são inteiramente entrelaçadas de forma que é possível considerar que toda forma de educação escolarizada requer, de algum modo, materiais que contribuam significativamente com o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, esses materiais, ao longo da história, passaram por inúmeras transformações.

Para Galatti (2006), o livro didático está inserido no contexto da literatura escolar, tendo origem no cruzamento de três gêneros distintos: a literatura religiosa, literatura didática, também denominada de técnica ou profissional (entre os anos de 1760 e 1830 na Europa) e na literatura de lazer, de caráter tanto moral quanto recreativo. De acordo com a autora os léxicos de relação entre essas três categorias não são excludentes, mas, pelo contrário, suscitam diferentes relações uma vez que podem percorrer um mesmo texto, de acordo com cada contexto (GALATTI, 2006).

Para Choppin (2004), no ocidente cristão, o surgimento da literatura escolar, coincide com o período em que se constituem e se organizam, em um clima de intensa rivalidade religiosa, as instituições encarregadas de assegurar a formação da juventude, mobilizando materiais que abordassem diferentes perspectivas teóricas sobre as formas de ver o mundo de cada sociedade.

As perspectivas europeias foram determinantes e se constituíram nas formas sob as quais o ensino e os materiais deveriam ser pautados. Para Choppin (2004), as colônias na

América Latina, assim como países como o Japão ou a China no início do século XX passaram a adotar modelos educativos europeus ou neles buscaram inspiração para suas regulamentações específicas para controlar a elaboração, produção e distribuição de materiais de cunho didático.

No Brasil, a reprodução de modelos oriundos da visão europeia foi bastante disseminado, desde a fase jesuítica da escolarização colonial. De fato, o modelo de catequização e educação dos jesuítas no Brasil, altamente rígido e seguindo modelos educacionais sob a égide da cristianização – tanto da esfera patristica quanto escolástica – também requereu materiais que auxiliassem os professores/jesuítas.

De acordo com Ribeiro (2007) os jesuítas:

Planejaram, e foram bastante eficientes em sua execução, converter, por assim dizer, seus alunos, ao catolicismo, afastando-os das influências consideradas nocivas. É por isso que dedicavam especial atenção ao preparo de professores – que somente se tornam aptos após os trinta anos –, **selecionavam cuidadosamente os livros** e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia (RIBEIRO, 2007, p. 25, grifo nosso).

O processo de organização e sistematização dos saberes necessários ao ensino dos jesuítas foi denominado de *ratio studiorum*, ou simplesmente, *ratio* (RIBEIRO, 2007). Esse documento pedagógico foi criado visando elencar as regras e normas de conduta necessárias para a formação de professores podendo ser caracterizada como um compêndio didático na qual o processo de transmissão de conhecimentos era pautado.

É claro que as diretrizes da *ratio studiorum* não podem ser confundidas com as atuais características dos livros didáticos. No entanto, é possível conceber que no Brasil, a relação entre o ensino e a utilização de materiais que auxiliem de alguma forma durante o processo é algo bastante antigo e possui imbricada relação com a própria história da educação brasileira.

Durante muitos anos os livros didáticos foram desconsiderados enquanto ferramentas que efetivamente auxiliassem nos processos de ensino e aprendizagem. Isso não significa que eles não eram utilizados, porém, não havia reflexões sistemáticas acerca de seu papel para a educação.

Teixeira (2009) aponta que no Brasil colônia, a produção de livros didáticos, em larga escala, não existiu uma vez que a administração era ainda muito incipiente e rudimentar e a população era pequena e espalhada por uma área territorial muito grande, inviabilizando a indústria impressora tanto em termos administrativos quanto econômicos.

Teixeira (2009) afirma também que os primeiros livros escolares foram impressos pela Imprensa Régia. No entanto, normalmente, estes materiais eram traduções de obras europeias. Para Teixeira (2009), até meados do século XIX, muitos dos compêndios utilizados no Brasil

eram importados da Europa e traduzidos no país, ação economicamente mais viável, uma vez que a compra dos produtos era mais barata e de melhor qualidade com o que poderia ser produzido neste país.

No entanto, Teixeira (2009) realiza um alerta sobre a utilização dos materiais didáticos para manter a ordem dominante. Para isso a autora, ao analisar historicamente o processo de produção de livros didáticos durante o período imperial no Brasil, conclui:

Ao examinar quais políticas se materializaram no suporte do livro, pude concluir que, no período imperial, apesar dos compêndios muitas vezes fazerem parte de diferentes projetos, eles buscavam, cada um a sua maneira, inculcar certas normas de comportamentos que pudessem produzir um autocontrole nos sujeitos, e o conseqüente alcance da ordem desejada. No entanto, cabe ressaltar que as produções dos livros fazem parte de um jogo de relações, nas quais entre os modelos impostos pelo poder vigente, por meio de textos normativos e órgãos de controle, e os resultados obtidos desse intuito, há complexas relações que dificultam dimensionar um efeito programado (TEIXEIRA, 2009, p. 14).

De acordo com Zilberman (1996), durante o século XIX mesmo quando a escolarização das crianças não era obrigatória, havia queixas sobre o estado deficitário da educação e a ausência de livros didáticos apropriados. O autor aponta ainda que um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil foi o *“Tesouro dos meninos”*, obra traduzida do francês por Mateus José da Rocha, por volta dos anos 1808-1821 (ZILBERMAN, 1996).

Zilberman (1996) constata também que, após 1870, no Brasil, houve uma explosão de livros didáticos depois de estabelecida a obrigatoriedade da educação. A maioria desses eram “livros de leitura” acompanhados pelas “seletas” ou “antologias”. No entanto, não há registros bem delimitados sobre como se deu o processo de elaboração e, sobretudo, utilização desses materiais didáticos até a década de 1930.

Bittencourt (2004) aponta que, até o século XIX, o livro didático se destinava prioritariamente ao professor, assegurando a ele o domínio do conteúdo a ser transmitido ao aluno através de ditados, cópia de trechos da lousa ou leituras do professor para os alunos, que não tinham acesso a exemplares pessoais. Perspectiva que sofreu alterações com o passar do tempo.

Para Freitag, Motta e da Costa (1989), a análise histórica do livro didático não pode ser concebida sem uma reflexão mais ampla da produção cultural e literária, especialmente sobre a literatura infanto-juvenil. Não pode ainda ser analisada desvinculada do contexto geral do sistema educacional brasileiro e da produção acerca do livro didático ao redor do mundo (FREITAG; MOTTA; DA COSTA, 1989).

De acordo com esses autores, o histórico do livro didático no Brasil se sobrepõe a política do livro didático, não havendo uma história própria desse material no país. Ao

contrário, sua história se baseia em uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem a partir de 1930 de forma desordenada (FREITAG; MOTTA; DA COSTA, 1989).

Freitag, Motta e da Costa (1989) alertam que os autores brasileiros especializados na questão educacional estão pouco preocupados com a dimensão do livro didático. Os autores afirmam que há poucos estudos sistemáticos sobre o surgimento do livro didático no Brasil e as políticas que dirigiam sua trajetória.

Choppin (2004) aponta que, no Brasil, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional. Mesmo assim, pesquisas que ilustrassem o impacto dos livros didáticos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, as formas de apropriação crítica desses materiais, sua representatividade na economia, entre outras diversas questões, não eram a tônica das discussões pedagógicas tanto nas universidades quanto no âmbito das políticas públicas em educação.

No entanto, nos últimos anos essa prerrogativa tem tomado outra configuração. Choppin (2004) aponta que desde o final da década de 1980, com os avanços da semiótica, o impulso no estudo dos processos de ensino e aprendizagem, entre outras questões, o livro didático deixou de ser considerado como um texto subsidiariamente “enfeitado” de ilustrações, passando a haver maiores reflexões sobre seu papel na educação escolarizada.

Choppin (2004), ao analisar uma série de produções científicas sobre livro didático, constata ainda que 75% possui menos de vinte anos e 45%, menos de dez anos. Com relação a um banco de dados sobre livro didático com aproximadamente duas mil referências abrangendo cerca de cinquenta países, 75% da produção são posteriores a 1980 e mais da metade é posterior a década de 1990 (CHOPPIN, 2004).

As razões para esse significativo aumento de estudos acerca dos livros didáticos se devem, de acordo com Choppin (2004), em partes, à onipresença desses materiais ao redor do mundo, sobretudo pelo considerável peso que o setor escolar assumiu na economia editorial nos dois últimos séculos. O autor elenca ainda uma série de questionamentos que tem pautado as pesquisas contemporâneas acerca dos livros didáticos:

Um interesse particular vem sendo dado, de uns vinte anos para cá, às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático. Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em

geral? Essa influência, que até bem pouco tempo era admitida como indubitável, foi questionada no início dos anos 1980, e várias pesquisas recentes levaram a relativizar sua importância (CHOPPIN, 2004, p. 565).

Devido a esses e outros questionamentos, Moraes (2010) admite que há certo consenso nos dias de hoje que, devido a sua presença massiva no currículo escolar, o livro didático merece ser objeto de reflexão e pesquisa, tanto em enfoques pragmáticos relativos a seu uso como em enfoques históricos e teóricos mais abrangentes. Essa compreensão se reflete, de acordo com o autor, na quantidade crescente de estudos sobre a história do livro didático, sua produção e sua relação com as disciplinas e práticas escolares (MORAES, 2010).

Enfoques históricos com relação aos livros didáticos são considerados como forma de se compreender o que se pretendeu ensinar em um determinado momento. Teixeira (2009) afirma que os livros escolares podem ser tomados como objetos privilegiados para se entender modelos pedagógicos e interesses sociais de uma determinada época, desde que a análise não seja realizada de maneira isolada e sim integrada aos discursos e planos históricos de cada contexto.

Da mesma maneira, Garcia e Pivovar (2008) afirmam que os livros didáticos podem ser entendidos como elementos da cultura escolar, tendo sido tomados como fonte de conhecimentos e utilizados por historiadores da educação para a compreensão de alguns elementos que constituem os modos de educar de cada sociedade ao longo dos anos.

Para Nakamoto (2010), o livro didático é um dos principais materiais presentes na escola, fazendo parte de um universo bastante complexo. Por isso, esse material é alvo de inúmeras investigações que, por sua vez, costumam ser centradas no conteúdo vinculado a eles e nas políticas públicas que definem sua produção e distribuição, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo.

Nakamoto (2010) afirma ainda que as pesquisas mais sistemáticas sobre os livros didáticos são recentes, datando entre 30 e 40 anos. Elas podem ser divididas em três grandes grupos: aquelas que tratam de valores, preconceitos, questões teóricas e concepções ideológicas; aquelas que lidam com a questão da linguística, semiologia, psicologia e pedagogia; aquelas que tratam do seu uso, ou seja, sobre como o professor e os alunos lida com estes materiais ao longo da prática pedagógica.

Com relação aos usos desses materiais por parte dos professores, Lajolo (1996), ao analisar historicamente o livro didático na educação brasileira aponta que nem sempre a relação do professor com o livro didático é desejável em termos de competência e autonomia. Para o autor a história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério,

para boa parte dos professores é a responsável por vários desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira (LAJOLO, 1996).

Constata-se nessas afirmações que a questão dos usos dos livros didáticos ao longo dos processos de ensino e aprendizagem devem dirigir de maneira mais veemente as pesquisas acerca desse tema, dada sua importância na escola contemporânea. Nakamoto (2010, p. 111) assinala que não é necessário apenas apontar como são produzidos os livros didáticos, mas como esses materiais são utilizados por estudantes e professores, ou seja, “como eles lidam com um material que tem potencial para grandes aprendizagens, pois é um objeto complexo assim como são os textos multimodais”.

Sendo assim, o autor admite: “dessa forma, as pesquisas sobre o seu uso precisam ser não apenas ampliadas, mas também que os seus resultados cheguem aos professores das redes de ensino que lidam diariamente com um material que pode render mais do que tem rendido” (NAKAMOTO, 2010, p. 111).

Freitag, Mota e da Costa (1989) tecem algumas críticas às conjunturas que desconsideram os usos que se fazem dos livros didáticos. Os autores admitem que esses materiais tem sido decretados, produzidos, distribuídos e criticados sem que se desse a devida atenção aos reais usuários desses materiais: professores e alunos (FREITAG; MOTA; DA COSTA, 1989).

Portanto, entre origens incertas e práticas cristalizadas ao longo da escola, os livros didáticos se tornaram elementos constitutivos da educação escolarizada, possuindo uma imbricada relação com a prática pedagógica. Dessa forma, é necessário viabilizar estudos que comprovem os aspectos positivos e negativos de sua utilização em situações reais de ensino.

#### **4.2. Livros didáticos na educação: entre críticas e possibilidades**

*“Espero que ele e a irmã sintam o mesmo orgulho deste livro daqui a dez anos, trinta anos, sessenta anos. Foi escrito para ele, mas também por eles. Espero que os ajude a evitar algumas armadilhas nas quais cai de cara. E mais ainda, espero que seja um dos muitos livros que lhes proporcione conforto, orientação, prazer. Eu demorei muito para descobrir a magia dos livros. De todos os meus muitos erros que quero que meus filhos evitem, esse é um dos que coloco bem no alto da lista”.*  
Agassi, (2010, p. 501)

Ao longo da história, o livro didático passou por diversos processos de valorização e desvalorização, de acordo com contextos históricos específicos, concepções ideológicas divergentes entre si, propostas educacionais elaboradas ora considerando-os, ora desprezando-os, entre outras questões. Entretanto, por mais que haja diferentes concepções acerca da



utilização destes materiais durante qualquer processo educativo formal, inúmeros autores reconhecem que eles fazem parte da prática pedagógica. Nas palavras de Zabala (1998, p. 167): “os materiais curriculares, como variável metodológica, seguidamente são menosprezados, apesar de este menosprezo não ser coerente, dada a importância real que têm estes materiais”.

Com relação a esse processo de crítica e valorização dos livros didáticos, Freitag, Motta e da Costa (1989, p. 128) afirmam que: “defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são, no momento, unânimes em relação ao livro didático: *ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula*” (grifo dos autores).

Para os autores, se com o livro didático o ensino no Brasil já é sofrível, sem ele será ainda pior, a ponto de todo o processo de escolarização se calcar quase que exclusivamente na presença desses materiais. Os livros, por sua vez, estabelecem o roteiro de trabalhos para o ano letivo, além de dosar as atividades de cada professor diariamente e ocupar os alunos tanto em classe quanto em casa (FREITAG; MOTTA; DA COSTA, 1989).

Para Bittencourt (2004) os livros didáticos foram desconsiderados por escritores, educadores e intelectuais de vários setores, que compreenderam estes materiais como “produção menor” enquanto produto cultural. No entanto, a autora ressalta que, nas últimas décadas, estes materiais começaram a ser analisados sob várias perspectivas, destacando-se seus aspectos educativos e papéis na configuração da escola contemporânea. Podemos considerar que os livros didáticos são objetos culturais contraditórios, geradores de intensas polêmicas, críticas e tensões de muitos setores, tendo sido, no entanto, considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização (BITTENCOURT, 2004).

No Brasil, o processo de desvalorização e questionamento destes materiais remete ao início do século XX, a partir de movimentos progressistas que obtiveram, na condenação a estes materiais, um campo fecundo de exploração para realizar inúmeras críticas às ideologias segmentadas socialmente e que foram incessantemente criticadas por estes grupos. Munakata (2003) admite que a grande maioria das críticas aos objetivos e conteúdos dos livros didáticos foi de “caráter ideológico”.

Para o autor, os livros didáticos foram identificados como suporte da ideologia oficial, sendo considerados inclusive como materiais que vinculavam conhecimentos opostos aos preceitos científicos (MUNAKATA, 2003). As críticas aos livros didáticos no Brasil foram intensificadas ainda mais posteriormente ao término da ditadura militar.

De acordo com Munakata (2003) após o período da ditadura militar no Brasil ampliaram-se os discursos solicitando aos professores que abandonassem essa “muleta” em

nome de uma Educação mais criativa, reflexiva e crítica. Para o autor, em nome dessa vertente crítica houve uma condenação total do livro didático, independente do conteúdo do material. No entanto, deve ser enfatizado que estas críticas foram realizadas, sobretudo no meio acadêmico, uma vez que no contexto escolar o uso destes materiais foi e continua sendo cada vez mais disseminado, o que intensifica o paradoxo entre a produção acadêmica e o que se faz na realidade da prática pedagógica (MUNAKATA, 2003).

Na opinião do autor, são distantes os tempos em que se combatia o livro didático do mesmo modo como se lutava contra a ditadura militar (MUNAKATA, 2003). Já é possível compreender que esse objeto educacional é parte do sistema educacional e como tal é preciso elucidá-lo na sua materialidade e historicidade, fazendo-se necessário a realização de pesquisas que possam contribuir para a utilização destes materiais nos contextos escolares.

Silva (1996) destaca que o livro didático é a insubstituível “muleta” dos professores, material sem os quais não conseguem caminhar. O autor afirma que a perda da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se a crescente lucratividade das editoras de livro didático e que o apego cego aos livros demonstra a perda da autonomia no ato de ensinar (SILVA, 1996).

Nesse sentido, Silva (1996) apresenta algumas consequências do uso indiscriminado do livro didático, como a inversão da relação interativa do aluno com o professor, para uma relação unilateral do aluno e as atividades e exercícios propostos no livro. O autor critica ainda a compreensão do livro como ponto de partida e chegada do conhecimento, ditando de forma inequívoca os conteúdos a serem desenvolvidos em cada componente curricular (SILVA, 1996).

Nesta perspectiva, fica evidente a importância de considerarmos, mais do que a existência destes materiais, como é realizada sua utilização durante o processo educativo, pois é dessa utilização que acarretará consequências que implicam na valorização ou desvalorização dos processos de ensino e aprendizagem. Debruçarmos sobre a utilização dos livros didáticos, contudo, não significa desconsiderarmos seus conteúdos e objetivos que também necessitam ser estudados pelos especialistas das mais diversas áreas. Os usos desses materiais são tão significativos para a prática pedagógica que Munakata (2000) afirma que são tantas as práticas que envolvem o livro didático, que os professores acabam estabelecendo uma relação de uso e não apenas de leitura desses materiais.

Munakata (2000) concebe o livro didático como um livro que por inúmeras vezes é transportado de casa para escola e da escola para casa, sendo raramente lido completamente, da primeira à última página, envolvendo uma gama diversificada de práticas, fato que indica

uma relação de uso e não somente de leitura, evidenciando mais uma vez a importância das formas de utilização destes materiais.

Com relação à suas funções durante o processo educativo, Gimeno Sacristán (2000) acredita que são várias as funções que os livros didáticos adquirem no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, sendo que seus usos são determinantes para o reconhecimento efetivo deles enquanto meios interventores do currículo. Desta forma, tais materiais, podem assinalar o que deve ser aprendido, enfatizar determinados aspectos dos conteúdos, sugerir exercícios e atividades para os alunos, assinalar critérios de avaliação, entre outros.

O autor reconhece diversos aspectos positivos e negativos da utilização destes materiais, admitindo que por um lado eles podem anular a iniciativa dos professores, tornando as tarefas pouco flexíveis, porém podem também ser utilizados como estratégias de inovação da prática, incidindo na realidade ao permitir aos professores aproveitar seus conteúdos de maneira crítica (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Portanto, devemos considerar que, os usos dos livros didáticos são determinantes para a compreensão de seus papéis durante os processos de ensino e aprendizagem, não substituindo a figura do professor, mas podendo auxiliá-lo durante sua prática pedagógica. Para efeito didático, podemos fazer uma analogia, considerando que o livro é um instrumento, uma ferramenta que auxilia o professor na construção do conhecimento na escola da mesma maneira que uma determinada ferramenta auxilia um marceneiro em suas construções, sem substituir seu papel, mas contribuindo com suas ações.

Ao longo da história, o livro didático tomou forma como um dos principais responsáveis pelo processo de educação escolarizada. Intrinsecamente ligados à pedagogia tradicional tecnicista na qual a instrução é programada por meio de tecnologias educacionais, os livros didáticos moldaram uma forma de compreender a educação na qual eles se tornaram os verdadeiros protagonistas desse processo. Essa visão acarretou certos preconceitos que, partindo para um extremo, “demonizaram” esses materiais aos considerá-los como responsáveis por todas as mazelas educacionais.

Não incorrendo ao outro extremo, “santificando” esses materiais e considerando como panaceia de todos os problemas da educação, é preciso considerar, de fato, a complexidade que esses materiais propiciam à prática educativa, vislumbrando reflexões mais profundas acerca de sua materialidade na prática pedagógica. Sendo assim, Freitag, Motta e da Costa (1989) apontam:

O estudo do livro didático a partir de várias óticas – a histórica, a política, a econômica, a linguística, a psicopedagógica e a ideológica, incluindo a ótica dos usuários do livro (o professor e o aluno) – deixou claro que a problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve estruturas globais da sociedade brasileira: o Estado, o mercado e a indústria cultural (FREITAG; MOTTA; DA COSTA, 1989, p. 127).

Nessa perspectiva, a discussão apresentada por Apple (1995) avança sobre as compreensões acerca dos condicionantes relacionados aos livros didáticos que, muitas vezes, abarcam influências políticas e ideológicas que, em última instância, interferem, sobremaneira, na prática pedagógica. De acordo com o autor: “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida” (APPLE, 1995, p. 81-82).

Ao examinar as bases que legitimam quais são os conhecimentos que devem ser ensinados na educação escolarizada, Apple (1995) amplia a visão sobre os livros didáticos, questionando as formas de reprodução cultural proporcionadas por esses materiais e quais as relações de dominação existentes ao longo de sua utilização. O autor questiona: “de que maneira esse conhecimento ‘legítimo’ se torna disponível nas escolas?” (APPLE, 1995, p. 85). Como resposta a essa questão, o autor admite que em geral, a disponibilização do conhecimento escolar é feito por meio de algo que usualmente se tem dispensado muito pouca atenção, que é o livro didático (APPLE, 1995). O autor ainda questiona:

Quer gostemos ou não, nos Estados Unidos, e num número crescente de outros países [como no Brasil], o currículo, na maioria das escolas é definido pelo livro-texto de leitura, matemática, estudos sociais, ciência, etc., o qual é padronizado e está destinado a uma série específica. Contudo, não sabemos quase nada sobre suas formas de produção, distribuição e consumo (...) Como funciona sua publicação? Quem toma as decisões? De que forma específica estão a cultura, a economia e o estado inter-relacionados na produção do conhecimento oficial? (APPLE, 1995, p. 12).

Bittencourt (2010) aponta que os livros didáticos têm se constituído historicamente como o material mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino, sendo mercadorias disputadas por diversas editoras, bem como pelo Estado, que apresentam interesses comerciais de venda e editoração de publicações para o contexto escolar. Ao descrever sobre as tensões existentes nas estratégias de produção e distribuição desses materiais e o foco que eles interpõem aos professores a autora salienta: “Estado e editoras são, desta forma, sujeitos sempre presentes na produção didática e estes têm, na figura do professor o seu interlocutor primordial” (BITTENCOURT, 2010, p. 549).

Gimeno Sacristán (2000) argumenta que os livros didáticos não são apenas recursos a serem utilizados por professores e alunos, mas passam a sustentar, muitas vezes, a prática

pedagógica. Assim, esses materiais assinalam o que deve ser ensinado, dando maior ênfase em alguns aspectos do que em outros, além de dirigirem a sequência a qual os conteúdos devem ser ensinados, apontando critérios de avaliações e atividades para os alunos, entre outras questões (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Choppin (2004, p. 557) admite que as análises sobre livros didáticos não devem deter-se, apenas, às questões referentes aos autores desses materiais e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, “pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela”.

Apple (1995) aponta que a maior parte do conteúdo que é vinculado aos livros didáticos é proveniente de grupos sociais bem segmentados, os dos editores desses materiais que, por sua vez, definem os termos reais daquilo que deve ser ensinado na escola, atendendo a seus próprios interesses de classe. De modo semelhante, Gimeno Sacristán (1998a) aponta que os editores são as figuras mais influentes no desenvolvimento do currículo, considerando que os livros didáticos são elementos muito decisivos na concretização do currículo.

Portanto, as formas como os conhecimentos estão vinculados aos materiais didáticos não são dadas ao acaso e nem se fazem por meio de processos democráticos ou de luta de classes, mas sim através de um processo de justificação de saberes que interessam a determinados segmentos da sociedade que se beneficiam não somente com a venda desses materiais, mas com a vinculação de determinadas ideologias por meio deles.

A discussão acerca da apropriação dos conhecimentos vinculados aos livros didáticos e de sua divulgação é algo bastante complexo. Corrobora-se com Gimeno Sacristán (2000), no entanto, ao considerar que os livros didáticos, estão presentes no cotidiano escolar, devendo ser considerados e não excluídos das reflexões pedagógicas. Para o autor:

A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas sobretudo, os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Visão semelhante é apresentada por Apple (1995) pois, mesmo que o autor reconheça que os livros didáticos podem ser usados como objeto de poder das classes dominantes, eles se constituem como elementos fundamentais da educação escolarizada. Para o autor: “enquanto os textos dominarem os currículos, ignorá-los como não sendo dignos de uma séria atenção ou de uma luta política é viver em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 1995, p. 101).

Dessa forma, o autor relativiza a visão apresentada na qual os livros didáticos servem apenas de divulgação dos conhecimentos interessantes às classes dominantes admitindo que há também elementos progressistas incluídos em alguns currículos e materiais didáticos também (APPLE, 1995). Sendo assim, o autor considera:

Minha discussão das questões em torno da política de adoção de livros escolares pelos estados e de todas as questões acima não deve ser considerada como uma implicação de que todo o material encontrado em nossas escolas públicas será simplesmente um reflexo das desigualdades econômicas e culturais existentes. Afinal de contas, se os livros escolares fossem defensores totalmente confiáveis da ordem ideológica, política e econômica existente, não constituiriam uma área tão conflitiva como a que realmente é (APPLE, 1995, p. 97).

Contribuindo com as reflexões sobre os papéis dos livros didáticos no campo educacional, Choppin (2004) aponta que os livros didáticos assumem múltiplas funções. O autor destaca quatro dessas funções, elencadas abaixo:

- Função referencial (*também denominada curricular ou programática*): o livro didático representa a fiel tradução do programa ou uma de suas possíveis interpretações. Nesse caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
- Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, entre outras questões.
- Função ideológica e cultural: é a função mais antiga, se afirmando como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Nessa função, o livro didático é tido como um instrumento privilegiado de construção de identidade, assim como a moeda e a bandeira, assumindo um importante papel político. Essa função tende a “aculturar” ou “doutrinar” as jovens gerações, fato que pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, implícita, mas não menos eficaz.
- Função documental: o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu recentemente na literatura escolar, sendo encontrada em apenas alguns ambientes pedagógicos que

privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia. Destaca-se que essa função supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

Cada uma dessas funções estabelece diferentes diretrizes e implicações para a prática pedagógica, evidenciando, novamente, as diversas formas de utilização que são possíveis com relação a esses materiais. Essas questões vão muito além dos conteúdos (saberes, conhecimentos, atividades, etc.) veiculados aos materiais, abrangendo também aspectos de ordem ideológica e política, formação dos professores e apropriação deles com relação aos materiais, formas de utilização por parte dos alunos, dentre outras questões.

Isso não significa desconsiderar as formas como os conhecimentos, saberes e conteúdos estão vinculados nos materiais, uma vez que as formas como estão apresentadas essas questões são fundamentais para todo e qualquer material. No entanto, mais importante ainda é que as estratégias utilizadas sejam empregadas de forma crítica e reflexiva de acordo com cada etapa do processo de ensino e aprendizagem. Lajolo (1996) revela possibilidades bastante variadas e interessantes com relação à utilização de livros didáticos. De acordo com a autora:

Uma tal estrutura permitirá usos mais interativos do livro, montado, por assim dizer, a partir de necessidades específicas de certas classes e turmas, favorecendo mais a teoria ou mais os exercícios, menos uma linguagem ou mais uma outra, decisões estas que abrem um grande espaço para a interlocução que o professor estabelece com o *material escolar* de que se vale.

Indiretamente, tais medidas vão qualificar a relação do professor com o livro e, conseqüentemente, a dos alunos com os professores, os livros e a escola. Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele re-escreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro (LAJOLO, 1996, p. 7).

Ao utilizar algum material didático, o professor apropria-se – preferencialmente de maneira crítica – dele, dando um olhar muito particular e subjetivo de acordo com sua própria interpretação. Dessas formas de utilização emergem a materialização da prática pedagógica, prescrevendo-a de acordo com o que está posto nos materiais, ou não, desde que devidamente refletidos pelos professores.

Assim, a visão apresentada por Lajolo (1996) da qual o professor, ao usar um determinado material didático, passa a ser uma espécie de “coautor” é muito interessante, pois, ao usar o material (independente da forma como ele o utiliza) o professor constrói sua prática pedagógica e, ao construir sua prática pedagógica, o professor a transforma de acordo com as relações estabelecidas entre ele, os alunos, os conhecimentos, os materiais e outras questões que compõem a complexidade do ensino escolar.

### 4.3. Livros didáticos como tecnologias culturais

*“Quanto à relação que estabelecem com os computadores, eles podem ser divididos em três montinhos: os que complicam (os sábios), os que aplicam (os práticos) e os que implicam (os renitentes). Como se constata, os professores são seres humanos e os computadores podem ser metáfora de todo o resto. O computador abre portas sobre portas para um outro mundo que não se esgota. Navegar é necessário, embora achemos que não é lá muito preciso. Sobretudo porque navegar na Internet é como escrever sem destino”.*  
Albuquerque (2001, p. 79-80)

Livros didáticos, bem como outros inúmeros materiais de cunho pedagógico utilizados ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, podem ser compreendidos como tecnologias educacionais ou, em uma visão mais ampla, tecnologias culturais. No entanto, o que significa compreender esses materiais enquanto tecnologias? Qual conceito de tecnologia estamos nos referindo? Quais as implicações para a prática pedagógica que essas compreensões podem nos oferecer?

Inicialmente, é importante definirmos o que entendemos por tecnologia. Há uma polissemia de definições arraigadas a essa terminologia, no entanto, de maneira geral, tecnologia pode ser compreendida, de acordo com Oliveira (2001), como forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, envolvendo o uso dos meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação.

Nesse sentido, Oliveira (2001, p. 101) aponta que a tecnologia está relacionada a “arranjos materiais e sociais que envolvem processos físicos e organizacionais, referidos ao conhecimento científico aplicável”. A autora admite também que tanto os produtos quanto os processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, carregando consigo relações de poder, intenções e interesses diversos (OLIVEIRA, 2001).

A autora contribui ainda com as definições sobre tecnologia ao considerá-la a partir de uma perspectiva histórica. Para isso, Oliveira (2000) aponta três definições diferentes sobre tecnologia:

- Produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Assim, os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos;
- Artefatos mediadores da interação social e cognitiva do ser humano com as bases materiais da sociedade;



- Recursos que, se de um lado não possuem características do sagrado, que demandaria celebração, de outro, também não são artefatos destituídos de cultura e criados apenas para serem consumidos e trocados como mercadoria.

Portanto, temos que a tecnologia está envolvida com a produção de diferentes produtos, artefatos e recursos sociais e culturais, entre outras tecnologias simbólicas, que traduzem subjetividades relacionadas às construções históricas de um determinado contexto objetivando determinados fins que podem variar. Ou seja, a tecnologia é uma construção histórica e, como tal, deve ser considerada.

Com relação ao termo tecnologia educacional, Barato (2002), aponta que esse é um campo de atividade cuja meta principal é a produção de informações para facilitar a geração de conhecimentos capazes de representar, de modo consistente, determinado referencial. Para o autor, embora seja possível pensar que os objetos de estudo são os produtos instrucionais ou de ensino, o real objeto de estudo da tecnologia educacional é, prioritariamente, o conhecimento em suas diferentes formas de apresentação (BARATO, 2002).

Sendo assim, Barato (2002, p. 57) estabelece que a tecnologia educacional pode ser definida como o “conhecimento capaz de articular, sistemática e intencionalmente, informações e atividades que favoreçam a elaboração de conhecimentos correspondentes a determinada dimensão de mundo”.

Nessa visão, seriam os livros didáticos considerados tecnologias? Muitas vezes, compreendemos que o termo “tecnologia” refere-se, apenas, às novas formas de compreender os produtos culturais contemporâneos, como o computador, a utilização de vídeos, internet, televisão, entre outras questões veiculadas corriqueiramente à terminologia de “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TICs).

No entanto, a partir da compreensão de construção histórica de produtos e outros artefatos relacionados ao processo educativo, podemos compreender que a lousa, o giz e, certamente, o livro didático, também podem ser compreendidos como objetos relacionados à perspectiva de tecnologia cultural.

Oliveira (1980), por exemplo, considera os livros didáticos como meios tecnológicos “pequenos”, em comparação aos meios tecnológicos denominados “grandes” pelo autor, como o computador e a televisão. Para o autor, entre inúmeros meios difundidos de tecnologias educacionais “a instrução programada e o que hoje se chama de módulos, são os mais comuns. Materiais de ensino na forma de livros, ‘kits’, ou sugestões para experimentos são bastante difundidos, sobretudo na educação secundária” (OLIVEIRA, 1980, p. 65).

Por outro lado, Kenski (1999) diferencia as tecnologias entre novas e velhas. As novas tecnologias são representadas pelos múltiplos canais modernos como internet, televisão, computadores, entre inúmeros outros. Já as tecnologias velhas são representadas como tendo base na linguagem escrita. Dessa forma, os livros didáticos podem ser considerados, de acordo com as definições apresentadas por Kenski (1999), como uma velha tecnologia relacionada à educação.

Masetto (2006) apresenta uma diferenciação entre “técnicas convencionais” e “novas tecnologias”. Os livros didáticos, de acordo com as definições sobre tecnologia apresentadas Masetto (2006), podem ser alocados como técnicas convencionais que, para o autor, são aquelas que já existem há um bom tempo, sendo muito importantes também para a aprendizagem em processo presencial e não presencial.

Contudo, consideramos que, mais do que uma “tecnologia velha” ou “ultrapassada”, os livros didáticos podem ser considerados como uma “tecnologia clássica”, ou seja, que transcende a perspectiva cronológica. Tomando como referência a definição de Saviani (1988, p. 19) de que “clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo, (...) clássico não é antigo, é o que contém elementos que ultrapassam a época”, temos que os livros didáticos têm sido configurados como elementos constituintes da prática pedagógica há muito tempo e ainda estão presentes de forma bastante significativa. Isso não garante, obviamente, que os livros estarão presentes no futuro, não da forma como estão representados atualmente. No entanto, hoje não é possível estabelecer que esses materiais não são tecnologias educacionais fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem.

Para Barato (2002) o livro é uma tecnologia educacional uma vez que é um produto construído visando auxiliar a prática pedagógica. O autor considera ainda que o texto inserido nos livros facilitam o registro e impedem a divagação. No entanto, “ele também opera contraditoriamente, registrando, entre outras coisas, divagações, falta de método, ausência de análises consequentes. Mesmo assim permite trabalhar com maior precisão, uma vez que não há como negar o que o papel registra” (BARATO, 2002, p. 26).

Outra contribuição importante que permite avançar nas relações entre os livros didáticos enquanto tecnologias culturais é apresentada por Simon (2009). O autor entende que não é possível dissociar a função política da prática educacional. Para isso, ele aponta que as escolas se constituem de locais de política cultural que empregam diferentes tecnologias culturais para representar, exibir e facilitar a realização de mediações acerca do conhecimento sobre o mundo (SIMON, 2009).

Simon (2009) avança nas concepções sobre tecnologia, não a compreendendo apenas com um enfoque no qual a estabelece como sendo um meio com vistas a um determinado fim, mas buscando integrar a relação de tecnologia com a arte, uma vez que ambas podem ser entendidas como maneiras de prática constituídas no interior de formas particulares de conhecer e fazer.

A partir dessa visão, Simon (2009, p. 71) define o conceito de tecnologia cultural como se referindo ao “conjunto de arranjos e práticas institucionais intencionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, *ademais*, interagimos (grifo do autor). Para o autor, uma determinada tecnologia cultural tenta estabelecer um processo de produção de significados. Desse modo, o autor admite que as tecnologias culturais podem ser tanto concretas quanto abstratas:

Como um “aparato”, trata-se de um dispositivo produtivo ao mesmo tempo material e abstrato. É material em sua corporificação concreta de formas particulares de distribuição e exibição de inscrições simbólicas que podem assumir a forma de informações, questões e/ou instruções visuais e textuais. É abstrato em sua especificação de um conjunto de práticas de significação que – através da linguagem, da imagem, do gesto e da ação – tentam estruturar e governar o enquadramento daquilo que pode ser conhecido (SIMON, 2009, p. 72).

Sendo assim, a partir dos pontos de vista elencados por Simon (2009), podemos estabelecer que os livros didáticos podem ser consideradas enquanto tecnologias culturais que estão implicados durante os processos de ensino e aprendizagem da educação escolarizada. Os livros didáticos desenvolvem, assim, relações com a prática pedagógica, sendo um dos materiais referentes às tecnologias culturais que são formadas também por outros elementos e processos pedagógicos.

Ainda em uma perspectiva semelhante, Nakamoto (2010) afirma que o livro didático, além de ser tratado como mais um entre outros recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem é, sobretudo, um recurso cultural que insere o estudante em um determinado contexto histórico-político. Para esse autor, a eficiência desses materiais está relacionada diretamente com a forma como o professor conduz este material de apoio ao seu planejamento. Destaca-se também que, nesse âmbito, a escola é compreendida como um veículo no qual a cultura pode ser disseminada no entorno escolar por meio do livro didático. Sendo assim, o livro didático pode ser um instrumento de condução de ideias com valores éticos, morais, sociais e culturais (NAKAMOTO, 2010).

Na concepção de Ausubel (2003), para que aconteça a aprendizagem significativa, em relação a um determinado assunto, são necessárias três condições: 1) o material da aprendizagem, que deve estar organizado e de fácil compreensão; 2) a relação feita pelo

educando entre o material usado e os conhecimentos que já dispõe; 3) a motivação e o esforço do educando. Considerando estas condições, o conhecimento que se adquire de forma significativa é retido e lembrado por mais tempo. Nessa perspectiva, os livros didáticos são elementos importantes relacionados à efetivação da aprendizagem, estando envolvidos com inúmeras outras questões, como a motivação dos alunos e o papel do professor.

No entanto, embora os livros didáticos sejam tecnologias culturais fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, Kenski (2007) aponta que as tecnologias no espaço escolar precisam ser entendidas em uma perspectiva que vai além da ideia de ferramentas de auxílio ao ensino, para serem compreendidas e incorporadas pedagogicamente, respeitando as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o uso, realmente, faça diferença.

Dessa forma, é necessário haver maiores entrelaçamentos acerca das compreensões dos livros didáticos como tecnologias culturais envolvidas ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, é importante que as perspectivas sejam ampliadas para além da visão instrumental e instrucional proporcionada por esses artefatos culturais, relacionando-os, em suas múltiplas características, à prática pedagógica de forma crítica.

#### **4.4. Os livros didáticos e a Educação Física escolar**

*“No nosso livro, a nossa história,  
é faz de conta ou é faz acontecer?”*

Nosso pequeno castelo – O Teatro Mágico (2011)

A elaboração de livros é algo bastante complexo. É preciso levar em consideração os inúmeros aspectos que compõem a prática educativa e, a partir disso, realizar um difícil processo de escolha e seleção dos conteúdos que devem e os que não devem fazer parte do material e, conseqüentemente, do currículo. Como visto anteriormente, para Forquin (1993), toda educação do tipo escolar realiza uma seleção no interior da cultura e uma re-elaboração dos conteúdos desta cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Assim, a educação não transmite a cultura e sim *algo* da cultura, provenientes de fontes diversas e de diferentes épocas (FORQUIN, 1993).

Forquin (1993, p. 10) afirma ainda que o que é ensinado durante o processo educativo “é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos”, dando-se a isto o nome de cultura. O autor afirma ainda que cultura é o conteúdo substancial da educação, sendo a sua justificação, pois para ele a educação não é nada fora da cultura e sem ela (FORQUIN, 1993).

O livro didático pode ser compreendido como a materialização destas formas de seleção de determinados aspectos da cultura e sua respectiva utilização no processo de educação escolarizada, sendo compreendidos como um meio interventor do currículo de acordo com Gimeno Sacristán (2000).

Para Gimeno Sacristán (2000), são várias as funções que os livros didáticos adquirem no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, sendo que seus usos são determinantes para o reconhecimento efetivo deles enquanto meios interventores do currículo. Sendo assim, estes materiais, podem assinalar o que deve ser aprendido, enfatizar determinados aspectos dos conteúdos, sugerir exercícios e atividades para os alunos, assinalar critérios de avaliação, entre outros.

O autor reconhece diversos aspectos positivos e negativos sobre a utilização destes materiais, admitindo que se por um lado eles podem anular a iniciativa dos professores, tornando as tarefas pouco flexíveis, podem também ser utilizados como estratégias de inovação da prática, incidindo na realidade ao permitir aos professores aproveitar seus conteúdos de maneira crítica (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Essa afirmação evidencia uma das maiores características que devem ser ressaltadas ao se estudar os livros didáticos: são os usos que se fazem destes materiais que permitem considerar suas potencialidades e limitações. González (2011), ao discorrer sobre as diferentes funções dos materiais curriculares questiona: os livros didáticos formam, transformam ou deformam? O autor conclui que estes materiais não são capazes de fazer nenhuma das três afirmações acima. Os usos que se fazem destes materiais, talvez sejam capazes de realizar algumas dessas formas descritas acima (GONZÁLEZ, 2011).

No caso das aulas de Educação Física, a utilização de livros didáticos tem sido pouco debatida nos meios acadêmicos, havendo alguns professores que defendem o seu uso enquanto outros arrolam uma série de críticas a estes materiais. É necessário, no entanto, que haja mais reflexões sobre as possibilidades e limitações no uso e aplicação destes materiais, bem como compreensões mais aprofundadas a respeito do papel deles nos processos de ensino e aprendizagem deste componente curricular obrigatório.

Há poucas discussões sobre a utilização de livros didáticos na área da Educação Física, fato evidenciado pelo baixo número de artigos científicos e pesquisas referentes a essa temática (BRACHT et al., 2011; ANTUNES et al., 2005), embora a falta destes materiais seja apontada pelos professores como uma dificuldade iminente (GASPARI et al., 2006). Além disso, há a falta de livros didáticos disponíveis, conforme apontam Antunes e Dantas (2010, p. 206) ao considerar que: “uma evidência dessa ausência de propostas é a quase total

inexistência de livros didáticos de Educação Física Escolar”. A falta de materiais disponíveis e de discussões sobre eles impede reflexões mais aprofundadas sobre esta temática.

Ao invés do debate, muitas vezes o que parece haver na área da Educação Física é a dicotomia “a favor ou contra” o emprego desses materiais. Dessa forma, de um lado há as pessoas favoráveis à utilização do livro didático, considerando-o um instrumento de suporte do processo de ensino e aprendizagem na escola e, contrapondo a essa visão, os que se colocam contrários a utilização, afirmando que os livros didáticos “engessariam” o ensino dos conteúdos. Zabala (1998), no entanto, traz uma importante contribuição para a superação dessa dicotomia ao considerar que a questão não deve ser colocada em termos de “*livros sim, livros não*”, mas em termos de “*que materiais e como utilizá-los*”, entendendo-os como elementos constituintes dos processos de ensino e aprendizagem.

Mesmo sendo um assunto atual, os livros didáticos não tem sido a tônica de reflexão dos pesquisadores da área da Educação Física. De acordo com Rodrigues (2009), na Educação Física, pouco tem sido discutido a respeito do livro didático e seus desdobramentos no ambiente escolar. De maneira análoga, Darido et al. (2010) consideram que o livro didático tem suscitado reduzida reflexão no campo específico da Educação Física escolar. Os autores fazem algumas indagações sobre esta constatação, entre elas: “por que tão pouco tem sido discutido na Educação Física? Quais as razões para essa omissão?” (DARIDO et al., 2010, p. 450).

Para esses autores, os pesquisadores da Educação de modo geral e, em particular da Educação Física escolar, necessitam enfrentar urgentemente a questão do livro didático, afirmando que em outras disciplinas escolares, eles podem ser considerados, atualmente, como uma das estratégias metodológicas mais utilizadas pelos professores, chegando muitas vezes, a ditar a atividade dos mesmos (DARIDO et al., 2010).

Rosário (2006), ao comparar os materiais didáticos das disciplinas de História e Ciências para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, propôs interfaces com os conteúdos da Educação Física nestas respectivas séries. Para o autor, os materiais destas disciplinas curriculares podem oferecer diversas “dicas” sobre como sistematizar os conteúdos na área da Educação Física. Estas “dicas” podem ser estendidas sobre as formas de se compreender os materiais didáticos também para o componente curricular Educação Física (ROSÁRIO, 2006).

No campo da Educação Física na escola, Frangioti (2004), constatou uma enorme carência e a quase completa ausência de livros didáticos. Além disso, a autora comenta que os planejamentos escolares do componente curricular Educação Física, quando existem,

normalmente geram dúvidas sobre o que ensinar. Para Gaspari et al. (2006) a falta de material didático é uma das principais dificuldades apontadas pelos professores de Educação Física em sua prática pedagógica. Darido et al. (1999) sinalizam para a necessidade de inclusão de conhecimentos teóricos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, embora tenham constatado que não há materiais didáticos disponíveis na área até o momento de realização dessa pesquisa.

Lorenz e Tibeau (2003) realizaram um estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos (ligados à dimensão conceitual) vinculados às aulas de Educação Física no Ensino Médio por meio da aplicação de questionários com 60 alunos da cidade de São Paulo (sendo 30 de uma escola particular e 30 de uma escola pública). Os autores constataram que os professores que tentaram desenvolver conteúdos teóricos não se valiam de recursos pedagógicos, uma vez que estes são escassos nesta área (LORENZ; TIBEAU, 2003).

Frangioti (2004) analisou historicamente a produção de livros didáticos na Educação Física escolar brasileira. De acordo com a autora, em sua busca por materiais didáticos por meio de relatos oficiais data 1886 com a publicação do livro *“Manual teórico prática de ginástica escolar”*, de autoria de Pedro Manuel Borges (FRANGIOTI, 2004). No entanto, dada às características dessa publicação, sendo mais voltada à uma forma instrucional em termos de manual do que um livro didático, outros autores não apontam essa obra como o marco do início da produção literária pedagógica da área da Educação Física.

Frangioti (2004) aponta que a publicação mais conhecida e antiga que pode ser considerada efetivamente como um livro didático denomina-se *“Educação Física e Desportos”* de autoria do professor Hudson Ventura Teixeira (TEIXEIRA, 1996). Sobre esse material, Antunes e Dantas (2010) consideram que ele é uma exceção em relação à quase completa ausência de livros na área.

Para Antunes e Dantas (2010), na década de 1970, no Brasil, o professor Hudson Ventura publicou um livro didático para a Educação Física escolar, tendo como intuito organizar os conhecimentos desse componente curricular (TEIXEIRA, 1996). Antunes e Dantas (2010) apontam ainda que esse foi um trabalho pioneiro, de vanguarda, embora tenha sido baseado em uma perspectiva predominantemente prática e biológica. Os autores consideram ainda que, em mais de 25 anos, pouco se fez em acréscimo à obra de Teixeira (ANTUNES; DANTAS, 2010).

Há ainda outras – poucas – produções, apontadas por Frangioti (2004) como, por exemplo, o livro intitulado *“Aulas de Educação Física: 1. Grau”*, publicado em 1978 por Teixeira e Pini. A autora, ao analisar esse material, aponta que ele apresenta numerosos

exercícios e jogos, assim como sequências pedagógicas para ensiná-los. O material orienta também quanto à organização das aulas, apontando objetivos, formas de divisão, conteúdo programático e plano de ensino, que deve englobar três aspectos: um trabalho teórico, o método recreativo-formativo e o método esportivo (FRANGIOTI, 2004).

Mesmo decorrido muito tempo nas publicações dessas obras, a área da Educação Física não avançou em termos de número de livros e outros materiais didáticos disponíveis. Esse fato ocasionou uma lacuna que, apenas nos últimos anos tem-se buscado superar. Contudo, há razões de cunho histórico para essa falta de publicações de livros didáticos. Veremos algumas delas a seguir.

A falta de elaboração de livros didáticos se deve, em partes, à concepção associada à área da Educação Física escolar que a vincula como uma disciplina que enfatiza prioritariamente a dimensão procedimental dos conteúdos. Esta constatação corrobora com Darido et al. (2010) que consideram que, historicamente, as aulas de Educação Física se restringiam (e até certo ponto se mantém assim) a oferecer um conhecimento que advém da repetição e da prática dos movimentos. Essa concepção afastou a disciplina dos livros didáticos dos alunos.

Para Darido et al. (2010), na área de Educação Física, há poucos livros didáticos e tal fato deve-se a sua antiga tradição de repetições e prática de movimentos, como também, pelo período de discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física, a partir da década de 1980, que coincidiu com a intensificação das críticas à produção e utilização de material didático. Além disso, os autores apontam que “há pouca discussão dentro das universidades sobre a importância e possibilidades de utilização do livro didático para o aprimoramento da prática docente” (DARIDO et al., 2010, p. 454).

Rodrigues (2009, p. 14) também verte sobre esta influência histórica da Educação Física, estando “atrelada a uma tradição do saber fazer, da realização dos movimentos, da vivência e experimentação das brincadeiras, dos jogos e dos esportes, tais características tornaram difícil estruturar esse material, assim como conceber sua aceitação junto aos docentes e mesmo ao mercado editorial”.

Rodrigues (2009, p. 13) argumenta ainda que: “no receio de que essas posturas fossem adotadas pelos professores da Educação Básica, os estudiosos da Educação Física acabaram se abstendo da tarefa de elaborar tais materiais e mais do que isso não se arriscaram a pesquisar profundamente o tema”.

No entanto, o que se entende por livro didático nas aulas de Educação Física na escola? Darido et al. (2010, p. 452) entendem que o livro didático é “um material intimamente



ligado ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, elaborado e produzido com a intenção de auxiliar as necessidades de planejamento, intervenção e avaliação do professor, bem como de contribuir para as aprendizagens dos alunos”. Estando vinculado ao processo de ensino e aprendizagem, é preciso considerar estes materiais como ferramentas pedagógicas que auxiliam a prática pedagógica dos professores.

Darido et al. (2010) consideram ainda que, o livro didático, como um dos materiais possíveis, é capaz de auxiliar os professores na prática pedagógica, pois pode servir como referencial para estes professores, podendo ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e as necessidades dos alunos. Todavia, os autores reconhecem que esses materiais “podem facilmente transformar-se em receituários desconectados do contexto do aluno, com caráter prescritivo” (DARIDO et al., 2010, p. 455).

Como uma das críticas aos livros didáticos, Zabala (1998), considera que grande parte deles trata os conteúdos de modo unidirecional e por causa de sua estrutura não oferece ideias diferentes em relação à linha de pensamento estabelecida. São livros que transmitem um saber baseado em estereótipos culturais. Além disso, reproduzem valores, ideias e preconceitos de determinadas correntes ideológicas e culturais.

Para Rodrigues (2009) a preocupação dos críticos do livro didático é com a utilização desses materiais como referencial único a ser seguido, nos quais as atividades sejam adotadas e implementadas sem uma análise minuciosa dos conteúdos, não havendo adequação às características da turma, nem mesmo aos objetivos do professor e da escola.

Em outro estudo, Darido et al. (2008) consideram os materiais didáticos como:

(...) instrumentos que proporcionam ao professor critérios e referências para tomar decisões, tanto na intervenção direta do processo de ensino-aprendizagem, quanto no planejamento e na avaliação. Em outras palavras, são os meios que auxiliam os docentes a resolver os problemas que as diferentes fases do planejamento, execução e avaliação apresentam (DARIDO et al., 2008, p. 381).

Assim, o livro didático, como sugere Darido et al. (2010; 2008), Rodrigues (2009) e Gimeno Sacristán (2000) deve ser considerado como dispositivos intermediários do processo atual do sistema escolar, sendo meios estruturadores do currículo, havendo a necessidade destes materiais serem utilizados de maneira planejada, crítica e reflexiva pelos professores, auxiliando-os no desenvolvimento da prática pedagógica.

Podemos considerar que os livros didáticos são, antes de tudo, livros com características específicas destinados a determinadas funcionalidades e objetivos. Enquanto livros, devem ser compreendidos como ferramentas tecnológicas culturais de auxílio que dependem de como são utilizadas durante a prática pedagógica. Por serem vinculados ao

componente curricular obrigatório Educação Física, apresentam certas especificidades relacionadas à prática pedagógica de conteúdos que devem compor o currículo dessa disciplina. Essas especificidades, por sua vez, revestem esta área de busca por formas de utilização desses materiais.

De acordo com Diniz e Darido (2012) o livro didático precisa manter ligação com a Educação Física, enquanto componente curricular, objetivando que suas especificidades não sejam perdidas, apontando ainda as possibilidades para a formação do cidadão crítico, numa clara alusão à dimensão atitudinal dos conteúdos. Dessa forma, de acordo com as autoras, as atividades práticas propostas por um determinado material devem atender às necessidades da faixa etária a qual o livro se destina e, a partir disso, o professor precisa ter a liberdade para adaptá-las ao seu próprio contexto de atuação, bem como às características específicas de seus alunos, (DINIZ; DARIDO, 2012).

Como esses materiais podem ser construídos e implementados ao longo dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar? Para Rodrigues (2009, p. 16) a elaboração de livros didáticos na área da Educação Física deve contemplar “exemplos de vivências e práticas, em que o professor disponha de vasto repertório de atividades para o ensino do esporte é um trabalho a ser experimentado, já que não possuímos referências que amparem a construção de um material com essas características”.

Rufino et al. (2012, p. 663) consideram que o livro didático nas aulas de Educação Física “deve envolver o aluno promovendo debates, levando-o a refletir (...), além de permitir a busca para a complementação do seu conhecimento como dicas de vídeos, filmes, sites, imagens e músicas”, que podem ser consideradas como estratégias pedagógicas presentes no universo da criança e do adolescente da atualidade.

Ferreira (2011) estabelece critérios diferentes para a construção de livros didáticos de Educação Física voltados ao professor e aos alunos. Para a autora, o livro endereçado ao aluno deve ser representado por meio de textos claros e objetivos, além de elementos visuais que auxiliem na retenção da atenção, como o uso de figuras, por exemplo, a fim de motivá-los para a aprendizagem. Ferreira (2011, p. 19) estabelece ainda que “outra estratégia para a aprendizagem é a troca de experiências dentro e fora do ambiente escolar, que possibilita um grande ganho cultural de movimentos e pensamentos infantis”. Com relação ao material destinado ao professor, a autora considera que:

Já o material destinado ao professor deve apresentar todos os conteúdos de forma mais aprofundada, clara e objetiva, assim como dicas para leituras complementares, a fim de elucidar todos os conceitos para otimização das atividades a serem aplicadas. Não esquecendo, assim, que o livro didático é um elemento utilizado pelo professor que faz a mediação entre este e seus alunos (FERREIRA, 2011, p. 19).

Destacamos, entretanto, que embora haja algumas especificidades entre os livros didáticos de professores e de alunos, estes materiais deveriam ser compreendidos como artefatos culturais de relação entre ambos. Munakata (2003) afirma que ler/usar o livro didático implica ao menos dois leitores permanentes (professor e aluno), sendo essa relação estrutural no livro didático, já que a ausência de um ou de outro descaracterizaria o material.

Na perspectiva de utilização do professor, Zabala (1998) aponta que cabe aos docentes utilizarem adequadamente os livros, selecionando mais de uma referência coerente ao seu projeto e o da escola, além de ajustar os conteúdos às necessidades de seus alunos e se desprendendo destes quando for necessário ou até mesmo confeccionar seu próprio material.

Diniz e Darido (2012, p. 178), defendem o livro didático como “um recurso que possa complementar o espaço de ensino-aprendizagem de maneira construtiva e enriquecedora, que estimule a criatividade dos alunos e principalmente garanta a autonomia do professor”. Da mesma forma, Frangiotti (2004, p. 38) compreende o livro didático “como um auxiliar, um amigo que o professor tem para buscar o desenvolvimento de uma Educação Física com sentido e significado tanto para os alunos, professores quanto para a própria sociedade”. A autora apresenta uma visão favorável à utilização destes materiais ao afirmar:

Acredito que o livro didático seria de valioso auxílio para a Educação Física escolar, pois além de auxiliar na sistematização dos conteúdos, nos dá a possibilidade de trabalhar os conceitos, que é uma das grandes dificuldades que percebo nas aulas de Educação Física, entretanto é necessário reafirmar que o modo pelo qual o professor utilizará este livro didático é, diria que o mais importante, fator responsável pelo sucesso dessa parceria professor – livro didático (FRANGIOTTI, 2004, p. 39).

Diferente da visão de Frangiotti (2004), entretanto, Diniz e Darido (2012) apontam que o livro didático, de modo geral, não está necessariamente relacionado com o processo de sistematização dos conteúdos da Educação Física, uma vez que ele pode simplesmente propor algumas atividades e dinâmicas sem com isso pretender estabelecer organizações curriculares sistemáticas a priori. Para as autoras: “construir um livro didático não está relacionado diretamente com a sistematização dos conteúdos da Educação Física, mas propõe discussões que estão associadas à organização de quais conhecimentos seriam relevantes para um material voltado para este componente curricular” (DINIZ; DARIDO, 2012, p. 178).

Nos últimos anos, tem ocorrido um movimento de ampliação do número de livros didáticos também para o componente curricular da Educação Física, embora comparado com outros componentes curriculares, o número de publicações nesta área ainda seja pequeno. Esse aumento no número de livros didáticos deve ser acompanhado também por uma ampliação nos estudos acerca dos usos e impactos desse material no decorrer da prática

pedagógica. Assim, além de materiais didáticos vinculados à algumas Secretarias Estaduais de Educação como, por exemplo, Rio Grande do Sul (2009), São Paulo (2008), Pernambuco (2008) e Paraná (2006), dentre outros Estados, há livros didáticos elaborados por pesquisadores e outros profissionais da área. Apresentaremos alguns a seguir.

Darido e Souza Júnior (2007) apresentam um material voltado aos professores de Educação Física com proposições acerca de inúmeros conteúdos da cultura corporal, como lutas, danças, ginásticas, esportes, entre outros, pautados pelas três dimensões dos conteúdos – procedimental, atitudinal e conceitual.

Palma, Oliveira e Palma (2010), objetivando sistematizar alguns conteúdos relacionados à Educação Física, propuseram um material didático que pode ser utilizado tanto por professores quanto coordenadores e grupos de assessoria para a organização curricular desta disciplina ao longo de todo o ciclo de escolarização do ensino básico.

Moreira, Simões e Martins (2010), lançando mão de compreensões fenomenológicas, buscaram uma organização curricular por meio de um material – com ênfase ao conteúdo esportivo, mas ampliando-se para outros conteúdos também – com propostas de atividades e planos de aula, especificamente para as aulas de Educação Física no Ensino Médio, nível de ensino que, de acordo com os autores, costuma ser negligenciado em termos de propostas de sistematizações curriculares.

Darido (2011) apresenta um material didático construído com o intuito de contribuir para as reflexões relacionadas à prática pedagógica em Educação Física Escolar, por meio de sugestões de aulas que foram elaboradas a partir de experiências e ideias de um grupo de professores. Para isso foram selecionados e organizados temas sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento, considerados importantes de serem tratados nas aulas de Educação Física Escolar (DARIDO, 2011).

Ferreira (2011) elaborou um livro didático tanto para o professor quanto para os alunos sobre o tema da Pluralidade Cultural. Para isso, a autora relacionou alguns conteúdos da cultura corporal – especificamente a Dança e as Atividades Físicas de Aventura – propondo subsídios teóricos e sugestões de atividades práticas, leituras, passatempos e curiosidades (FERREIRA, 2011).

Diniz e Darido (2012), por sua vez, apresentam uma proposta de livro didático para o ensino do conteúdo da dança nas aulas de Educação Física, apontando algumas discussões sobre o processo de elaboração de um material de dança na perspectiva da Pluralidade Cultural voltado para o professor e para o aluno.

Já Rodrigues e Darido (2012) propõem um livro didático para o ensino do basquetebol na escola. Os autores consideram que apesar dos inúmeros avanços na área da Educação Física, ainda se identifica no cotidiano profissional dos professores uma carência de materiais sobre esporte, em particular do basquetebol, que possam subsidiar as tarefas de planejamento, intervenção e avaliação das aulas (RODRIGUES; DARIDO, 2012).

Darido (2012) apresenta um livro didático voltado a relacionar os conteúdos da cultura corporal com os temas transversais, compreendidos como grandes problemas da sociedade que devem ser discutidos e contextualizados pela escola por todas as disciplinas curriculares. Para Rufino et al. (2011a) é necessário propor formas de intervenção que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar tanto sobre a utilização e aplicabilidade de livros didáticos, quanto para a sistemática inserção dos temas transversais durante o ensino deste componente curricular.

Discutindo o processo de construção e utilização do livro didático de Darido (2012), Rufino et al. (2012) enfatizam que este material foi elaborado como uma possibilidade de intervenção pedagógica, a fim de contribuir com o trabalho do professor de Educação Física, destacando sempre a autonomia que este profissional possui diante de um material deste porte, para transformar e adequar as atividades propostas ao seu contexto escolar.

Embora tanto esses livros apresentados aqui, quanto outros existentes, sejam materiais que apresentem veiculações importantes, é preciso destacar, contudo, que um fator relevante para os estudos sobre livros didáticos na área da Educação Física é a consideração de que esses materiais, muitas vezes, não costumam ser construídos de maneira participativa e colaborativa com os professores que estão na intervenção prática nas escolas, desconsiderando, de certa forma, as opiniões, anseios, dúvidas e propostas destes professores.

Por isso, avaliar o processo de construção e utilização de livros didáticos de maneira participativa é uma possibilidade de integrar a organização dos componentes curriculares tratados por estes materiais com as considerações dos professores que estão intervindo dentro das escolas, objetivando “dar voz” àqueles que efetivamente estão na prática pedagógica.

Além disso, essa ação permite novas perspectivas oriundas do processo de construção coletiva a partir de discussões, reflexões e procedimentos democráticos entre os participantes. Os livros construídos são produtos originários de processos colaborativos que podem contribuir com a melhora da prática pedagógica não só pelos materiais elaborados, mas também pelo processo de discussão e reflexão sobre a prática no qual eles estão inseridos.

## 5. A PERSPECTIVA PARTICIPATIVA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

Nesse último capítulo, será abordado algumas considerações acerca da importância de se considerar os professores que efetivamente estão intervindo durante a prática pedagógica para os processos de construção coletiva, por meio de uma perspectiva participativa de educação. O capítulo é dividido em duas partes: *“Uma proposta coletiva: o olhar de quem está na escola”* e *“O professor enquanto ator – protagonista – e autor da sua própria prática”*.

### 5.1. Uma proposta coletiva: o olhar de quem está na escola

*“Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”*  
Paulo Freire (1996, p. 145)

Inicialmente, buscamos voltar o olhar a quem efetivamente está implicado com a prática pedagógica, ou seja, os professores que vivenciam, diariamente, a prática educativa nas escolas, considerando as diferenças entre as reflexões e ações de cada um dos grupos que compõe o processo de inovação curricular, de acordo com as ideias de Arroyo (2001). A partir disso, abordaremos novas formas de compreensão da prática educativa, tendo nos professores os autores e atores protagonistas de sua própria prática pedagógica.

De acordo com Tardif (2012), em toda atividade profissional, é imprescindível que se leve em consideração o ponto de vista dos práticos, ou seja, quem efetivamente realiza as ações profissionais. Isso se deve porque estes profissionais são quem realmente sedimenta seu próprio trabalho e, por meio de suas experiências tanto pessoais quanto profissionais, constroem seus saberes, assimilando novos conhecimentos e competências e desenvolvendo novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2012). Ou seja, ao se analisar o ensino, compreender as ações protagonizadas pelos professores é condição fundamental.

Considerar o olhar de quem está na escola é reconhecer os professores desses níveis de ensino enquanto produtores de saberes e competências profissionais revestidas de importância e necessidade de compreensão. Ou seja, não simplesmente preocupar-se com a análise do ensino à luz de teorias pedagógicas ou fundamentações teóricas aprofundadas – fato que também é importante – mas considerar o que fazem os professores, como fazem e o que os motiva a agir da maneira que agem. Essa lógica é muitas vezes desconsiderada, como alerta Contreras (2002), ao admitir que parece haver uma “fratura”, por um lado, entre os

professores universitários – que possuem conhecimento reconhecido e legitimação científica sobre a docência – e os professores de escola, por outro. De modo semelhante, Tardif (2012) afirma haver uma relação de distanciamento evidente entre os saberes profissionais dos professores da escola e os conhecimentos universitários dos professores de ensino superior, provocando rupturas para a construção dos saberes docentes.

Contreras (2002) buscou as razões para o processo de formação da identidade dos professores a partir da perspectiva da profissionalização do ensino, fato que se deu com a incorporação do discurso científico como mais forte pressuposto para a legitimação da docência enquanto profissão. Esse fato, no entanto, ocasionou na hierarquização da profissão, uma vez que aqueles que mais se apropriaram do discurso científico de forma mais fundamentada, no caso, os professores de nível superior, se beneficiaram na projeção e no *status* dessa profissão, ocasionando, inevitavelmente, na desvalorização profissional do docente de nível básico, que ministra aulas em outros ambientes além do universitário (CONTRERAS, 2002). Para o autor:

O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional (CONTRERAS, 2002, p. 63-64).

Existe uma hierarquia dentro da comunidade discursiva do ensino. Isso implica em concepções de profissionalização docente, muitas vezes as quais estabelece que o docente universitário é o detentor do conhecimento, de fato um profissional, enquanto que o professor de nível básico é compreendido – e muitas vezes passa a se compreender – como um servidor, não necessariamente um profissional do ensino (CONTRERAS, 2002). As tensões criadas dessas relações conflituosas podem ser ainda mais complexas ao considerarem-se outros grupos que também induzem influências diretas na prática pedagógica.

De acordo com Arroyo (2001) há divergências de pensamentos e reflexões entre três grandes grupos que de uma forma ou de outra compõe o sistema escolar: o grupo dos professores que são quem efetivamente pensa a inovação curricular e implementa a prática educativa em sua concretude, materializada diariamente durante suas aulas, os que decidem sobre os processos de inovação escolar, representados por governos e secretarias de educação e, finalmente, os acadêmicos e pesquisadores que possuem na escola e no sistema educacional seu objeto de estudo. Muitas vezes esses três grupos diferentes não são condizentes entre suas ações de forma que um não contribui muito com os anseios, necessidades e pretensões do

outro gerando inúmeras tensões. O autor comenta uma experiência pessoal para ilustrar essa questão:

Os professores da educação básica preocupam-se com as políticas e as decisões dos governos (não tanto quanto os governantes pensam), interessam-se um pouco pelo que se produz na academia sobre a escola, os currículos, as novas teorias e a didática. Entretanto, as questões debatidas nos encontros e, sobretudo, nas reuniões pedagógicas dos professores, nos tempos de coordenação e de projetos na escola básica são outras (ARROYO, 2001, p. 132).

Nem sempre há acordo quanto à concepção de inovação e às estratégias de mudança entre aqueles que formulam políticas e decidem para a escola, entre os que pesquisam e teorizam sobre a escola, e entre os professores, que são quem realmente pensa e faz a escola em seu cotidiano, gerando uma série de tensões que compõem de maneira imbricada essas relações (ARROYO, 2001). A figura a seguir ilustra esses três campos de tensões diferentes:

Em muitos momentos não há articulação entre cada um dos grupos provocando transformações hierarquizadas e pouco eficazes. Para os que formulam políticas e decidem para a escola, na grande maioria das vezes composta pelo Estado por meio de secretarias estaduais e municipais, além do Ministério da Educação e demais órgãos competentes, a inovação curricular passa pela transformação do currículo, centrada nos conteúdos a serem ensinados, o que para Arroyo (2001) é uma concepção reducionista de inovação.

Figura 2 – Campos de tensões em inovações curriculares de acordo com Arroyo (2001)



Fonte: Arroyo (2001)

O que o autor questiona é que estas mudanças chegam “do alto”, ou seja, não levam em consideração o contexto e as especificidades de cada região, de cada escola, de cada professor e de cada Projeto Político Pedagógico; em linguagem figurada, não “falam a língua” dos professores. O autor até reconhece que alguns processos de elaboração de projetos inovadores são mais democráticos, no entanto, estão enraizados em perspectivas muito tradicionais e pouco eficientes. Para ele é um erro acreditar que profundas transformações na escola básica decorrem de referenciais projetados para ela ou com ela, crença que passou a



fazer parte da cultura da formulação de políticas públicas de educação que se julgam com a missão de salvar a escola (ARROYO, 2001).

O autor é enfático com relação aos que decidem sobre o projeto educacional e suas respectivas inovações: “parar de prescrever a respeito do que fazer na aula, de que conteúdos e que métodos escolher, de como deve a escola formar, socializar e dar conta do pleno desenvolvimento dos educandos” (ARROYO, 2001, p. 141); comparando a educação básica com o ensino superior, o autor questiona que na universidade não há essa política de ditar normas aos professores referentes ao que e como ensinar na sala de aula, indagando sobre os motivos para isso ser tão necessário na escola.

Essa perspectiva não desconsidera o papel daqueles que decidem sobre a escola. Na verdade, para Arroyo (2001) eles possuem um papel insubstituível que é o de elaborar estratégias de educação, deixando para os profissionais da escola o papel de fazer a educação. Eles devem garantir e fornecer “condições materiais e pedagógicas para que os professores mudem as práticas, os currículos, os processos de avaliação, a organização pedagógica dos tempos e dos espaços” (ARROYO, 2001, p. 140).

Com relação a quem estuda e tem como objeto de pesquisa a escola, grupo composto por acadêmicos, pesquisadores, professores universitários, entre outros, Arroyo (2001) aponta que as pesquisas em educação tem se desenvolvido bastante nos últimos anos. No entanto não é essa a premissa necessária para a melhora efetiva da prática pedagógica: se as reflexões tem se apresentado tão consistentes por que elas não renovaram a escola básica? Por que não se traduziu em pensamento e prática de seus profissionais?

O autor ainda questiona “por que esse desencontro entre uma teoria tão avançada e atualizada no campo da educação e do currículo e uma escola básica tão tradicional, repetitiva, avessa à inovação?” (ARROYO, 2001, p. 145). Para o autor, os questionamentos que alimentam os embates sobre a educação e o processo de inovação curricular não vêm da escola e não têm conseguido fazer parte do pensamento dos professores nem da cultura escolar. Ele ainda afirma:

O debate sobre currículo, poder, ideologia, produção social do conhecimento (...) ocupou nossos espaços e foi ficando marginalizada a cruel realidade do analfabetismo, da reprovação, da seletividade, da exclusão, do autoritarismo na aula, da violência na escola, do desinteresse dos alunos e dos professores, da carreira do magistério (...) e tantos problemas crônicos presentes em nossas escolas e centrais nas preocupações e nas práticas dos professores. (...) São esses problemas sobre os quais dialogam os professores no café, nas reuniões pedagógicas, nos encontros de pais e mestres, nos seus congressos (ARROYO, 2001, p. 147 – 148).

É preciso destacar, no entanto, que o avanço nas teorias pedagógicas e pesquisas das mais diversas áreas em educação são sim fundamentais para a compreensão da complexidade

do fenômeno educativo na contemporaneidade. O que se preconiza, no entanto, é que haja um aprofundamento nas pesquisas e estudos que possam traduzir e compreender a prática pedagógica não sob um olhar hierarquizado e depreciador, nem mesmo em uma relação mecânica entre os modelos e as teorias de um lado, e as práticas sociais e educativas do outro, mas visando valorizar e compreender o papel do professor como autor e protagonista de sua própria prática.

De acordo com Betti (2005), é preciso mudar o enfoque das pesquisas sobre a Educação Física escolar, trazendo o paradigma da complexidade para o desenvolvimento da compreensão deste componente curricular. Para o autor, “seria preciso mudar o enfoque, e considerar a **prática pedagógica** da Educação Física em contextos reais como ‘objeto’ de estudo, para fugir às armadilhas do reducionismo” (BETTI, 2005, p. 190, grifo do autor).

Para Antunes et al. (2005), uma das causas para a falta de pesquisas sobre Educação Física escolar está no distanciamento das Instituições de Ensino Superior do Sistema Básico de Ensino. De acordo com os autores, quem está no cotidiano escolar não sabe o que os pesquisadores estão produzindo. Os pesquisadores, por sua vez, não sabem como atuam os profissionais da área.

Assim, Antunes et al. (2005, p. 183) criticam a forma de realização de pesquisas que apenas utilizam o ambiente escolar como objeto de estudo, afirmando que: “essas pesquisas utilizam o contexto escolar - seus sujeitos, seu espaço, suas aulas – mas não teriam a preocupação de aproximar pesquisadores e professores. São estudos que são feitos na escola, mas pelo pesquisador e para suas necessidades”. Essa crítica é corroborada por Betti, Ferraz e Dantas (2011) ao alertarem para as pesquisas que apenas usam os envolvidos com o processo de escolarização como sujeitos e não promovem pesquisas efetivas nas relações sociais proporcionadas pelo contexto escolar. Na mesma perspectiva, Nóvoa (1995a) aponta que a investigação educacional vem enfatizando a necessidade de elaborarmos propostas pedagógicas banhadas nas dificuldades presentes no cotidiano do trabalho escolar.

Um exemplo da contribuição das pesquisas para a prática pedagógica da Educação Física é proposto por Betti e Zuliani (2002) ao afirmarem que a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para que possam justificar tanto à comunidade acadêmica como à própria sociedade o que já sabem fazer, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica para que seja possível inovar a prática educativa.

Finalmente, o último grupo do processo de inovação curricular abordado por Arroyo (2001) são quem de fato faz acontecer o processo educativo e a implementação das inovações curriculares, diariamente, por meio de suas práticas pedagógicas. É preciso considerar a

opinião dos professores e reconhecê-los como sujeitos da inovação e reconhecer a escola como o lugar das práticas educativas.

Arroyo (2001) sugere a realização de diálogos mais estreitos e ampliados – e não hierarquizados – entre os diversos atores que compõem o processo educativo, os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação básica, para que seja possível redefinir culturas, formular políticas, pesquisar e teorizar e também para inovar a prática escolar. Para o autor:

Temos de rever nossa tradição política-pedagógica, que divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação – e que com base nessa divisão, espera que a inovação educativa ocorra a partir dos que decidem e pensam (ARROYO, 2001, p. 145).

Um passo importante é acabar com as dicotomias entre estes três grupos distintos, o que provoca tensões que não contribuem para o desenvolvimento da inovação da prática educativa em sua concretude. Uma proposição de trabalho coletivo deve fazer parte de um projeto realmente inovador. Para Arroyo (2001, p. 154): “inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas”. Os professores precisam se articular. A compreensão que o processo da prática educativa é uma construção coletiva daqueles que de fato intervêm para a sua realização ressignifica o papel dos professores, sendo compreendidos de forma mais autônoma e com responsabilidade de refletir sobre suas próprias práticas.

Para Arroyo (2001), quando os professores dialogam sobre suas práticas – não necessariamente sobre suas rotinas – podem avançar e descobrir em conjunto que constantemente tomam decisões e fazem escolhas e que durante esses processos de tomada de decisão há valores que fundamentam as escolhas, ou seja, há razões que guiam as decisões. Esses saberes precisam ser considerados ao longo da prática educativa.

Esse movimento não é um ato de desprezo da teoria, muito pelo contrário: é uma forma de enriquecê-la, de buscar outras bases para a prática humana, outros referenciais epistemológicos para a complexa relação teoria e prática para se entender como se processam a educação e a cultura onde a escola se insere (ARROYO, 2001).

Freire (1996) confirma essa visão ao afirmar que a formação dos professores deveria valorizar a constituição do saber proveniente dos próprios professores, ou seja, ao saber teórico é preciso unir o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Essa relação entre os professores consigo mesmos e com os alunos deve ser concebida como uma relação dialógica, permeada pelo diálogo constante, franco e direto.

É no diálogo permanente entre os sujeitos da ação educativa sobre as práticas, os conhecimentos, as escolhas, a ocupação dos tempos e espaços, o sentido dos rituais escolares,

das vivências e das relações que se vai clareando a função social e cultural da escola, consolidando-se a intuição que os professores corriqueiramente aprendem no desempenho pedagógica de sua prática escolar (ARROYO, 2001).

Para Freire (1996) não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000) o diálogo é um dos principais instrumentos de uma democracia justa, permitindo espaço ao consenso e ao dissenso. Dialogar pede capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Portanto, a democracia deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos.

Para os PCNs (BRASIL, 2000) não há nem reais descobertas, nem real aprendizagem se estas não forem fruto de rica comunicação entre todos os indivíduos que compõem a prática educativa. O diálogo diário entre os professores e, a partir dele, a realização de reflexões coletivas que contribuam para o desenvolvimento da práxis educativa precisa ser mais valorizado nas concepções contemporâneas de currículo escolar.

O currículo passa a ser constituído como expressão prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades e diversidades. “Somente quando se situa a inovação educativa na diversidade de práticas aflora essa totalidade da função da escola e do currículo” (ARROYO, 2001, p. 163).

A prática educativa é muito complexa. Para compreendê-la em sua materialização, mais do que proposições institucionalizadas, reflexões epistemológicas aprofundadas e hierarquizações que compõe os sistemas educacionais, é preciso valorizar e olhar as ações oriundas dos próprios professores, por meio de uma relação dialógica. Dessa maneira corrobora-se com Freire (1996, p. 143): “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, a permanência do hoje”.

## **5.2. O professor enquanto ator – protagonista – e autor da sua própria prática**

*“Minha tática é cruel, por ser crua, sem didática.  
Minha tática não tem pudor, tem amor, na prática”  
Tática e Estratégia – O Teatro Mágico (2011)*

De acordo com Tardif (2012), os professores ocupam na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares uma vez que são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares em seu trabalho cotidiano com os alunos. O autor é incisivo ao afirmar que “a pesquisa sobre o ensino deve se basear num

diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2012, p. 230).

Arroyo (2001) admite a indignação de nos aproximarmos mais da escola, para assumi-la como objeto de pesquisa e de teorização. Até que ponto afirmações como “na prática a teoria é outra” irão caracterizar o sistema educacional brasileiro? Como vimos, a necessidade de superação da dicotomia teoria e prática é veemente, bastante discutida anteriormente.

A compreensão do professor enquanto autor da sua própria prática pedagógica, sendo ele o protagonista, juntamente com os alunos, porém sendo assistido de pelos órgãos competentes que decidem sobre as políticas públicas em educação e sobre os que pensam e refletem acerca da escola, de maneira centrada na alteridade, é a premissa que se abre para um projeto educacional inovador.

Melo e Ferraz (2007) admitem que os professores não precisam de ações “mágicas”, mas sim serem ouvidos pois de acordo com os autores, as mudanças nas escolas acontecerão quando a iniciativa de transformação partir do próprio professor pois é ele que sabe de suas necessidades e anseios. Os autores consideram ainda que é necessário investimentos em cursos e capacitações para que os professores possam atualizar suas perspectivas de atuação, refazendo constantemente seu aprendizado diante da realidade encontrada na escola (MELO; FERRAZ, 2007).

Contudo, os percalços para concebermos o professor como pesquisador reflexivo e autor de sua própria prática são muitos e devem ser considerados para posteriormente serem superados, por meio de esforços coletivos que contribuam para que a visão de protagonista seja alocada na compreensão crítica e ampliada que consideramos como inovadora.

No Brasil, a própria concepção organizacional escolar não favorece que os atores da prática pedagógica, os professores, transformem-se em autores das suas próprias práticas. Ganzeli (2011) relata uma série de razões de ordem organizacional do sistema escolar brasileiro – portanto, de ordem macropolítica – que afastaram a figura do professor enquanto proponentes de um projeto crítico, inovador e coletivo para suas próprias práticas pedagógicas. Para este autor, podemos considerar que as reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 contribuíram para a manutenção das discrepâncias que destina filhos da classe dominante e da classe dominada para escolas distintas (GANZELI, 2011).

A forma de organização educacional brasileira passou a pautar-se por uma nova cultura organizacional na administração pública baseada no gerenciamento empresarial e nas relações de mercado (GANZELI, 2011). Com isso, houve um processo de descentralização do sistema escolar para que houvesse a redução de custos, impondo novas responsabilidades para

as escolas. Da mesma maneira, ampliaram-se o controle do ensino por meio da definição de metas pelos órgãos centralizadores e a introdução da avaliação externa aos processos de ensino, visando intensificar o trabalho dos educadores (GANZELI, 2011).

A figura da equipe gestora também sofreu alterações. Para Ganzeli (2011) o diretor de escola ganhou a imagem de líder, assumindo a responsabilidade pela condução eficaz das alterações necessárias na organização escolar para o alcance dos objetivos colocados para a escola.

Em meio a estas inúmeras nuances que revestem o sistema das políticas públicas de educação, a perspectiva da valorização do papel do professor se abre como prerrogativa básica para as transformações necessárias para uma prática pedagógica crítica e reflexiva, provocando a inovação curricular por meio da constante reflexão sobre a práxis.

Ganzeli (2011) relata um exemplo de reinvenção de práticas educativas em uma escola pública municipal de uma cidade de grande porte do interior do Estado de São Paulo por meio de uma intervenção de mais de dois anos no espaço escolar, que se deu por meio da realização de inúmeras ações, pautadas pela perspectiva da pesquisa-ação.

Para esse autor, a reinvenção da escola pública, da perspectiva da emancipação humana, exige que os educadores construam um processo de reflexão-ação-reflexão no âmbito da organização escolar, que amplie a sua consciência sobre a relação entre o trabalho na escola e as relações de poder da sociedade capitalista (GANZELI, 2011).

Ganzeli (2011) afirma que o processo de reflexão-ação-reflexão mostra-se como um caminho possível para a formação da capacidade tecnopolítica em cada sujeito implicado no planejamento do espaço escolar, promovendo a construção de explicações individuais e coletivas, sobre a realidade escolar e, a partir delas, a elaboração e execução de ações que buscam transformar a realidade da escola.

Devemos considerar, no entanto, que esta concepção de professores pesquisador e reflexivo não é algo recente em termos de proposições, embora como pudermos observar não tem sido a tônica de realização no sistema educacional brasileiro. Para Pereira (2002), o movimento de educadores-pesquisadores remete ao final do século XIX e início do XX, com o movimento para o estudo científico da educação. Posteriormente, essa concepção passou por momentos de declínio, ficando a cargo de grupos isolados que mantiveram as bases teóricas com a implementação de novas ideias para as concepções dos papéis dos professores.

Contudo, como podemos implementar esta perspectiva de ação, reflexão e transformação da realidade por parte dos professores? De acordo com Ganzeli (2011) há quatro movimentos possíveis de serem vivenciados pelo professor/pesquisador coletivo para

que o trabalho ao mesmo tempo possa compreender e efetivar a transformação da escola pública, o que significa viver integralmente a realidade escolar, isto é, seu passado, seu presente e, principalmente, seu futuro. São eles: Aprender a pesquisar, pesquisando; Planejar o trabalho político-pedagógico coletivamente; Produção coletiva: o conceito de trabalho integrado; Síntese coletiva do processo: compreensão histórica da transformação construída.

O conceito de aprender a pesquisar, pesquisando é de fato considerar que uma das maiores vivências apresentadas ao professor reflexivo é a realização de pesquisas sobre sua própria prática. Para isso ele precisa pesquisar sobre o seu próprio contexto, o que exige um treinamento e um amadurecimento não somente científico e intelectual, como também processual para a avaliação das suas próprias ações, ou seja, amadurecer nas pesquisas e revisões bibliográficas, realizar diários de campo de suas próprias aulas, fazer anotações, avaliações sistemáticas e dialogar com seus pares sobre os problemas e acertos da prática pedagógica.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico, devemos concebê-lo enquanto documento vivo e intrinsecamente relacionado às concepções sobre educação da escola exige uma reflexão apropriada e coletiva para sua construção o que auxiliará nas perspectivas de inovação educativa da escola. Para Ganzeli (2011, p. 25): “a construção de um Projeto Político-pedagógico da perspectiva da emancipação humana demanda a um processo de formação da identidade coletiva entre os sujeitos que participam do cotidiano escolar”.

Escobar (1997) também disserta sobre a importância de se conceber o Projeto Político Pedagógico em uma perspectiva coletiva para a Educação Física escolar, sob o mesmo referencial marxista de Ganzeli (2011). Para essa autora:

Talvez um bom começo para a construção de uma prática pedagógica voltada à construção da cidadania, seria elaborar coletivamente, tendo em vista o tão sonhado projeto político-pedagógico superador para que a Educação Física, os conceitos da prática social que nesse momento defende, contrapondo aos de democracia os de instituições democráticas, os de participação popular aos de coletivismo, aos de aumento do bem-estar material e espiritual dos trabalhadores e do povo os de fomento da saúde, do lazer, do esporte, das habilidades vitais, produtivas e esportivas, de vida sadia e de solidariedade, tendo como pano de fundo um projeto histórico socialista (ESCOBAR, 1997, p. 150-151).

Sobre a produção coletiva e o trabalho integrado, Ganzeli (2011) o caracteriza como tendo como princípio a construção de uma escola transformadora e democrática, devendo ser construído com base no diálogo e sob a perspectiva da gestão democrática, é interdisciplinar, garante a construção das autonomias individuais e coletiva e, finalmente, exige avaliação de todas as atividades da unidade escolar.

Finalmente é necessária a realização de uma síntese coletiva do processo promovendo a compreensão histórica da transformação construída. Ou seja, cada um dos professores/pesquisadores precisam dialogicamente produzir algum produto (como um texto, por exemplo) que retrate em uma perspectiva histórico-crítica as transformações sofridas ao longo dos processos. Esse produto necessita estar articulado com a produção de cada um dos professores para que de fato possa ser compreendido como uma construção coletiva na qual todos participam das discussões e proposições de todos.

Essas são algumas possibilidades apresentadas por Ganzeli (2011), no entanto, o trabalho coletivo não se restringe a elas. Aliás, estas diretrizes e formas de atuação podem inclusive emergirem dos próprios professores e serem decididas em conjunto para que o processo de reflexão sobre a prática seja mais significativo. Dessa forma pretende-se superar a perspectiva “funcionalista” que reveste o processo educativo em muitos contextos, transcendendo as ações pragmáticas que impossibilitam a superação das perspectivas tradicionais postas. De acordo com Ganzeli (2011):

O trabalho educativo realizado sobre bases pragmáticas não se propõe a superar a realidade cotidiana, não existe a intenção de transformação do cotidiano, prevalecendo o *tarefismo*<sup>7</sup> na prática escolar. Assim, surge a figura da escola sem futuro, na qual seus profissionais vivem o presente como uma totalidade estática, não se percebem como sujeitos históricos, não vislumbram a possibilidade de construção de uma outra escola pública, sucumbindo à rotina (GANZELI, 2011, p. 24).

Como propõe Tardif (2012), é importante recolocar a subjetividade dos professores como foco das pesquisas sobre o ensino. De fato, esse postulado sugere que os professores parem de ser considerados como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros ou então como agente sociais cuja atividade é determinada somente por forças e mecanismos sociológicos (TARDIF, 2012). Tardif (2012) utiliza uma figura de linguagem, admitindo que o professor, por um lado, não é um boneco de “ventríloquo” que aplica saberes produzidos por especialistas e, por outro lado, não é um brinquedo inconsciente no “jogo das forças sociais”. O autor enfaticamente propõe ainda que:

[...] se pare de considerar os profissionais, isto é, os professores, como “idiotas cognitivos” cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente, mesmo sendo ele prático, e outras realidades do gênero. Os profissionais do ensino são, evidentemente, determinados em parte por todas essas realidades, mas são também, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber fazer (TARDIF, 2012, p. 258).

---

<sup>7</sup> O autor compreende a expressão “*tarefismo*” como: “a percepção e assunção dos profissionais de uma rotina prescrita pelas instâncias superiores ou pela tradição sedimentada no espaço da unidade escolar e exercida de forma restrita e disciplinada” (GANZELI, 2011, p. 28).



Dessa forma, como Tardif (2012, p. 234) considera: “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Especificamente no âmbito da Educação Física, temos algumas proposições apresentadas por determinados autores da área. Caparroz (2001), por exemplo, considera que a intervenção significativa e de qualidade durante o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola deve se dar a partir da realidade do professor, considerando o contexto no qual estes profissionais estão inseridos.

No entanto, Darido (2003, p. 28) afirma que “o dia-a-dia do professor, com seus percalços, imprevistos e restrições de contexto, etc., não é contemplado à luz das propostas teóricas”. A autora sugere que deve haver uma integração mais efetiva entre os conhecimentos produzidos na universidade e os professores das escolas, de modo que ambos possam contribuir para a melhora do ensino, pois estes dois segmentos possuem importância e especificidades.

Como proposta de reflexão sobre a prática, Bracht et al. (2002) sugerem a necessidade de haver estratégias que oferecessem aos professores um processo de formação continuada dentro das universidades, por meio de trabalhos que envolvam a pesquisa-ação. No caso do referido estudo, os autores ofereceram um curso de pós-graduação (*lato sensu*) no nível de especialização, utilizando-se os referenciais da pesquisa-ação e da formação continuada “entendida como formação crítico-reflexiva que privilegia a reflexão sobre a prática” (BRACHT et al., 2002, p. 12).

Com a observação desses encontros, os autores relataram que muitos dos problemas, dúvidas e tensões vividos pelos professores são comuns, ou seja, o que muitos pensavam ser um problema pessoal era na verdade um problema, uma angústia comum à maioria, compreensão importantíssima para que o grupo pudesse considerar a busca por alternativas num trabalho coletivo de reflexão sobre a prática (BRACHT et al., 2002).

Moreira, Simões e Martins (2010) relatam uma experiência de implementação de reflexões sobre a prática pedagógica por meio de discussões coletivas com professores da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, além de uma professora da rede particular, todos docentes do Ensino Médio. Para isso, os autores realizaram encontros quinzenais durante nos quais além de discussões e reflexões, debateram temas geradores emergentes, realizaram oficinas e propuseram um repertório de atividades para se tratar alguns conteúdos da Educação Física neste nível de ensino.

Os autores ressaltam, contudo, que os encontros não tiveram o caráter de “curso” caracterizado pela relação hierárquica entre os docentes universitários responsáveis por ministrá-lo e os professores participantes. Para eles:

Os professores da rede estadual de ensino apontaram que não estavam dispostos ao estudo teórico desvinculado de sua ação pedagógica e que o desejo do grupo era partir daquilo que já desenvolviam em suas aulas. Os docentes não queriam receber conhecimentos apenas de forma hierárquica, da universidade para a escola: estavam em busca de uma parceria, de troca de informações. A intenção era trazer a realidade dos professores de educação física escolar para o mundo da universidade, suas possibilidades, dificuldades e vice-versa (MOREIRA, SIMÕES; MARTINS, 2010, p. 33).

Essas são apenas algumas proposições práticas apresentadas de acordo com o referencial teórico utilizado. Consideramos que, por mais que haja entraves que dificultem a concepção do professor enquanto agente de sua própria prática pedagógica, há possibilidades que podem ser apropriadas, desde que avaliadas as especificidades dos contextos nos quais os professores estão inseridos. Tardif (2012, p. 238) é enfático ao apontar que é preciso “que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento”. Sendo assim, o autor assegura:

A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista (TARDIF, 2012, p. 238).

A perspectiva proposta por Tardif (2012, p. 238) aponta que é preciso elaborar “novas formas de pesquisa universitária que considerem os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como copesquisadores”.

Essa perspectiva propicia aos docentes serem professores e pesquisadores de sua própria práxis em uma relação enriquecedora entre ensino e pesquisa, proporcionando a ampliação das visões de mundo e concepções sobre educação para que o processo educativo seja mais crítico e supere a cristalização de determinadas ações. Ao serem mais autônomos e críticos, é possível que o processo de ensino e aprendizagem assim o seja e, conseqüentemente, os alunos possam estar inseridos no processo de busca pela autonomia e emancipação.

Na Educação Física escolar, reconhece-se um esforço de diversos autores que buscam em suas pesquisas valorizar as ações oriundas de professores que estão imersos na prática pedagógica dos diferentes ciclos. No entanto, dada a complexa conjuntura ainda em vigor com relação a essa disciplina curricular, é necessário ainda mais estudos que busquem

valorizar os professores e suas ações, compreendendo seus contextos de prática como locais de produção, ressignificação, confrontação, assimilação, análise e, sobretudo, reflexão e investigação de saberes originários de diferentes fontes e materializados ao longo da prática pedagógica. Tardif (2012, p. 269) ressalta: “a legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender”.

Tardif (2012) resguarda que a prática profissional não deve ser considerada com um objeto de pesquisa mas um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores, ou seja, a produção de conhecimento é um problema relacionado tanto aos pesquisadores quanto aos professores.

Considerar os professores enquanto atores protagonistas e autores de suas próprias ações envolve, necessariamente, compreendê-los como sujeitos ativos produtores de um universo de saberes relacionados fortemente com suas ações práticas. Tal qual sugere Tardif (2012, p. 243): “os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática”.

Portanto, as pesquisas devem priorizar as compreensões que valorizem as ações docentes e que não apenas levem em conta as perspectivas docentes mas considerem o que eles têm a dizer, a refletir e a agir em prol de avanços às suas ações em uma imbricada relação entre pesquisadores – oriundos da universidade – e professores – responsáveis pela efetivação da prática pedagógica. Dessa forma, protagonizar significa agir de modo colaborativo, concepções ainda necessárias na educação de modo geral e na Educação Física escolar, de modo específico.

## 6. MÉTODOS

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

Para Lüdke e André (1986) o estudo qualitativo se desenvolve em situações consideradas naturais, ou seja, onde os fenômenos de fato ocorrem, sendo rico em dados descritivos, além de possuir um plano considerado aberto e flexível que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Para Thomas, Nelson e Silverman (2007), a pesquisa qualitativa progride em um processo indutivo de desenvolvimento de hipóteses e teoria à medida que os dados são revelados. O pesquisador é o instrumento primário da coleta e análise de dados, por isso que esse tipo de pesquisa caracteriza-se por uma intensa presença do pesquisador. Os autores consideram também que o aspecto mais importante da pesquisa qualitativa é o conteúdo interpretativo, ou seja, as formas como os dados obtidos são interpretados pelo pesquisador (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). Os autores consideram ainda que:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento da coleta e da análise dos dados. Ele interage com os participantes e sua sensibilidade e percepção são essenciais na busca e no processamento de observações e respostas. O modo como o pesquisador administra as respostas durante a coleta e a análise dos dados afeta a qualidade desses dados e as conclusões (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007, p. 299).

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

Com relação a Educação Física escolar, o projeto que Betti (2009a) estabelece para esse componente curricular demonstra a necessidade de investigar a prática pedagógica, fato que demanda pesquisas de “campo”, em situações reais de ensino que considerem os envolvidos não como sujeitos, mas produtores de conhecimentos nas pesquisas. Thiollent (2008) considera que os membros representativos das situações problema sob investigação desempenham também uma função interrogativa, fazendo perguntas e procurando elucidar os assuntos coletivamente investigados.

Para o presente estudo, optamos pela realização de uma pesquisa-ação com várias etapas distintas, envolvendo tanto o processo de construção do livro didático bem como sua posterior utilização em algumas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Ou seja, realizamos os procedimentos por meio de uma pesquisa-ação (GHEDIN; FRANCO, 2011; SOUSA SANTOS, 2010; BETTI, 2009a; THIOLENT, 2008; BARBIER, 2007; ANDRÉ, 2003; ELLIOT, 1993) com professores da rede pública estadual de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

### **6.1. Entrevistas semi-estruturadas com especialistas**

Antes de iniciar o processo de construção coletiva do livro didático sobre o conteúdo das lutas no Ensino Médio, entrevistamos alguns especialistas sobre essas manifestações corporais que auxiliaram na apresentação de algumas questões que puderam ser confrontadas com os professores participantes do processo da pesquisa-ação.

Optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas<sup>8</sup>, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (1982) a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema tendo inúmeras vantagens, tais como, poder ser utilizada com todos os segmentos da população, além da possibilidade de se conseguir informações mais precisas e que possam ser quantificadas.

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

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

Dessa forma, foram selecionados cinco especialistas em lutas de maneira intencional não probabilística, com idades entre 30 e 51 anos (média de idade de 42 anos e 8 meses,  $\pm 6,72$ ). Rudio (1978) define como amostras intencionais não probabilísticas aquelas oriundas por meio de uma estratégia adequada, escolhendo casos para a amostra que represente determinada população sob algum aspecto. Portanto, com os resultados obtidos nesta amostra não é possível realizar generalizações e sim analisar as características dessa determinada amostra.

---

<sup>8</sup> Para mais informações, ver a página 363, intitulada “Roteiro para as entrevistas com os especialistas”.

Os critérios para caracterização dos especialistas foram: serem professores do conteúdo de lutas no ensino superior por um período de, no mínimo, dois anos (média de tempo de docência de 8 anos e 5 meses,  $\pm 3,21$ ) e, além disso, terem praticado alguma modalidade de luta por, pelo menos, oito anos (média de tempo de prática de 18 anos e 7 meses,  $\pm 8,54$ ), considerando-se assim como tendo *expertise* em uma ou mais práticas.

A identidade dos especialistas da amostra foi mantida em sigilo. Sendo assim, cada um dos deles recebeu o prefixo de “especialista” e o número correspondente à ordem de realização das entrevistas: *especialista 1*, *especialista 2*, *especialista 3*, *especialista 4* e *especialista 5*. O quadro 3 ilustra as principais características dos especialistas:

Quadro 3 – Caracterização dos especialistas participantes do estudo

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo de prática (em anos)</b>	<b>Tempo de docência – Ensino Superior – em lutas (em anos)</b>	<b>Modalidades de luta conhecidas</b>
<b>Especialista 1</b>	<b>47</b>	<b>Masculino</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>Capoeira, Jiu Jitsu, Judô</b>
<b>Especialista 2</b>	<b>41</b>	<b>Masculino</b>	<b>34</b>	<b>11</b>	<b>Aikidô, Capoeira, Hapkidô, Jiu Jitsu, Judô</b>
<b>Especialista 3</b>	<b>44</b>	<b>Masculino</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>Boxe, Jiu Jitsu, Judô, Karatê</b>
<b>Especialista 4</b>	<b>51</b>	<b>Masculino</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>Capoeira, Judô, Wrestling</b>
<b>Especialista 5</b>	<b>30</b>	<b>Feminino</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>Jiu Jitsu, Judô, Karatê, Muay Thai</b>
<b>Média</b>	<b>42,6</b>	<b>-</b>	<b>21,4</b>	<b>8,4</b>	<b>-</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Objetivou-se, com a realização das entrevistas, conhecer alguns professores que ensinam as lutas no ensino superior, bem como compreender suas opiniões acerca do ensino das lutas na escola, sobre a Educação Física e o Ensino Médio e sobre a utilização de livros didáticos nas aulas de Educação Física. A opinião dos especialistas foi importante tanto para ser discutida com os professores que estão nas escolas e participaram da pesquisa-ação, quanto para subsidiar alguns saberes considerados importantes sobre as lutas que contribuíram para a elaboração do material.

## 6.2. A pesquisa-ação

De acordo com Thiollent (2008) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica buscando estreita associação entre ação e resolução de um dado problema coletivo no qual todos estão envolvidos. Esses dilemas, por sua vez, podem imergir das indagações dos próprios envolvidos, ou serem estimulados por outras pessoas, como pesquisadores, por exemplo, desde que tenham fundamentação nas ações práticas e possam gerar implicações efetivas na melhora das ações empreendidas.

Thiollent (2008) afirma ainda que pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação. Este mesmo autor considera ainda dois objetivos centrais: um referente às ações práticas buscando superar o problema central e o outro referente à produção de conhecimento desdobrada das ações (THIOLLENT, 2008).

Barbier (2007), por sua vez, argumenta que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade, possuindo um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. O autor afirma que na pesquisa-ação não se trabalha *sobre* os outros, mas sim *com* os outros.

Segundo Pereira (1998), a característica mais marcante da pesquisa-ação consiste nela se modificar continuamente em espirais de reflexão e ação, e que, ao invés de se limitar a utilizar um saber existente (o que caracterizaria a pesquisa aplicada), busca mudanças no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada.

Para Franco (2005), a característica mais importante da pesquisa-ação é propor um processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas, de modo a propiciar adequados tempos e espaços para que a integração pesquisador-grupo possa se aprofundar.

Outro autor que busca compreender a pesquisa-ação é Sousa Santos (2010) que afirma que este tipo de pesquisa consiste na definição e execução participativa de projetos que envolvem comunidades e organizações populares que apresentem problemas cuja solução pode ser beneficiada com os resultados da pesquisa. Há uma imbricada articulação entre os envolvidos, de modo que o autor considera: “os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 55).

O autor ressalta ainda que a pesquisa-ação não tem sido prioridade na universidade, mas pode contribuir com a construção de alternativas que destaquem sua utilidade social, formulando concepções de utilização dos conhecimentos de modo contra-hegemônico (SOUSA SANTOS, 2010). Dessa forma, constata-se a necessidade de realização de mais pesquisas que possam empreender formas de produção de conhecimento articulada às necessidades oriundas da prática pedagógica, no caso da realização de pesquisa-ação dentro do âmbito escolar.

A partir das concepções apresentadas anteriormente, consideramos que é fundamental a ampliação das relações entre a universidade e a escola pública. Como proposta para que esta aproximação seja possível, poderiam existir dentro das universidades para os professores que estão inseridos na prática pedagógica, espaços para a formação continuada pautada em uma perspectiva de reflexão na ação que permita que eles compreendam o que fazem de fato, auxiliando-os na melhora efetiva de sua práxis. Para Ghedin e Franco (2011, p. 241): “os processos intermediários devem ser apropriados pelo grupo de participantes, transcender o momento da pesquisa e funcionar como princípios e operadores de formação continuada”.

Contudo, é preciso deixar claro que estes espaços de formação continuada devem ser abertos para o diálogo entre universidade e professores, não desconsiderando os conhecimentos e saberes que os professores carregam consigo, pelo contrário, valorizando-os em uma relação dialógica que possa auxiliá-los com relação aos inúmeros desdobramentos existentes durante a prática pedagógica para que esta prática seja mais crítica e reflexiva. Bracht et al. (2003) salientam a importância de se avaliar a metodologia da pesquisa-ação enquanto estratégia para a formação profissional continuada tendo em vistas transformações pedagógicas efetivas.

De acordo com Betti (2009a), na pesquisa-ação, o diálogo permanente com a realidade da qual se originou o projeto – a prática pedagógica e seus atores – reduz o risco de “abuso do saber” por parte dos pesquisadores, em geral professores universitários dos quais se esperam “soluções”.

Da Silva (1983) colabora com a reflexão sobre a falta de participação dos professores ao longo do processo de elaboração de materiais didáticos ao considerar que, em geral, o processo de seleção e produção do livro didático tem sido feito sem a participação e, na maior parte das vezes, à revelia do professor. A autora afirma que muitas vezes ocorre o despejo de materiais e livros didáticos sobre os professores, mas eles continuam a ensinar o mesmo conteúdo que já ensinavam, da mesma forma que o faziam, muitas vezes boicotando os novos materiais (DA SILVA, 1983).



A partir dessa prerrogativa, da Silva (1983, p. 100) realiza um importante questionamento: “não adianta, entretanto, tomarmos a decisão autoritária e romântica de que os professores precisam, por decreto, participar da elaboração e seleção de materiais pedagógicos mais adequados às dificuldades de sua clientela. Tem eles condições para fazer isto?”

No âmbito educacional, de acordo com a perspectiva traçada por Thiollent (2008), paralelamente à pesquisa-ação deveria existir também a produção de material didático, gerada pelos participantes e para ser distribuído em escala maior, fato que sugere que a produção colaborativa de livros didáticos pode ser um caminho possível em busca dessa proposição.

Acreditamos que os professores apresentam condições de contribuir para com a construção de materiais didáticos, desde que o processo garanta discussões e reflexões dialógicas a partir de uma perspectiva formativa continuada pautada por relações democráticas e na troca de aprendizagens e experiências significativas.

Betti (2009a) considera a pesquisa-ação a melhor alternativa para articular o projeto de Educação Física escolar (apropriação crítica da cultura corporal de movimento) com a meta da ciência (produzir conhecimento no confronto com o mundo). O autor admite também que a pesquisa-ação ainda apresenta a vantagem de romper com as tradicionais relações de poder pesquisador-pesquisado, minimizando o risco “tecnocrático”, considerado pelo autor como o autoritarismo do discurso científico (BETTI, 2009a).

Por meio destas concepções, realizamos, ao longo do segundo semestre do ano de 2011, encontros com professores da rede pública estadual da cidade de Rio Claro, São Paulo, que se propuseram a fazer parte desta pesquisa-ação sobre a construção coletiva e colaborativa de um livro didático sobre o ensino do conteúdo das lutas da escola, nas aulas de Educação Física. Para Thiollent (2008), a ação proposta na pesquisa deve corresponder às exigências das situações enfrentadas pelos envolvidos. No entanto, o autor sugere que não necessariamente os problemas precisam emergir das proposições dos próprios envolvidos, mas podem ser conhecidas por meio de observações, análise de situações, e avaliações de possibilidades, desde que ressignificadas pelos participantes, ou seja, “a ação é baseada em descrição objetiva mas subjetivamente é assumida pelo conjunto dos participantes que se comprometem na sua efetiva realização” (THIOLLENT, 2008, p. 104).

Tomando essa proposição, buscou-se inicialmente, estruturar os encontros para que eles pudessem ser aprovados pelas instâncias administrativas da universidade, a UNESP Rio Claro. Dessa forma, os encontros se deram em nível de atualização, com carga horária de

trinta horas, havendo certificação institucional<sup>9</sup>. Estipulamos ainda o objetivo geral do curso, que foi discutir, elaborar e implementar um livro didático para o ensino do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física, sendo um projeto participativo com professores da rede pública de ensino, por meio de uma pesquisa-ação.

Como objetivos específicos, consideramos a possibilidade de gerar discussões sobre a prática pedagógica, promover leituras e reflexões que auxiliassem na compreensão sobre as lutas e sobre a Educação Física escolar, valorizar a ação docente por meio da autoria do material didático construído coletivamente e contribuir com a progressão da carreira docente, por meio da formação continuada e da certificação institucional dos encontros.

Com a aprovação dos encontros nos meios legais da universidade, houve um contato com a Diretoria Regional de Ensino responsável pela cidade de Rio Claro, localizada na cidade de Limeira, São Paulo. A partir desse contato inicial, houve uma reunião *in loco* com a Assistente Técnica Pedagógica (ATP) de Educação Física que se disponibilizou em auxiliar no processo de divulgação dos encontros para todas as escolas da região sob sua coordenação, o que contribuiu muito com a realização dos encontros.

Partimos então para o processo de divulgação dos encontros, enviando e-mails para os professores e escolas, além do envio do convite a algumas escolas realizado pessoalmente e também divulgando no site da universidade na qual os encontros aconteceram. As inscrições foram realizadas por intermédio da administração acadêmica da universidade – a UNESP Rio Claro, havendo uma lista de presença e de frequência para a consolidação dos encontros.

Participaram dos encontros quatro professores de Educação Física, com média de tempo de docência de 13,8 anos ( $\pm 9,28$ ). Além disso, participou dos encontros, como ouvinte, uma aluna de licenciatura em Educação Física ainda em formação e que também contribuiu com as discussões e reflexões, totalizando cinco professores. Portanto, o grupo foi formado pelos cinco docentes, sendo 2 homens e 3 mulheres (média de idade de 40 anos e 2 meses,  $\pm 10,97$ ). O quadro 4 ilustra algumas características gerais dos participantes.

Apenas um dos participantes admitiu ter experiência prévia como praticante efetivo de lutas (modalidade de judô), além de outro professor que, embora não fosse praticante, admitiu que possuía alguns conhecimentos de algumas modalidades específicas. O professor 1 e a professora 5 afirmaram também estarem cursando e/ou terem realizado pós-graduações *lato sensu* em nível de especialização relacionadas às temáticas da Educação Física escolar ou pedagogia do esporte.

---

<sup>9</sup> Para mais informações acerca dos procedimentos legais sobre os encontros realizados, vide página 354.

Quadro 4 – Caracterização dos professores participantes do estudo

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo de docência (em anos)</b>	<b>Experiência com o conteúdo das lutas</b>
<b>Professor 1</b>	<b>48</b>	<b>Masculino</b>	<b>24</b>	<b>Não</b>
<b>Professora 2</b>	<b>23</b>	<b>Feminino</b>	<b>1</b>	<b>Sim</b>
<b>Professor 3</b>	<b>51</b>	<b>Masculino</b>	<b>25</b>	<b>Sim</b>
<b>Professora 4</b>	<b>38</b>	<b>Feminino</b>	<b>9</b>	<b>Não</b>
<b>Professora 5</b>	<b>42</b>	<b>Feminino</b>	<b>10</b>	<b>Não</b>
<b>Média</b>	<b>40,4</b>	<b>-</b>	<b>13,8</b>	<b>-</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os encontros foram registrados com um gravador digital de voz (marca Sony, modelo Px312 – 2gb). Além disso, realizou-se um diário de campo de cada encontro com o relato das principais discussões, proposições e reflexões apresentadas ao longo dos dias.

No total foram 12 encontros, realizados semanalmente aos sábados pela manhã (horário escolhido coletivamente). Cada encontro teve a duração média de três horas (tempo total de gravação: trinta e cinco horas e quarenta minutos). As estratégias variaram bastante, indo desde apresentações expositivas, apresentação de vídeos, discussões de mídias, leitura de artigos científicos, relatos sobre a prática pedagógica e sobre os problemas da organização educacional brasileira, proposição de atividades, oficinas, realização de sessões de fotografias, elaboração de textos e a construção do livro didático. Como salientam Ghedin e Franco (2011, p. 239), a pesquisa-ação é uma “dinâmica pedagógica que deve suscitar nos sujeitos envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes, além de conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico”.

A partir da realização de todos esses procedimentos construímos, apoiados em inúmeros autores da literatura, uma nova forma de abordar as lutas para o ensino na escola. Cada proposta, cada atividade e cada discussão foi implementada em algumas escolas da região pelos próprios professores e, ao longo dos encontros, fomos modificando-as, transformando-as e resignificando-as.

Para que esse processo pudesse ser realizado com sucesso, foi requerido um esforço considerável e a mobilização e o engajamento dos professores que participaram dos encontros desta pesquisa-ação. Essa pesquisa-ação participativa e colaborativa foi apoiada nas proposições de diversos autores (GHEDIN; FRANCO, 2011; SOUSA SANTOS, 2010; BETTI, 2009a; THIOLENT, 2008; BARBIER, 2007; ANDRÉ, 2003; ELLIOT, 1993). Além

disso, destacamos a visão apresentada por Morin (2004), a qual nós nos baseamos ao longo de todo o processo:

O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor a problemática. A démarche se parece com um círculo em espiral entre três processos que se mesclam: planejamento e ação, combinados com uma constante coleta de informações, quanto ao grupo e seu próprio contexto (MORIN, 2004, p. 56 – 57).

Temos a clareza que as proposições apresentadas não são as únicas possíveis e podem sofrer inúmeras alterações de acordo com os contextos nos quais os professores estão inseridos. Nossa intenção foi de podermos auxiliar tanto os professores que não possuem extensos conhecimentos sobre o conteúdo das lutas, mas que consideram importantes que estas práticas façam parte da prática pedagógica das aulas de Educação Física, quanto aqueles professores que possuem experiências prévias, seja no estudo ou na prática das lutas.

É possível haver outras formas de se conceber as lutas da escola. No entanto, acreditamos que da forma como propomos a implementação das lutas da escola, podemos abarcar uma série de características que permitirão aos alunos uma ampliação de seus conceitos sobre as lutas e de suas visões de mundo que ultrapassem a dimensão procedimental, o “saber fazer” classicamente vinculado às aulas de Educação Física, e que possam ir além do ensino das modalidades de luta, como veremos nas atividades da segunda parte.

O trabalho coletivo desta pesquisa-ação foi fruto de engajamento e esforço e de uma construção coletiva feita por diferentes autores/ atores, muitos dos quais não apresentavam conhecimentos ampliados sobre as lutas da escola e que puderam além de aprender, auxiliar na elaboração deste livro. Esperamos, dessa forma, auxiliar a prática pedagógica crítica e reflexiva lembrando sempre que são os professores, juntamente com os alunos, os atores protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, sendo eles os autores de sua própria prática pedagógica.

### **6.3. Observações sistemáticas**

Após a construção do livro didático para o ensino das lutas no Ensino Médio em uma perspectiva colaborativa com professores de escolas públicas foi importante averiguar como que, em situações reais relacionadas à prática pedagógica, este material foi utilizado. Para

isso, foi pertinente observar algumas aulas para que fosse possível o aprofundamento das análises sobre as formas de uso desse livro.

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

Para Marconi e Lakatos (1982), a observação sistemática (ou estruturada) é realizada em condições controladas, visando responder propósitos pré-estabelecidos. Ela deve ser ainda planejada e sistematizada. Sendo assim, é preciso seguir alguns critérios para as observações sistemáticas. Thomas, Nelson e Silverman (2007) consideram que deve ser levado em conta características como: os comportamentos que serão observados, quem será observado, onde serão realizadas as observações, quantas observações serão feitas, quando elas serão feitas e como as observações serão pontuadas e avaliadas. Tardif (2012), por sua vez, aponta:

[...] uma teoria do ensino consistente não pode repousar exclusivamente sobre o discurso dos professores, sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita. Ela deve registrar também as regularidades da ação dos atores, bem como as suas práticas objetivas, com todos os seus componentes corporais, sociais, etc. (TARDFI, 2012, p. 213).

Para isso, foram observadas algumas aulas dos professores participantes do processo de construção do material que se disponibilizaram para a realização dessa empreitada. Foram selecionados dois dos professores participantes por duas grandes razões: a primeira refere-se à respectiva disponibilidade deles em aplicar o material construído em algumas de suas aulas. Outro motivo, referiu-se ao fato dos outros professores não poderem participar por razões que variaram desde a falta de abertura de uma das escolas, ou então por uma das professoras participantes do estudo não lecionar na cidade onde a pesquisa ocorreu (o que inviabilizou as observações por questões de logística), além da outra participante que, por estar ainda em formação, não desenvolve atividades de docência.

Não foi estabelecido um número fixo de aulas a serem observadas por duas razões: necessidade de observar o contexto específico de cada um dos dois professores que desenvolveram as atividades do material até que as coisas comecem a se repetir (o que pode variar em cada situação). Além disso, há o fato de os professores seguirem o currículo do Estado de São Paulo, o que exigiu certa organização e combinação com o número de aulas possíveis de serem disponibilizadas para fins de utilização do livro didático sobre lutas, não podendo assim delimitar, a priori, um número de aulas a serem observadas.

Dessa forma, foram observadas um total de vinte e oito aulas duplas, sendo que destas, vinte aulas referem-se ao professor 1 e as outras oito aulas ao professor 3. Do total de aulas observadas, vinte e duas foram vinculadas ao primeiro ano do Ensino Médio e as demais seis foram referentes aos segundos anos. Não foram observadas aulas para o terceiro ano do Ensino Médio.

O número de aulas observadas é, no entanto, muito aquém das possibilidades apresentadas pelo livro, mas foi preciso uma adequação com a real possibilidade dos professores que se disponibilizaram para isso, tendo em vista o seguimento do currículo do Estado de São Paulo, política pública estabelecida nessa região.

#### **6.4. Análise dos resultados**

Os dados coletados tanto da entrevista com os especialistas quanto com relação à pesquisa-ação com os professores participantes da construção do livro didático foram analisados por meio do procedimento de análise de conteúdo. Ressalta-se ainda que os dados obtidos foram confrontados por meio da análise das observações realizadas.

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

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1991, p.42).

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

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

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

Triviños (1987) propõe que os resultados obtidos em uma pesquisa, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições, dentre elas a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação. Além disso, o conhecimento do pesquisador sobre os aspectos fundamentais do problema que está sendo estudado também deve ser aprofundado a cada instante da pesquisa, aprofundando-se nas informações.

Sendo assim, pretendeu-se ampliar os campos de análise dos resultados obtidos com as coletas de dados comparando o discurso com as observações realizadas. Considera-se que isso permite uma ampliação da visão sobre a construção coletiva de um material didático para o ensino do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Dentre todos os procedimentos elencados por Bardin (1991) privilegiou-se a técnica de análise temática e categorial, baseada no estabelecimento de categorias e definições de temas a partir da repetição dos indicadores do discurso estipulados previamente. Objetivou-se articular os discursos das comunicações com suas características, compreendendo as condições de produção do discurso (BARDIN, 1991).

Dada a vastidão de dados oriundos dos instrumentos metodológicos utilizados, optou-se por estabelecer um recorte temático, ou seja, elencar trechos significativos do discurso dos participantes. Sobretudo nos discursos dos professores participantes da pesquisa-ação, objetivou-se compreender historicamente suas opiniões, uma vez que ao longo dos encontros realizados os professores foram transformando algumas de suas opiniões, fato que foi também destacado ao longo da análise do processo.

Destaca-se ainda que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP – Rio Claro com o protocolo número 2400 de 08 de abril de 2011<sup>10</sup> e tanto os especialistas participantes quanto os professores colaboradores selecionados que aceitaram participar desse estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo todas as possíveis dúvidas sanadas pelo pesquisador.

---

<sup>10</sup> Para mais informações, ver a página 353 (anexo), onde consta o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

## 7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussão do presente trabalho foram divididos em duas etapas de forma a possibilitar uma melhor distribuição e organização dos dados coletados ao longo dos processos empreendidos com o estudo. Assim, optou-se por dividir a apresentação dos resultados bem como as discussões oriundas das análises em dois eixos, sendo que em um primeiro momento abordou-se as opiniões apresentadas pelos especialistas entrevistados. Posteriormente, buscou-se considerar o discurso dos professores participantes da pesquisa-ação, bem como confrontando os dados obtidos com as observações *in loco* realizadas. Cada eixo será apresentado separadamente a seguir.

## 8. OS ESPECIALISTAS

De modo geral, os especialistas apresentaram algumas considerações bastante pertinentes tanto sobre a Educação Física escolar, quanto sobre os livros didáticos e o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo das lutas. A partir da análise de conteúdo realizada por meio das transcrições das falas dos especialistas, emergiram alguns eixos indicadores do discurso que foram aglutinados em categorias temáticas e subcategorias oriundas desses eixos norteadores, apresentadas pelo quadro 5.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias temáticas oriundas do discurso dos especialistas

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
<b>DIFICULDADES</b>	Formação deficiente
	Insegurança do professor
	Infraestrutura
	Falta de materiais
	Pouca carga horária para a Educação Física na escola
	Poucas informações sobre as lutas na sociedade
	Associação com incitações à violência
<b>POSSIBILIDADES</b>	Propostas de adaptação/ inovação
	Materiais didáticos
	Propostas de formação continuada

Fonte: Elaborado pelo autor.



Seguindo as recomendações de Bardin (1991) foi elaborado um panorama geral envolvendo tanto alguns aspectos relacionados a determinadas dificuldades relatadas pelos especialistas, quanto algumas possibilidades que puderam ser desenvolvidas a partir das proposições deles.

Retomando o objetivo central do presente estudo, o qual foi analisar o processo de construção coletiva de um livro didático com professores de escolas públicas estaduais para o ensino do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, considerando também as sugestões dos especialistas, optou-se por analisar as subcategorias que apresentaram relação direta com este objetivo.

Sendo assim, privilegiou-se as subcategorias que permitiram inferir as opiniões dos especialistas que desmembrassem em proposições e implicações que, posteriormente, pudessem ser discutidas com os professores participantes da pesquisa.

Para isso, nesse trabalho, a análise foi circunscrita dentro da categoria “dificuldades” nas seguintes subcategorias: “formação deficiente”, “insegurança do professor”, “infraestrutura”, “falta de materiais”, “pouca carga horária para a Educação Física na escola”, “poucas informações sobre as lutas na sociedade” e “associação com incitações à violência”. Com relação à categoria “possibilidades”, analisou-se as subcategorias: “propostas de inovação/adaptação”, “materiais didáticos” e “propostas de formação continuada”. As demais subcategorias encontradas com as análises, intituladas “avaliação” e “história de vida”, serão discutidas futuramente em outros trabalhos que serão realizados, pois fogem do escopo específico desse estudo.

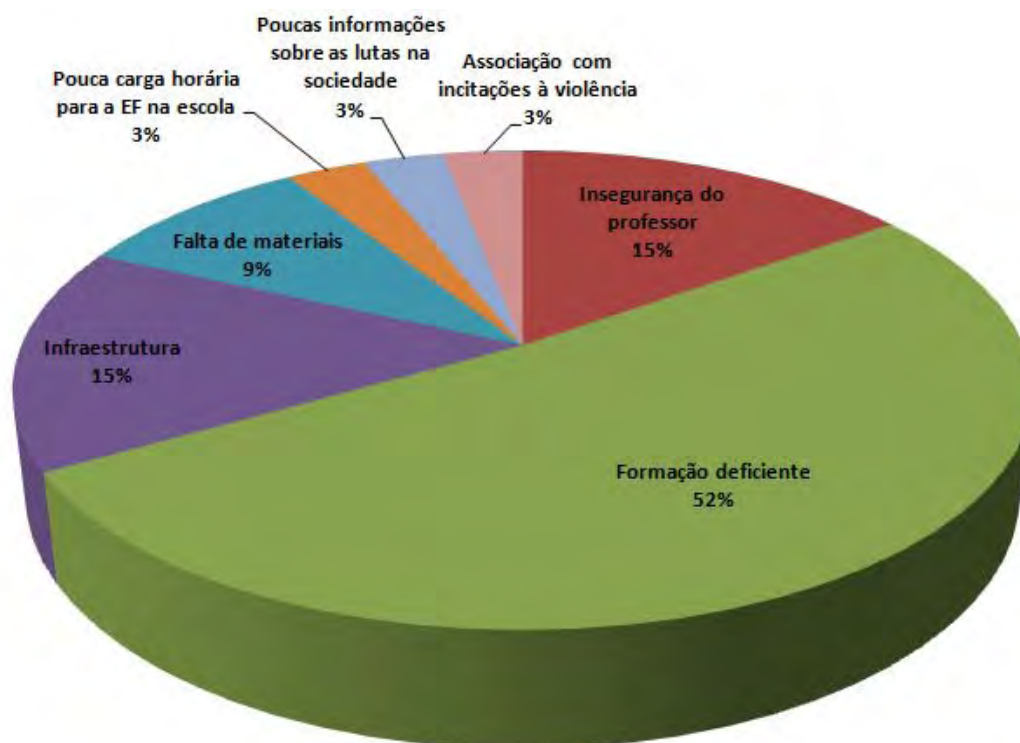
### **8.1. Dificuldades**

A categoria intitulada “dificuldades” abarca as subcategorias vinculadas aos principais empecilhos que foram elencados pelos especialistas no que corresponde ao ensino das lutas nas aulas de Educação Física, fato que proporciona implicações tanto à questão da formação profissional, quanto com relação ao uso de materiais didáticos, problemas com infraestrutura, além de outras questões.

Por sua grande frequência de aparição, perspectivas relacionadas às dificuldades provenientes do ensino das lutas fizeram-se presentes e foram alocadas nessa categoria. Ao avaliarem o trato pedagógico do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física na escola (sobretudo no Ensino Médio), os especialistas reconheceram e elencaram uma série de empecilhos, problemas e adversidades que, de alguma forma, dificultam a inserção das lutas na escola. Optou-se por descrever as dificuldades ao longo do texto sem separação em

subtópicos por facilidade didática na apresentação, compreensão e análise das subcategorias. A figura 3 ilustra o gráfico com a frequência de aparição (em porcentagem) dos principais empecilhos elencados pelos especialistas em seus discursos.

Figura 3 – Principais dificuldades elencadas pelos especialistas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas com os especialistas

O maior empecilho elencado pelos especialistas foi com relação à formação de professores de Educação Física, sobretudo a formação inicial, considerando-a deficiente no que corresponde ao ensino das lutas na escola e também com relação ao estabelecimento de critérios didáticos (didática, metodologia de ensino, possibilidades pedagógicas, etc.) para auxiliar os professores com formas de ensinar as lutas na escola. Para a especialista 5:

*“A principal dificuldade está na forma como as lutas são tratadas na universidade. Se a gente for pensar na escola a formação é a universidade e muitos professores não tiveram contato com lutas durante sua vida particular, alguns tiveram, mas as universidades não me parecem estar sendo tão competentes em trazer uma visão de lutas que seja aplicada na escola e que as pessoas se sintam capazes de compreender uma teoria e uma proposta que seja possível de ser levada para a escola com segurança” (ESPECIALISTA 5).*

Essa perspectiva corrobora com a fala apresentada pelo especialista 1 ao relacionar a insegurança do professor com sua defasagem em termos de formação para se abordar as lutas na escola. De acordo com ele: *“Eu acho que o maior empecilho é a insegurança do professor.*

*Provavelmente ele é mal formado, não teve uma formação que mostrasse para ele que é possível adaptar as lutas na escola, e ele fica preso aquilo que ele tem mais segurança”* (ESPECIALISTA 1).

Para o especialista 4, a defasagem em termos de formação profissional e os problemas de infraestrutura são fatores indissociáveis. Este especialista admitiu: *“Os maiores problemas são a formação dos professores e, sobretudo, as condições de estrutura. Vamos dizer assim, a combinação das duas coisas”* (ESPECIALISTA 4).

Reconhecendo os problemas de formação de professores para abordar o conteúdo das lutas, bem como outros conteúdos, como as danças, por exemplo, o especialista 3 apontou:

*“A maior dificuldade está em relação ao professor mesmo. A formação do professor de escola ainda é muito deficiente nessa parte e na parte de dança também, comparando, por exemplo, com o esporte. O maior problema é que a graduação do professor é deficiente. Precisaria ter as lutas em mais semestres, e se no caso das licenciaturas eu acho que cada Estado, cada região devia ser correspondente ao currículo que estão sendo criados. Não entrasse como disciplina optativa como é em alguns lugares”* (ESPECIALISTA 3).

De fato, a defasagem em termos de formação profissional, sobretudo a forma como as lutas são encaradas na universidade, principalmente em cursos de formação de professores, foi o ponto mais enfatizado pelos especialistas que são justamente professores que ensinam ou já ensinaram disciplinas vinculadas às lutas em âmbito de Ensino Superior. A especialista 5 questiona: *“As disciplinas de lutas, nem todas as universidades têm, e as que têm por vezes são modalidades específicas, e aí nem sempre isso dá uma visão para ser levado na escola. Que lutas seriam estas que vão para a escola?”*.

Estas inquietações corroboram com os apontamentos de Del Vecchio e Franchini (2006) que admitem que a dificuldade em tratar os conteúdos das lutas na escola deve-se, em grande parte, à formação do profissional de Educação Física que, em muitos casos, frequenta uma graduação deficiente em relação à esses conteúdos, restringindo-se à apenas uma modalidade (como o judô ou a capoeira, por exemplo), ou mesmo nem havendo a aplicação desses conteúdos no ensino superior.

Para os autores, a disciplina de lutas/ artes marciais no currículo das Instituições de Ensino Superior devem direcionar claramente para a área a qual pretende formar seu profissional, seja a licenciatura no âmbito escolar, quanto o bacharelado no âmbito não escolar e/ou esportivo (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006). Para isso, são necessárias formas diferenciadas de tratar pedagogicamente as lutas no ensino superior.

A defasagem profissional não é encontrada apenas no âmbito brasileiro. Espartero e Gutierrez (2004) admitem que na Espanha apenas dois por cento dos professores consideram-

se com formação adequada para utilizar as lutas nas aulas de Educação Física na escola. Esse dado ilustra a dimensão da defasagem profissional no que corresponde ao ensino das lutas na universidade.

Da mesma maneira, Correia e Franchini (2010) salientam a escassez de cursos de licenciatura e/ou formação continuada que proponham a tematização das lutas, artes marciais ou modalidades esportivas de combate. Os autores evidenciam ainda “a importância da produção de conhecimento para alicerçar uma condição mínima de apoio aos docentes, na eminência da elaboração dos saberes necessários à prática educativa” (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p. 6).

Del Vecchio e Franchini (2006) problematizam sua discussão com relação à formação do profissional de Educação Física para abordar as lutas ao admitirem que o domínio das técnicas específicas de uma determinada modalidade de luta leva entre cinco e dez anos, aproximadamente. Por outro lado, no âmbito universitário, a disciplina de lutas apresenta-se em apenas um ou dois semestres – e isso quando ela está integrada ao currículo, já que muitas vezes ela é considerada uma disciplina optativa ou nem faz parte da grade curricular. Como saída para essa divergência em termos de formação, os autores salientam: “Seria mais importante que o graduando aprendesse a utilizar a luta/arte marcial como estratégia para atingir o objetivo de um programa de educação física em vez de executar técnicas específicas de um único estilo durante sua permanência no ensino superior” (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006, p. 103).

Sem delongar sobre esta questão, é importante ressaltar que, no âmbito pedagógico, as lutas podem ser vistas tanto como uma metodologia, ou seja, um meio para se ensinar outros objetivos possíveis em um programa de Educação Física escolar, quanto como um conteúdo específico, ou seja, um conjunto de saberes que devem ser ensinados aos alunos ao longo dos anos de ensino. A compreensão dessa questão influi, direta ou indiretamente, em implicações para a prática pedagógica. Acredita-se que ambas as possibilidades precisam ser salientadas, no entanto, é fundamental a elaboração de possibilidades de se compreender as lutas também enquanto conteúdo, tal qual é apontado pelos PCNs (BRASIL, 1998).

Como apontamentos para a formação profissional competente no ensino das lutas enquanto práticas representativas de um universo cultural e motor, Del Vecchio e Franchini (2006) apontam que não é possível assumir a prática isolada de apenas uma ou outra modalidade na esfera universitária. Os autores ainda comentam:

(...) a abordagem nas aulas de Lutas/Artes Marciais dos cursos de Educação Física denominadas “práticas”, deve ser a de “prática da intervenção supervisionada”, isto é, os alunos do curso de Educação Física devem aprender conceitos, procedimentos

e atitudes que os auxiliem a melhor observar, analisar e avaliar esse tipo de prática corporal de modo a compreender os processos envolvidos em sua aprendizagem e, nesse sentido, assimilarem conteúdos que os possibilitem aprender a ensinar e não meramente a executar as técnicas dessas atividades (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006, p. 106).

Outra dificuldade elencada pelos especialistas, tendo como frequência de aparição 15%, foi com relação à insegurança do professor, fator citado por três especialistas. O especialista 1 admitiu: *“para mim o maior empecilho seria a ação do professor, sua insegurança para ensinar as lutas na escola. Porque adaptar tudo pode ser adaptável”*. Da mesma maneira, a especialista 5 apontou: *“o professor tem muito pouca informação sobre o que são as lutas e como é que ele vai ensinar uma coisa que ele não sabe o que é, que ele tem medo, ele não se sente seguro, associa muito com violência e tal”*.

A questão do professor não sentir-se seguro para ensinar as lutas na escola está fortemente relacionada com sua defasagem em termos de formação profissional, pois o professor, na maior parte das vezes, opta por ensinar aquilo que ele possui o domínio no trato pedagógico o que, muitas vezes, redundando-se no ensino dos esportes coletivos mais tradicionais, dado sua forte influência na sociedade.

Barros e Gabriel (2011) afirmam que a maior dificuldade para o ensino das lutas na escola está na insegurança em relação ao tratamento desse tema pelo fato dos professores considerarem erroneamente que é necessário ser ou ter sido um praticante de alguma modalidade para desenvolvê-lo na escola.

Como aponta Forquin (1993), o professor só pode realmente ensinar aspectos advindos da cultura de maneira mais ampla que ele conhece, que lhe é familiar, que faz parte de sua compreensão e visão de mundo, aquilo que ele tem domínio, mas, sobretudo, ele só ensinará aquilo que for válido e verdadeiro a seus próprios olhos.

Ou seja, a insegurança no ato de ensinar as lutas na escola origina-se de maneira bastante enfática na falta de domínio desse conteúdo, resultando na pouca abordagem das lutas na escola ou na superficialidade ao serem incluídas por meio de alguns aspectos mais gerais e relacionadas ao senso comum ao longo dos processos de ensino e aprendizagem.

Com a frequência de aparição de 15%, quatro dos cinco especialistas elencaram também a questão da infraestrutura como condição que muitas vezes gera um empecilho para o ensino das lutas na escola. O especialista 3, por exemplo, afirmou: *“a gente tem algumas dificuldades, pois as vezes você não encontra a questão do espaço, sabe?”*. O especialista 4 também corroborou com essa perspectiva ao admitir que: *“Os maiores problemas se devem, sobretudo, com relação à questão das condições de estrutura das escolas”*. No entanto, este

especialista reconheceu que as condições de falta de infraestrutura não podem se tornar justificativa para o não ensino das lutas na escola. Para ele: *“se você for esperar a infraestrutura, sobretudo de escola pública é um negócio complicado”* (ESPECIALISTA 4).

Os problemas de infraestrutura coadunam também com defasagens em termos de materiais, elencados por três dos cinco especialistas, tendo como 9% de frequência de aparição. Para o especialista 3: *“muitas vezes você não encontra a questão do espaço, você não encontra os materiais que você encontraria em um local específico para ser ensinado a cada modalidade”*.

Tanto a falta de materiais quanto as questões de infraestrutura são elencadas por autores como Barros e Gabriel (2011) e Carreiro (2005) ao admitirem que os argumentos mais encontrados para justificar a não inserção das lutas na escola remetem à falta de espaço, de materiais e de vestimentas adequadas. No entanto, tanto os autores supracitados quanto os especialistas analisados, reconheceram que é possível superar estas dificuldades por meio de adaptações (tema da próxima subcategoria analisada).

Outros três temas também emergiram da análise de conteúdo, sendo eles: pouca carga horária para a Educação Física na escola, poucas informações sobre as lutas na sociedade e associação com incitações à violência, todos elencados por um dos cinco especialistas, tendo como frequência de aparição 3%.

Sobre a questão da pouca carga horária para a Educação Física na escola, o especialista 4 afirmou que: *“mas dessa história toda, sei que o ensino das lutas cai em diversas limitações, da própria grade, por exemplo”*. Este especialista admitiu ainda que muitas vezes a Educação Física, enquanto um componente curricular apresenta poucas aulas semanais para os alunos de forma que, com uma carga horária reduzida, muitos conteúdos passam a serem negligenciados.

A especialista 5 elencou a falta de informações sobre as lutas na sociedade, afirmando que se as lutas costumam ser pouco vinculadas nas mais diversas mídias, comparado com outros esportes, impedindo que os professores que não são praticantes de alguma modalidade tenham contato sistemático e conhecimentos aprofundados sobre estas manifestações corporais.

Embora essa argumentação tenha sentido uma vez que de fato, comparado com outras práticas corporais mais hegemônicas em termos midiáticos, as lutas não apresentam a mesma notoriedade, há tendências de um crescimento de alguns eventos relacionados às lutas e vinculados às mais diversas mídias, isso porque muitas dessas práticas de lutas são esportivizadas, ou seja, possuem as mesmas características dos demais esportes (RUFINO;

DARIDO, 2011). Esse motivo ilustra ainda mais a importância de se discutir as lutas com criticidade na escola, para que os alunos, ao acompanharem na mídia eventos como estes, tenham condições de discernir sobre os diversos aspectos que tangem estas práticas.

Finalmente, houve o destaque no discurso dos especialistas, sobretudo a especialista 5, sobre a associação com incitações à violência. Esta especialista admitiu que o desconhecimento sobre as lutas, muitas vezes, pode gerar preconceitos como a questão da violência exacerbada que passa a ser relacionada com as lutas. A especialista 5 admitiu ainda que essa relação passa a justificar a não inclusão das lutas na escola.

Outros autores que buscaram a inclusão das lutas na escola também afirmam que a relação entre lutas e violência é uma característica muitas vezes realizada, o que impede o ensino das lutas na escola (BARROS; GABRIEL, 2011; CARREIRO, 2005). As potencialidades educativas das lutas, se bem abordadas pedagogicamente na escola, em nada incitam ou remetem à violência, porém, é preciso destacar o papel de todos os atores sociais da prática educativa para que os conteúdos ensinados – como as lutas, por exemplo – não sejam distorcidos em formas que não se relacionam com uma prática pedagógica crítica, criativa e reflexiva.

## **8.2. Possibilidades**

O eixo intitulado “possibilidades” buscou abranger algumas questões oriundas dos discursos dos especialistas que demonstraram aspectos possíveis para o ensino das lutas no contexto escolar, por meio de propostas de inovação e adaptação do ensino, utilização de materiais didáticos e questões concernentes à formação continuada.

Alguns dos apontamentos imbricaram explorar possibilidades além da abordagem pedagógica específica sobre o conteúdo das lutas, inserindo-se em concepções mais ampliadas como a questão da relação de livros e outros materiais didáticos na Educação Física escolar e, ainda, a importância da formação continuada como *locus* de reflexão acerca da prática pedagógica para professores do componente curricular Educação Física. Cada subcategoria será abordada separadamente a seguir.

### *8.2.1. Propostas de adaptação e inovação para o ensino das lutas*

Essa subcategoria resultante da análise de conteúdo do discurso dos especialistas referiu-se às possibilidades de ensino das lutas na escola a partir da realização de adaptações, seja com relação a materiais, infraestrutura ou mesmo metodologias de ensino. O destaque às questões referentes à adaptação foi veemente uma vez que esse termo apareceu inúmeras

vezes ao longo do discurso de todos os especialistas. Além disso, houve algumas proposições de inovação que buscaram romper com os aspectos tradicionalmente relacionados às lutas no contexto escolar e que também foram inseridos nessa subcategoria.

O especialista 1 admitiu: *“porque adaptar tudo pode ser adaptável. É possível adaptar as lutas na escola, mas o professor fica preso naquilo que ele tem mais segurança”*. Este especialista ainda destacou a importância de ensinar, mesmo que de forma adaptada, as mais diversas manifestações da cultura corporal ao afirmar que *“aquilo que for possível de ser adaptado na escola sobre a cultura corporal de movimento tem que ser ensinado”* (ESPECIALISTA 1).

Nessa mesma perspectiva, o especialista 3 sinalizou que *“se adaptando você consegue ensinar alguns tipos de modalidades de combate dentro da escola. Já tem no currículo não é? Por que não ensinar?”*. O especialista 1 discutiu também sobre a inserção das lutas na escola uma vez que elas são garantidas por documentos legais como os PCNs (BRASIL, 1998). De acordo com ele:

*“Porque os próprios PCNs colocam que as lutas são um dos conteúdos da Educação Física. Então por que não se esforçar para colocar as lutas também? Esporte tem, jogo tem, dança tem... Por que luta não teria né? É um conteúdo da cultura corporal de movimento, mas principalmente estando dentro do currículo da Educação Física escolar, previsto pelos PCNs”* (ESPECIALISTA 1).

Do mesmo modo, a especialista 5 também vinculou a importância das lutas, enquanto conteúdo da Educação Física, com os PCNs (BRASIL, 1998), afirmando que *“os próprios PCNs trazem as lutas como um dos conteúdos da Educação Física e isso tende a influenciar as propostas locais que também vem trazendo as lutas, o que mostra uma preocupação pelo menos das pessoas que escrevem esses documentos com esses conteúdos”*.

Para o especialista 4, as lutas são um conteúdo possível de ser ensinado na escola de forma adaptada, desde que a instituição ofereça condições para este ensino. Para ele: *“é possível ensinar as lutas na escola de forma adaptada, dependendo das condições que a escola oferece”*. Este especialista ainda admitiu, ao remeter à sua própria história de vida enquanto professor: *“eu adaptava tudo, isso porque eu tinha uma experiência que estava focada nessa coisa da adaptação”*.

O especialista 3 demonstrou uma visão que corrobora com a questão da inserção das lutas na escola, ao ser questionado sobre as possibilidades de adaptação das lutas, considerando que *“na escola é possível ensinar qualquer coisa, mas a questão não é tanto ser possível a questão é para que e como ensinar”*.



O especialista 1 exemplificou formas de adaptação das lutas na escola tanto pela possibilidade de não usufruto de materiais (como o tatame, por exemplo), quanto como a realização de pesquisas e outras adaptações ao afirmar que *“você pode não ter um tatame para trabalhar o judô mas trabalhar qualquer outra arte marcial ou qualquer outro tipo de luta. Mesmo o judô pode ser trabalhado através de pesquisa, de adaptações em relação aos golpes e as técnicas”*. O especialista 2, nessa mesma perspectiva de propostas de possibilidades de adaptação, relatou o exemplo do ensino das lutas em outro país, a França:

*“Na França se ensina boxe desde a pré-escola, só que com todas as adaptações necessárias às crianças. E é isso que eu penso, por isso que no Brasil precisa superar as modalidades. Na França o aluno treina lutas de agarrar, tudo no mesmo “pacote”, e vem tudo com a questão da proteção, ou seja, até os 15 anos é proibido se fazer combate. Então tudo que é feito é simulação. E não pode lutar em pé, só no chão, para evitar lesões. Já na parte de boxe, de boxe educativo, eles colocam uma proteção, uma luva que é brincar de guerra de almofada. As luvas são maiores que a cabeça das crianças, são luvas enormes. Culturalmente as crianças são preparadas”* (ESPECIALISTA 2).

Este mesmo especialista apontou ainda outra possibilidade de adaptação por meio de filmes que permitem a discussão e a reflexão sobre alguns aspectos relacionados às lutas. Para ele: *“Você poderia trabalhar também com filmes que envolvem lutas, para desmembrar a questão cultural, como o ‘Tigre e o Dragão’, ‘Kung Fu Panda’, etc. Estes filmes são excepcionais para se trabalhar na escola, para você entender a questão mítica e mística que envolve as lutas”* (ESPECIALISTA 2). Rufino (2010) elenca também outros filmes que remetem à temática das lutas:

Existe também a indústria cinematográfica que há muito tempo vem produzindo filmes dentro do contexto das lutas/ artes marciais. Como exemplos de alguns filmes há: os filmes protagonizados por *Bruce Lee* e *Jackie Chan*, clássicos como *“Karatê Kid”* e a saga de *“Rocky”* (estrelados por *Silvestre Stallone*), filmes premiados como *“Menina de Ouro”* (*“Million Dollar Baby”*) e *“Gladiador”* (*“Gladiator”*), além de filmes como *“Matrix”*, *“O lutador”* (*“The Wrestler”*), *“Clube da Luta”* (*“Fight Club”*), além de tantos outros. Esses são alguns filmes em que o foco central são as lutas/ artes marciais, mas há ainda inúmeros filmes onde aparecem as lutas/ artes marciais, mesmo que por alguns instantes (RUFINO, 2010, p. 24).

A questão da adaptação é condição fundamental para o ensino das lutas da escola uma vez que não se pretende ensinar as práticas corporais relacionadas às manifestações das lutas da mesma forma como elas são encontradas na sociedade fora da escola, como nas academias de ginástica, clubes, mídia, etc. Essa busca por adaptações é necessária por diversas razões, sendo que elencaremos duas das mais importantes:

1) A não adaptação de formas de se ensinar as lutas na escola iria requerer do professor um conhecimento mais aprofundado, de especialista (*expertise*) em uma ou várias modalidades de luta, exigindo dele ser ou ter sido um praticante por diversos anos. Ou então, seria necessário que o professor fosse um profundo conhecedor de grande parte dos aspectos que revestem as

lutas para ensiná-las da mesma forma que elas são encontradas na sociedade onde estas manifestações estão inseridas (como as práticas esportivizadas), visão criticada por diversos autores, como Nascimento e Almeida (2007).

2) A não adaptação de possibilidades de ensino das lutas da escola sustentariam a concepção de que estas práticas, caso incluídas na escola, deveriam ser inseridas seguindo os mesmos preceitos das práticas encontradas fora da escola, ou seja, seria transposto, sem o devido cuidado pedagógico, as práticas hegemônicas (como o judô, por exemplo, que é um esporte de alto rendimento e olímpico) para o contexto escolar. Isso implica em transpor práticas para a escola sem sua transformação didática ou transposição pedagógica, impossibilitando que elas sejam pedagogicamente assimiladas e circunscritas de forma educativa ao longo dos processos de ensino e aprendizagem.

A especialista 5 corroborou em seu discurso com a questão da preocupação com as formas com as quais as lutas serão ensinadas na escola, bem como com relação ao fato de ser desnecessário ao professor ser especialista em lutas, e sim um generalista. Para ela:

*“Também não adianta a gente querer que o professor ensine 10 modalidades se ele não conhece nenhuma! Então temos que pensar que ele é um generalista, não se esquecer disso, mas que existe conteúdos básicos, técnico-táticos, que compõem essas modalidades, e ele tem que saber diferenciar uma curta, de uma média e de uma longa distância, quem está na olimpíada e quem não está”* (ESPECIALISTA 5).

Ressalta-se ainda o apontamento apresentado pelo especialista 1 que considerou o conteúdo das lutas como muito importante para a Educação Física na escola de modo geral e o Ensino Médio de modo específico, evidenciando a necessidade de incluir as lutas no contexto escolar. Para ele:

*“E no Ensino Médio, parece que é uma fase que a Educação Física é deixada de lado, por conta até do vestibular, e dos problemas que o Ensino Médio ainda encontra no caminho. Mas eu acho que há conteúdos que encaixam muito bem no Ensino Médio e as lutas é um deles. Eu acho que a característica dos alunos, de descobrir o corpo, de estar vendo as alavancas que as artes marciais proporcional, a descoberta encanta muito os alunos”* (ESPECIALISTA 1).

Essas e outras possibilidades de adaptação foram discutidas ao longo da pesquisa com os professores, objetivando a construção do material, e serão discutidas posteriormente ao longo da análise referente ao discurso dos professores. Considera-se também que ao longo da próxima categoria, será apresentado formas de adaptar o ensino das lutas na escola, buscando enfoques que vão além do ensino pelas modalidades, conforme proposições apresentadas pelos especialistas.

A partir dessas proposições, os especialistas propuseram uma série de inovações para o ensino das lutas, permitindo que fossem vislumbradas outras formas de se compreender as

lutas no contexto escolar. Dessa forma, foi indicada uma série de possibilidades, as quais não costumam fazer parte corriqueiramente dos currículos estaduais ou das concepções mais tradicionais sobre as lutas, sobretudo no que corresponde ao ensino das lutas no sentido de transcender a visão somente relacionada às modalidades.

Todos os cinco especialistas entrevistados apontaram formas diferentes de abordagem pedagógica do conteúdo das lutas na escola. Do total de especialistas, quatro elencaram formas que compreendem o ensino das lutas sem se prender a questão do ensino por modalidade e um especialista focou sua argumentação na importância do ensino do contexto histórico e da interdisciplinaridade.

O especialista 4, que foi o único que não enfatizou, ao longo de seu discurso, o ensino das lutas por formas diferentes que não abranjam as modalidades, ressaltou a importância do ensino da dimensão histórica dessas práticas corporais. Para ele:

*“Quando se fala em história é algo que eu dou extrema importância (...) quando você olha para as práticas corporais de maneira geral sem esse contexto histórico **você perde MUITO, mas perde MUITO, não é pouca coisa não!** E a transposição dessas práticas abstraídas do contexto eu acho que é um dos grandes problemas que a gente tem nas modalidades de luta, em especial essas que são mais do que técnicas, são mais do que esportes” (ESPECIALISTA 4, grifo do especialista).*

Esse especialista reconheceu ser preciso contextualizar a história, diferenciada por ele não como a “história oficial”, mas o contexto existente. O especialista 4 afirmou ser preciso conhecer para além da história oficial, para se reconhecer realmente qualquer prática corporal. Ele ainda ressaltou que esses aspectos históricos são fundamentais para serem tratados na escola para não incorreremos ao erro de realizar uma “reprodução ingênua”, totalmente acrítica das práticas ou uma “reprodução mecânica”, impossibilitando o exercício da criticidade na prática escolar. Ele denominou sua visão de “concepção construtivista da história”.

Para que essa perspectiva possa ser concretamente efetivada na escola, o especialista 4 apontou que é fundamental um trabalho interdisciplinar permitindo a articulação entre as diferentes disciplinas do currículo. Para ele:

*“O ideal seria uma articulação entre as disciplinas. O professor de história se articulasse com isso, o professor de geografia eventualmente também poderia participar. Ou seja, estudar o Japão, por exemplo, é muito interessante porque aquilo é um arquipélago e a história mostra que a questão física do ponto de vista geográfico determinou várias coisas. O professor de filosofia, por exemplo, que tiver um pouco de curiosidade sobre a história das filosofias orientais que são muito distintas do que a gente entende por filosofia, também poderia participar” (ESPECIALISTA 4).*

Finalmente, este especialista admitiu que, se por um lado, o que costuma ser abordado na escola sobre o conteúdo das lutas são as modalidades mais populares em termos de veiculação midiática e número de praticantes, por outro lado, é difícil repensar estas

perspectivas, de modo que é imprescindível considerar o contexto no qual cada escola está inserido. Para ele:

*“Eu acho que o que acaba chegando na escola é o que está mais presente no nosso mundo, seja o que está federado e tem mais popularidade, seja o que a mídia veicula. Isso acontece assim. Isso é o que acaba acontecendo, não estou defendendo isso, pelo contrário, nesse sentido é que precisava ter uma coisa mais ampla para que você pudesse chamar estas outras práticas. Eu não sei qual a solução, ela depende muito do contexto de cada escola, de cada rede” (ESPECIALISTA 4).*

Os demais especialistas enfatizaram seus discursos nas possibilidades de se ensinar as lutas para além das modalidades, de maneira a considerar formas de se compreender as “lutas da escola”. Para isso, eles propuseram que fossem buscados – por professores e pesquisadores da área – aportes teóricos que fundamentassem critérios de sistematização e seleção de metodologias e conceitos sobre o ensino das lutas da escola, apresentadas a seguir.

De acordo com o especialista 1, não é necessário ao professor abordar conteúdos específicos provenientes das modalidades tradicionalmente relacionadas às lutas/artes marciais, embora isso seja possível, caso ele tenha o domínio dessas práticas em todas as dimensões dos conteúdos. Para isso ele remeteu à sua experiência pessoal de professor, conforme é possível evidenciar abaixo:

*“Eu acho até que não é necessário trabalhar conteúdos específicos, como judô ou jiu jitsu, embora seja possível. Professor não pode se basear nas artes marciais, mas sim nos conceitos de lutas. Se for possível trabalhar o máximo de artes marciais possíveis que ele tenha domínio, é muito bem vindo. No meu trabalho eu costumo abordar o máximo de modalidades possíveis dentro da realidade do aluno. Eu não fecho o ensino somente nas modalidades que eu conheço inclusive porque eu quero aprender também! Eu aprendo muito com meus alunos sobre as outras artes marciais, por todas as pesquisas que eles fazem” (ESPECIALISTA 1).*

Estratégias como a realização de pesquisas, elencadas pelo especialista 1 é uma das possibilidades de abordagem metodológica para o ensino das lutas no contexto escolar. No entanto, esse especialista não apontou formas efetivas de se compreender as lutas para além das modalidades. O especialista 2, por sua vez, apontou algumas possibilidades, conforme é possível evidenciar em seu discurso.

*“As lutas podem ser divididas em várias questões, como a cultural, o trato com o corpo, preparação, os jogos pré-desportivos. Agora, se o enfoque do professor é modalidade, eu vejo algumas dificuldades no sentido de qual é a importância de se trabalhar modalidades de lutas na escola? (...) Porque as lutas são um hall de inúmeras; porque que eu trabalho judô e não karatê? Agora, eu posso trabalhar elementos comuns entre o judô e o karatê, posso trabalhar elementos comuns entre aikido, judô, karatê, kung fu, o próprio boxe. Há uma possibilidade como trabalhar com lutas próximas, médias e de longas distâncias, mas há outras também. Mas eu ainda acho que é preciso ser mais elaborado estas questões, e não você descobrir somente a questão da distância em si, do alvo em si” (ESPECIALISTA 2).*

Esse mesmo especialista apontou que a questão das distâncias é uma das possíveis formas que podem ser utilizadas para o ensino das lutas da escola, não sendo a única maneira existente. O especialista 2 elencou possibilidades de desconstruir as modalidades, ensinando alguns jogos, a partir das proposições apresentadas por Olivier (2000) em seu livro intitulado “Das brigas aos jogos com regras”, exemplificado por meio do jogo de conquista dos objetos com prendedores. Para esse especialista, esse tipo de atividade é muito importante para que o aluno possa compreender a busca do alvo, precisão e o contato existente, permitindo agrupamento de ações motoras. De acordo com este especialista:

*“Você tem que dar o direito das pessoas de vivenciarem as lutas sem categorizá-las, para permitir que a criança se identifique com a luta que quer. Se eu fecho entre judô, karatê, capoeira não permito aos alunos outras vivências. As lutas são tão amplas que você acaba restringindo a poucas modalidades. Esta é a grande limitação que temos hoje” (ESPECIALISTA 2).*

O especialista 2 ainda alertou que há também uma questão política por detrás do ensino por modalidades uma vez que, dessa forma, o ensino fica restrito àquelas mais valorizadas socialmente, sobretudo as mais esportivizadas. Para ele a possibilidade de ensino das lutas por meio de eixos temáticos, caracterizados por ele como temas contextualizados historicamente e com relevância social (ESPECIALISTA 2). Como exemplos ele utilizou os eixos “olimpíadas”, e “cem anos de imigração” de uma ou outra nacionalidade. Nessas ocasiões, o especialista 2 apontou ser importante discutir as temáticas sobre lutas mais adequadas com esses eixos, enfatizando a relação temática com os eixos temáticos e não com uma ou outra modalidade. De acordo com ele:

*“Então eu não vejo problema em você trabalhar com eixos. Mas você entendeu que o vínculo não é modalidade? O vínculo é o eixo. Como as diferentes culturas, e outras coisas, dependendo do que estamos tendo de informação da sociedade. Isso depende de um planejamento, de sentar um pouquinho e o planejamento! Então essas atividades informativas para se trabalhar com as lutas, do ponto de vista teórico, também são muito interessantes. E fora do ponto de vista teórico, eu já comentei a parte prática, que aí são as aproximações das práticas, não focando nas modalidades” (ESPECIALISTA 2).*

Nessa mesma perspectiva, o especialista 3 também apontou a possibilidade de ensinar as lutas no contexto escolar, destacando as definições de “jogos de luta” ou “jogos de oposição”. Este especialista, que além de exercer a docência no ensino superior é professor de escola pública, apontou que a partir da motivação e participação dos alunos, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é possível ensinar as lutas, havendo a possibilidade do professor criar, improvisar e adaptar as formas de ensino desse conteúdo. Ele ainda reconheceu a possibilidade de ensinar por meio de jogos e, em determinados momentos, por

meio de modalidades, uma vez que não há consenso sobre isso, desde que seja significativo para os alunos, conforme é possível evidenciar abaixo:

*“Os jogos de luta são legais, e as modalidades também. Na verdade eu tenho um problema e eu acho que a maioria dos professores tem. Uma coisa é você perguntar para os professores o que de ser trabalhado, parece que não tem muita diferença de um ou outro. Todos falam que tem que ter lutas mesmo. O problema é perguntar o que vai ficar disso daí, você está entendendo? Que diferença isso vai fazer para as crianças” (ESPECIALISTA 3).*

Para exemplificar seu posicionamento, o especialista 3 elencou uma série de questões que podem ser abordadas sobre o ensino das lutas na escola, como a temática das lesões nas lutas, precaução contra lesões, cuidados com o corpo, treinamento, a questão do *doping*, entre outras. Para isso, é importante considerar o contexto dos alunos para que eles possam aprender conteúdos sobre as lutas que sejam significativos para eles, admitindo: *“então eu acho que tem que ter uma ligação não só com o que está acontecendo mas principalmente com o interesse das crianças” (ESPECIALISTA 3).*

Finalmente, a especialista 5 também coadunou com o discurso dos demais, endossando a importância da desconstrução das modalidades de luta existentes visando adequações que possam gerar compreensões mais generalizadas acerca do fenômeno lutas e não abranger apenas uma ou outra prática corporal com suas especificidades. Para isso, ele destacou aproximações a partir das compreensões oriundas dos esportes coletivos, área em que estuda sistematicamente.

*“Eu preciso dizer que minha cabeça vem dos esportes coletivos, que é o que eu estudo a fundo e quando eu fui pensar como é que se ensina a luta eu fui por ali. Nos esportes coletivos temos algumas teorias que mostram a proximidade entre as modalidades, entre os elementos comuns. Então, quais seriam os elementos comuns das lutas? Como a gente pode pensar na construção desses elementos a ponto de chegar a uma luta? O professor da escola não precisa ser jogador de voleibol, futebol, ou basquetebol, e muito menos lutador das diferentes modalidades! Mas ele precisa entender quais são os comportamentos que se deve ter numa luta em termos de tática e técnica, os comportamentos em termos de ética nas lutas, como é que isso funciona? Então esses conhecimentos eu acho que seria importante a universidade construir! Alguns já estão construídos, mas isso primeiro precisa se tornar larga escala nos cursos de graduação para que os professores possam primeiro compreender o que é luta, compreender que lutas e violência não são sinônimos” (ESPECIALISTA 5).*

A especialista 5 referiu-se às modalidades esportivas coletivas, primeiramente, por razões pessoais, conforme afirmado, uma vez ser essa sua principal vertente de estudos. Em segundo lugar porque há uma série de autores que tem se debruçaram sobre estas questões na área da pedagogia do esporte (PARLEBAS, 1996; GARGANTA, 1995; BAYER, 1994; TEODORESCU, 1984). Isso possibilita inferir que, algumas das reflexões elaboradas por essa

área, podem ser transpostas – respeitando as especificidades, evidentemente – para a compreensão do ensino das lutas na Educação Física escolar.

Alguns autores sinalizam um movimento de procura por esses processos de averiguação dos invariantes das lutas, ou princípios condicionais, universais, entre outras terminologias utilizadas. Pucineli (2004) discorre sobre a busca de referencial para os princípios operacionais das lutas. Gomes (2008) objetiva caracterizar as questões universais das lutas. Finalmente, Gomes et al. (2010) distinguem em cinco os princípios condicionais das lutas: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(s)/alvo(s) e regras.

A especialista 5 enfatizou, todavia, que as buscas pelos aspectos em comum das modalidades de luta existentes depende, sobretudo, do tratamento pedagógico que se objetiva no contexto escolar. Para ela, a busca pelas características das lutas: *“depende do tratamento que se dá para isso para depois entender como se constrói as lutas, quais são seus elementos e, a partir do momento que eu entender os conceitos, poder pensar em pedagogias para levar isso para as escolas”* (ESPECIALISTA 5).

A partir dessas considerações, a especialista 5 assinalou a possibilidade de abordar a questão das distâncias, posteriormente discutidas com os professores participantes da pesquisa. De acordo com ela:

*“O que seria em comum às lutas? Vamos tentar classificá-las pela distância: curta, média e longa distância. Então a curta distância são aquelas que eu tenho contato direto com o oponente, a de média eu tenho toque, seja um soco para derrubar o adversário ou um toque para encostar e marcar pontos e as de longa que tem armas. A partir dessas distâncias a gente começa a caracterizar esses conjuntos, quais são os elementos da curta distância? O agarre, a partir do agarre há a torção, a imobilização, as diferentes técnicas, diferentes práticas corporais relacionadas para resolver os problemas de uma luta de curta distância”* (ESPECIALISTA 5).

A classificação pela distância encontra aporte teórico na literatura (BREDA et al., 2010; GOMES, 2008). Além disso, é possível abarcar a partir da distinção propiciada pelas distâncias uma série de práticas e modalidades que, por outros meios, talvez não fossem ensinadas na escola. Por outro lado, essa forma de classificação pode impedir, em certos momentos, um olhar mais apurado para uma ou outra manifestação em específico, consideração rebatida pela especialista 5 ao afirmar que o professor de Educação Física deve ser um generalista e que essa forma de classificação viabiliza um olhar “ramificado” para as lutas. Para ela:

*“A partir de uma classificação, delimitamos as práticas corporais relacionadas a essa classificação. A questão da distância é a que mais me ajuda a visualizar as lutas, satisfez as minhas indagações. Eu acho que uma classificação básica, desmembrada em ‘famílias’, a família da curta, da média e da longa distância eu acho que já ajuda a gente a levar isso para a escola. O que acontece é que os*

*esportes coletivos estão no dia a dia das pessoas, a gente consegue aproximar, mas as lutas a gente precisa achar uma teoria mais generalista, porque o professor da escola é um generalista e que ele se sinta seguro em levar aquilo para sua prática pedagógica” (ESPECIALISTA 5).*

A consideração tecida por esse especialista sobre a diferença entre o ensino dos jogos esportivos coletivos e as lutas merece destaque uma vez que de fato, a popularização e o enfoque dado aos esportes coletivos é sumariamente maior do que aquele ofertado às lutas, fato refletido nas aulas de Educação Física escolar. Embora diversas sejam as razões para isso – de ordem sociológica, mercadológica, histórica, entre outras que não serão detalhadas no presente trabalho – a possibilidade de abordar as lutas da escola por meio das distâncias pode contribuir com o trato pedagógico destas práticas corporais, auxiliando os professores ao longo da prática pedagógica.

A profícua discussão sobre as possibilidades de inovação no que corresponde ao ensino das lutas da escola apresentadas pelos especialistas contribuiu sobremaneira para a elaboração do material e compreensão sobre a caracterização das “lutas da escola”. As discussões subjacentes a esta possibilidade de inovação serão abordadas de maneira mais sistemática a partir das considerações provenientes da segunda parte dos resultados e discussões, denominado “a pesquisa-ação”.

### *8.2.2. Materiais didáticos e a prática pedagógica da Educação Física escolar*

A análise das considerações dos especialistas com relação aos livros e outros materiais didáticos objetivaram situar uma das implicações referentes à prática pedagógica que se refere à utilização dessas ferramentas educativas. Ressalta-se ainda que as discussões e reflexões propostas pelos especialistas foram muito importantes para subsidiar, posteriormente, o processo de construção coletiva do material que foi elaborado conjuntamente com os professores participantes da pesquisa-ação.

De modo geral, os especialistas foram extremamente favoráveis aos usos de livros e outros materiais de caráter didático, apontando que estes materiais são meios importantes de auxiliar e melhorar a prática pedagógica, além de ajudar o professor em diferentes momentos.

De acordo com a especialista 5 o livro didático, enquanto material utilizado ao longo da prática pedagógica apresenta duas vantagens importantes, ao servir de parâmetro ao professor que está pouco interessado em melhorar sua prática e subsidiar com propostas de intervenção o professor interessado e motivado. Para ela:

*“O livro didático tem duas coisas que eu acho interessantes. Para o professor ruim ou para o professor que não está tão a fim de trabalhar, pelo menos ele vai ter que se mexer para dar conta daquilo que o livro está pedindo para ele fazer, então para*



*o professor ruim ele é alguma coisa a mais que ele não estava a fim de fazer, então essa é uma vantagem, não é mesmo? Para o professor bom, ele vai pegar aquele material e vai saber ressignificar aquilo para o cenário que ele está, e isso é o que a gente espera. Então quando a gente faz livro didático a gente faz com a nossa concepção sobre aquele conteúdo” (ESPECIALISTA 5).*

Nessa mesma perspectiva, o Especialista 2 reportou que o livro auxilia o professor na sua intervenção, cabendo à ele discernir sobre como utilizar o material. Para este especialista: *“o professor tem que ler o livro para intervir melhor. Mesmo que o livro seja ruim, é importante que o professor leia e tenha uma visão crítica sobre ele. É emergencial, a produção de livros didáticos é hoje emergencial! Precisa ser feita, de preferência com muitas opções” (ESPECIALISTA 2).* Esse especialista enfatizou a importância de se elaborar livros didáticos, contribuindo para a diversidade de materiais e metodologias possíveis ao longo da prática pedagógica. Para ele:

*“A elaboração de materiais didáticos na Educação Física é emergencial! Livro didático precisa ter porque ele é uma opção. Eu não estou entendendo o livro didático como uma apostila do Estado, que seja fechada. Eu acho que é uma opção. Eu acho que ele é muito importante (...) É engraçado que isso é tão importante para o país crescer, e é tão pouco explorado porque a gente tem que ter uma diversidade muito grande de opiniões, a gente precisa ter, porque é da diversidade de opiniões que a gente chega a consensos. A gente não pode ter apenas um livro didático, a gente tem que ter milhares de opções” (ESPECIALISTA 2).*

O especialista 1 corroborou com a opinião do especialista 2 ao sinalizar também para a necessidade de diversidade em termos de livros didáticos, admitindo que *“é preciso ter materiais didáticos em todos os níveis da educação. Materiais para facilitar a vida do professor são importantes, para dar um norte, uma direção em seu trabalho. Ele vai escolher de acordo com a estrutura da escola dele. Quanto mais materiais ele tiver melhor para a escolha dele”.*

A especialista 5 apontou também que considera o livro didático um norte, um referencial de consulta que o professor utiliza ao longo da prática pedagógica. Nessa perspectiva, este especialista trouxe para a discussão algumas visões referentes a quem escreve esse material, ressaltando os usos que os professores farão a partir de suas interpretações sobre o livro.

*“O livro didático eu entendo que ele deveria ser um referencial, sem dúvida, porque você não parte do nada, você vai elencar os conteúdos que são importante dentro de um bloco de conhecimento que você quer trabalhar, mas eles são pressupostos seus e não necessariamente de quem vai trabalhar com ele. Quando você faz um livro didático você não pode querer ser o ‘pai’ da aula do professor, você só vai construir um referencial para ele, que ele pode utilizar ou não. Ele pode achar a primeira unidade do livro fantástica, que tem tudo a ver com o que ele quer trabalhar, já a segunda ele pode nem querer ver, nem querer trabalhar com isso por não gostar ou não achar necessário ou não concordar, e ele deveria ter essa liberdade” (ESPECIALISTA 5).*

Fernandes (2004, p.535) afirma que, por livro didático, compreendem-se as “publicações diversas, utilizadas em situações escolares por professores e/ou alunos para orientação, estudo, leitura e exercícios: compêndios, cartilhas, livros literários, paradidáticos, manuais de orientações para docente, caderno de desenho, tabuadas e coletâneas de mapas”. Dessa forma, vários são os formatos e diversas são as maneiras as quais os livros podem assumir o papel didático ao longo da prática pedagógica.

O especialista 1 considerou a construção de materiais didáticos como uma ação muito importante para a prática pedagógica, embora tenha reconhecido que o livro, por melhor que seja, não é capaz de capacitar o professor e sim auxiliá-lo ao longo de suas aulas. Para ele:

*“A elaboração de livros didáticos é algo positivo e fundamental. Eu acho que cada vez mais isso tem que ser explorado e com mais instrumentos para que o professor tenha acesso a eles. Se o livro didático garante um mínimo de estrutura, não obrigando a escola a ter tatame, tudo aquilo que a maioria das escolas não tem, e é o que muitas vezes repele o professor. Se o material didático proporcionar segurança ao professor para ministrar o conteúdo em qualquer escola, eu acho que fica perfeito, ele vai se sentir seguro. Mas assim, só o livro não vai capacitar o professor. O ideal seria ter uma formação”* (ESPECIALISTA 1).

O especialista 3 apontou que o livro didático é capaz de fornecer parâmetros de reflexão e ação ao professor. Para isso, ele traçou um paralelo com relação ao currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) considerando que “o material que a gente recebeu do Estado foi algo que acrescentou, melhorou. Você não tinha nada, hoje em dia você tem. Você tem o caderno do professor que dá um apoio para ele e o do aluno que ele tem uma gravura, tem espaço para perguntas”. Porém, ele ponderou: “então eu acho que acrescenta, mas se o professor puder enriquecer vai ser sempre melhor” (ESPECIALISTA 3).

O especialista 4 foi o mais reticente em relação ao uso de livros didáticos, considerando-os ferramentas que dependem de como serão utilizados ao longo da prática pedagógica. Para ele:

*“O livro didático é uma ferramenta, é uma ferramenta. Depende como é que você usa sabe? Não tem como dizer a priori se é bom ou se é ruim, se engessa ou se não engessa. É uma ferramenta, como outras. Vai depender do conteúdo, vai depender do uso, vai depender da riqueza de informações par além do livro didático que você consegue dar acesso, para não ficar preso só nele. Tudo depende da forma como os materiais serão utilizados, essa que é a verdade”* (ESPECIALISTA 4).

Diniz e Darido (2012, p. 178) também consideram o livro didático enquanto uma ferramenta, defendendo-o como um “recurso que possa complementar o espaço de ensino-aprendizagem de maneira construtiva e enriquecedora, que estimule a criatividade dos alunos e principalmente garanta a autonomia do professor”.

Embora tenha considerado a importância das formas como os professores utilizarão e se apropriarão desses materiais, o especialista 3 acrescentou que os limites em termos de

utilização dos livros didáticos devem ser estabelecidos pelo próprio professor. De acordo com ele:

*“O limite quem vai botar vai ser o próprio professor! Eu acho que não tem limite em termos de educação, em termos de recurso que você pode buscar. Se sair um livro diferente você vai dar uma olhada nele, se servir para a sua realidade, se não servir você pode adaptar ou descartar e tudo. Sou favorável ao uso de livros didáticos sim, como recurso não como cabresto ou como bíblia, mas assim como alguma coisa que venha enriquecer é sempre válido” (ESPECIALISTA 3).*

A especialista 5 também considerou que a utilização dos livros didáticos enquanto uma “muleta” não é positiva ao professor. Para ela *“O livro didático é muito positivo, na medida em que ele auxilia em um conjunto básico de conteúdos e referencial que o professor tem, e aí ele vai ser ou uma “muleta” ou um instrumento pedagógico a mais, dependendo da sua capacitação, da sua formação. A escrita cada um interpreta de uma forma” (ESPECIALISTA 5).*

Como afirma Darido et al. (2010), o livro didático, como um dos materiais possíveis, pode auxiliar os professores na prática pedagógica, pois pode servir como referencial e pode ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e as necessidades dos alunos. Todavia, os autores reconhecem que “esses materiais podem facilmente transformar-se em receituários desconectados do contexto do aluno, com caráter prescritivo” (DARIDO, et al., 2010, p. 455). Tudo depende da forma como eles serão construídos e utilizados pelos professores. É por isso que Gimeno Sacristán (2000) assume que são os usos que determinam o impacto do processo de apropriação desses materiais no currículo.

Para Gimeno Sacristán (2000), são várias as funções que os livros didáticos adquirem no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, sendo que seus usos são determinantes para o reconhecimento efetivo deles enquanto meios interventores do currículo. Sendo assim, estes materiais, podem assinalar o que deve ser apreendido, enfatizar determinados aspectos dos conteúdos, sugerir exercícios e atividades para os alunos, assinalar critérios de avaliação, entre outros.

Considera-se que os usos dos livros didáticos são determinantes para a compreensão de seus papéis durante os processos de ensino e aprendizagem, não substituindo a figura do professor, mas podendo auxiliá-lo durante sua prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, A especialista 5 ponderou que a formação é fundamental para o estabelecimento da criticidade que contribui para a melhor forma de utilização dos livros didáticos, ressaltando ainda, mais uma vez, a importância das formas de utilização desses materiais e exemplificando que o livro não necessariamente busca uma

homogeneização – ou pasteurização – do ensino e sim considerar as regionalidades, mesmo com relação à conteúdos que podem ser compreendidos com sendo de caráter universal.

*“O professor tem que ser bem formado para ter essa criticidade de não pegar o livro didático e usar como receita, porque aí ele é ruim. O livro didático como receita não é positivo! Porque não existe receita, porque as pessoas são diferentes e os contextos mudam. Se a gente for falar do livro didático em São Paulo e no Maranhão são contextos totalmente diferentes. Ele [o professor] pode abordar o mesmo material de maneiras muito distintas. O olhar do professor é regional, é local, mesmo com um conteúdo universal, como as lutas ou o basquetebol. A realidade de todos os locais ninguém dá conta de conhecer, todo escritor parte da sua realidade. Depende do professor e não do material, aí a gente volta para a formação” (ESPECIALISTA 5).*

Gimeno Sacristán (2000) indica que o livro didático deve trazer tópicos que abranjam informações diversas, abordando temas de diferentes pontos de vista, contextualizando e desenvolvendo o conjunto de conhecimentos assinalados, exemplificando conceitos que são abordados no material e ilustrando-os graficamente. No entanto, o autor reconhece que essas questões são, por diversas vezes, deixadas de lado, uma vez que encarecem o produto final, o que torna o material desinteressante para o mercado editorial.

É importante considerar, como aponta Martins (2006, p. 126-127), que “o texto do livro didático é organizado a partir de uma diversidade de linguagens, a saber, verbal (texto escrito), matemática (equações, gráficos, notações), imagética (desenhos, fotografias, mapas, diagramas)”. Ou seja, cada um destes elementos representa maneiras diferentes para lidar com as demandas comunicativas latentes na produção de linguagens que devem ser contextualizadas na escola, durante as aulas.

Especificamente no que corresponde à Educação Física escolar, Diniz e Darido (2012) elencam uma série de possibilidades que permitem aos livros didáticos não fugirem das especificidades desse componente curricular. Para as autoras:

O livro precisa manter a conexão com a Educação Física, para que a especificidade da disciplina não seja perdida, bem como apontar ao professor as possibilidades para a formação do cidadão crítico. Logo, as atividades práticas precisariam atender as necessidades da faixa etária a qual o livro se destina, e, a partir disso o professor teria a liberdade para adaptá-las ao contexto e características específicas de seus alunos. O próprio livro pode fornecer algumas sugestões no que se refere à adaptação das tarefas propostas, proporcionando ao professor um leque maior de atividades (DINIZ; DARIDO, 2012, p. 180).

Considera-se que os livros didáticos são ferramentas possíveis que podem contribuir em grande parte com a ação docente do componente curricular obrigatório Educação Física, desde que utilizados de maneira crítica e criativa por todos os “atores” da ação educativa.

Muitos são os condicionantes da prática pedagógica, sendo que os livros didáticos são apenas um elemento dentro do todo que compõem o currículo escolar, gerando impactos muitos vezes difíceis de serem mensuradas apenas pela ótica quantitativa. É preciso

considerar, prioritariamente, que a educação não é uma ação social “pronta e acabada” e, por isso, exige reflexões constantes, bem como estudos e análises que não cessem em buscar saltos qualitativos aos processos de ensino e aprendizagem de todos os componentes curriculares, dentre eles, a Educação Física.

Os apontamentos assinalados pelos especialistas foram fundamentais para posteriormente serem discutidos com os professores ao longo dos encontros referentes ao processo de construção do material por meio da pesquisa-ação, pois possibilitou subsídios que contribuíram, sobremaneira, com a elaboração do material.

### 8.2.3. Possibilidades para a formação continuada a partir do contexto da prática pedagógica

Os especialistas enfatizaram as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física com relação ao trato pedagógico do conteúdo das lutas, alertando para os problemas referentes à formação inicial de professores.

A partir dessas considerações, os especialistas apontaram que uma das possibilidades de proporcionar um domínio maior do conteúdo das lutas, bem como de compreensões mais aprofundadas e críticas com relação à utilização de livros didáticos pode ocorrer por meio da realização de formações continuadas, por meio de encontros, debates, cursos, capacitações, dentre outros, desde que estas possibilidades possam ouvir os professores e, a partir dessas perspectivas, auxiliá-los, contribuindo com saltos qualitativos de suas práticas pedagógicas.

O especialista 1, por exemplo, reconheceu diversos problemas com relação à formação inicial para se abordar as lutas na escola, conforme constatado anteriormente, na subcategoria “empecilhos”. Para este especialista:

*“Principalmente pensando na formação do professor, hoje em dia parece que está um pouco melhor os currículos universitários estão com a preocupação de incluir as lutas, ou pelo menos uma ou duas artes marciais, quando não lutas de maneira geral. Eu acho que está melhorando, mas ainda está fraco o principal talvez, a formação continuada que certifique que o professor tenha uma formação que dê segurança à ele para trabalhar com este conteúdo no Ensino Médio, ou qualquer outro nível” (ESPECIALISTA 1).*

O especialista 2, por sua vez, buscou enfatizar a necessidade de haver uma atenção maior, tanto à formação inicial quanto, principalmente, à formação continuada, justificando pelas características de rápidas transformações da sociedade contemporânea, havendo a necessidade de constante reformulação e ressignificação dos conhecimentos. Para ele: *“o caso é o seguinte: a sociedade moderna (ou pós-moderna) ela é uma sociedade de informação, de tremendas mudanças uma atrás da outra. E sem a formação acadêmica impede as pessoas de entenderem as mudanças rápidas da sociedade. É esse o grande problema”*. Este especialista

ainda considerou a importância de se compreender as lutas como uma das opções de conteúdo que os professores precisam conhecer, valorizando a autonomia docente, mesmo que haja planejamentos e organizações de caráter nacional:

*“As lutas têm que estar inseridas nessa necessidade das crianças se movimentarem. Então ela tem que estar no hall de opções. Ela não é nem mais importante nem menos importante que qualquer atividade. Ela é um hall de atividades que tem que ser ensinadas e aprendidas para as crianças para que elas possam se movimentar. Essa consciência deveria estar na formação de todas as pessoas. Ela podia passar por um planejamento global nacional, de você nacionalmente planejar que as pessoas tenham determinados tipos de atividades dentro da EF escolar. Só que ainda a gente precisa que o professor tenha autonomia para gerenciar estas atividades”* (ESPECIALISTA 2, grifo nosso).

A especialista 5 também apontou a formação continuada como possibilidade de permitir aos professores a aquisição de conhecimentos, metodologias e procedimentos didáticos não adquiridos na formação inicial, além de atualizações e ressignificações de sua prática, ressaltando ainda a importância de propostas que indiquem aos professores parâmetros e diretrizes de ação pedagógica, mobilizando-os à reflexão. Para ela:

*“Essas propostas pedagógicas obrigam os professores a pensar sobre esses conteúdos! Se ficassem apenas na mão deles talvez eles não abordassem, então pelo menos traz para discussão um conteúdo pouco abordado pelos professores. Se ele vai dar conta de trabalhar com esse conteúdo aí já viria um problema da capacitação, então inicialmente há um impacto, como aproveitar isso da melhor maneira possível é um outro problema, o da capacitação continuada. A capacitação é mais que importante, é fundamental! Até para analisar da onde que vem esse material, quem pensou e o que está proposto, o que está por detrás dessa proposta? A partir disso você tem a possibilidade de realizar alterações, tendo liberdade de articular esses conteúdos, modificá-los, etc.”* (ESPECIALISTA 5, grifo nosso).

Como exemplificação de busca pela formação continuada, o especialista 4 remeteu à sua história de vida, em sua época de professor no ensino básico. Para isso, ele reconheceu: *“eu fui buscar formação para trabalhar em escola pública, e, sobretudo, nos níveis iniciais isso totalmente por fora. Foi por experiências que apareceram durante a minha graduação que estavam fora do currículo”* (ESPECIALISTA 4).

De fato a graduação, ou formação inicial, não deve ser compreendida como única fonte de conhecimento a qual o profissional deve se apegar de maneira única e exclusiva. Do mesmo modo, a formação inicial deve ser capaz de subsidiar o futuro profissional com um amplo espectro de saberes, metodologias, possibilidades didáticas e conjunto de conhecimentos das mais diversas áreas que o possibilite a conhecer sua área de formação, bem como aspectos gerais relacionadas à esfera da educação – no caso do futuro professor – e, além disso, sendo capaz de continuar na busca por melhoria de sua prática, seja por meio de formações continuadas ou não.

É claro que, como alerta Tardif (2012) a formação profissional acadêmica, seja ela inicial ou continuada, não é a única forma de proporcionar saberes aos professores e, muitas vezes, não são esses saberes de ordem curricular, disciplinar ou mesmo da formação profissional os quais os professores irão fundamentar sua prática pedagógica, que fica muito mais alicerçada em seus saberes experienciais. O autor salienta:

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2012, p. 21).

Ou seja, a formação continuada não deve ser encarada como um produto que visa instrumentalizar o professor com conhecimentos de ordem técnica instrumental, baseada na racionalidade técnica, modelo de formação que, de acordo com Perez Gomez (1995), sustenta a atividade profissional de modo instrumental, dirigindo a solução de problemas por meio da aplicação de teorias e técnicas científicas, não contribuindo para com a resolução de problemas complexos e instáveis proporcionados pela prática pedagógica.

Caldeira (2001) critica as formas as quais a formação continuada de professores é elaborada, admitindo que muitas vezes essas propostas são concretizadas por meio de cursos, conferências e seminários de forma a reproduzir a formação anterior do professor. Para isso, é importante iniciativas que visem discutir e contextualizar as crenças, compreensões, problemas e ações oriundas da prática pedagógica do professor. A autora ainda estabelece:

Dessa forma, concebendo o saber docente como um processo, e não como algo estático, acabado e definitivo, sua renovação precisa estar constantemente penetrando a prática e vice-versa. Somente por meio de uma reavaliação crítica da prática docente, realizada de forma contínua, coletiva e pelo intercâmbio constante de conhecimentos e práticas pode o professorado formar-se e aperfeiçoar-se no seu trabalho (CALDEIRA, 2001, p. 92).

Cristino e Krug (2008) apontam que as estratégias e as concepções de formação continuada no âmbito da Educação Física não costumam ser bem compreendidas por instituições e professores. Os autores afirmam que essas incompreensões comprometem, muitas vezes, a mudança das práticas pedagógicas, enfatizando que “a formação continuada para os docentes de Educação Física, e de outras áreas também, passa pela mesma angústia de verticalização dos modelos formativos, crise de identidade e dos saberes docentes na busca do seu espaço” (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 64).

Ou seja, o reconhecimento da formação continuada é destacado – tanto pelos especialistas quanto pela literatura – como forma de proporcionar novas reflexões, bem como ressignificações com relação à prática pedagógica dos professores. Contudo, ela não deve estar baseada em formatos técnico-instrumentais que estabelecem uma ordem hierárquica de

relação entre os responsáveis por estas formações continuadas e os professores inseridos na prática pedagógica. Como critica Cristino e Kurg (2008):

No entanto, parece que as propostas de formação continuada no Brasil ainda privilegiam a formação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação e suas biografias. Comumente, as estratégias privilegiam a formação técnica – treinamento com efeito multiplicador e/ ou vivências pontuais localizadas na socialização de experiências vividas (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 67).

O especialista 3 apresentou uma possibilidade interessante para contribuir com a formação continuada de docentes, sobretudo aqueles ligados às redes públicas estaduais. Para isso, ele considerou a importância de vincular as Universidades Estaduais com os currículos das Secretarias Estaduais de Educação, fato possível por meio de cursos, extensões e outras formas de atualização e formação continuada. Para ele:

*“Eu acho que, quando você tem uma Universidade Estadual, ela deveria corresponder mais com o currículo que se propõe as escolas daquele estado. Então eu acho que se um professor chega dentro de uma escola e está sentindo dificuldade de trabalhar com alguma coisa eu acho que a parte da formação do professor precisa ser repensada, para dar conta daquilo lá. E o que se está trabalhando com lutas, dentro da escola é uma parte mínima, se estão tendo dificuldade com isso então, imagina se tivesse mais coisa? Não está se exigindo do professor que ele seja um especialista no assunto, mas que ele dê conta de tratar o mínimo” (ESPECIALISTA 3).*

Vale ressaltar que, por meio de extensões universitárias e outros programas, como o Programa de Iniciação de Bolsas à Docência<sup>11</sup> (PIBID), é possível que as universidades estabeleçam parcerias efetivas e colaborativas com escolas públicas, desde que estes programas e projetos não concebam uma ordem hierárquica na qual os professores devem apenas ouvir o que as universidades apresentam. É o que alerta Sousa Santos (2010) ao propor que as universidades, sobretudo em países menos desenvolvidos, devem ser incentivadas para promover parcerias ativas no domínio pedagógico e científico com as escolas públicas. O especialista 3 destaca:

*“Estes cursos são iniciativas válidas e você vai pegar lá dentro professores que não tiveram um mínimo de contato com as lutas, nem sequer na faculdade praticamente, então aparece esse negócio para ele e ele não sabe o que fazer. E é legal também ver a forma como os professores estão fazendo para superar essa questão, alguns se matriculando em academias, outros pesquisando na internet; e se tem essas iniciativas eu acho bacana, pelo menos eles estão buscando” (ESPECIALISTA 3).*

---

<sup>11</sup> O Programa de Iniciação de Bolsas à Docência (PIBID), de acordo com o site de apresentação, visa oferecer bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Objetiva-se antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o programa busca articular a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article)>.



A busca por conhecimentos, bem como o reconhecimento das dificuldades e limitações é algo importante para a prática pedagógica de todo professor. Como o especialista 3 destacou, o fato de muitos professores reconhecerem que não dominam minimamente o conteúdo das lutas e a busca desses professores de conhecer, seja por meio de formações continuadas ou mesmo se matriculando e praticando algumas modalidades é uma iniciativa que merece o reconhecimento, embora isso não deva apagar o fato de muitas universidades não serem capazes de inserir as lutas de maneira satisfatória em seus currículos, conforme os próprios especialistas apontaram.

Do total dos cinco especialistas, três afirmaram ainda que, de alguma maneira, contribuíram com cursos de capacitação de professores em esfera estadual. O especialista 2 relatou: *“aqui no Estado de São Paulo eu dei algumas capacitações sobre lutas na escola pela Diretoria de Ensino e os professores parecem ter uma grande dificuldade. A gente vê que os professores não se sentem a vontade na questão das lutas, pelo menos nos cursos que eu dei”*.

O especialista 3 também afirmou ter auxiliado em cursos de capacitação no Estado de São Paulo. Para ele:

*“Quando saiu o currículo do Estado, fizeram uma pesquisa na Diretoria de Ensino para saber qual dos conteúdos que os professores estavam sentindo mais dificuldade para poder se montar curso em cima disso aí. E fizeram a parte de lutas, o pessoal da Diretoria me chamou para dar uma força, a gente foi lá, ajudou a dar o curso, justamente dos conteúdos que estavam sendo tratados na escola. É claro que tem professor que está já na ativa há muito tempo então, como está se mudando muitas coisas não vai se exigir tudo isso dele, mas do pessoal que está chegando e que está dentro da faculdade deveria sair da faculdade pelo menos sabendo aquilo que está acontecendo na região dele para dar conta” (ESPECIALISTA 3).*

Além de ter ajudado na realização dos cursos, o especialista 3 admitiu que os professores que estão na prática docente há muito tempo dificilmente conseguirão integrar novos conteúdos, uma vez que sua prática e suas crenças já estão muito cristalizadas. Porém, este mesmo especialista admitiu que os novos ingressantes à carreira docente também estão apresentando dificuldades no domínio de certos conteúdos, evidenciando acentuados problemas de formação inicial de professores.

Finalmente, a especialista 5 também admitiu ter ministrado algumas capacitações para o conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física, a partir do estabelecimento do currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) que aborda algumas modalidades de luta ao longo do ciclo de escolarização. De acordo com esta especialista:

*“Eu cheguei a fazer em Osasco uma capacitação de professores do estado para eles trabalharem com o caderno didático sobre as lutas. Os professores me disseram que reclamaram muito no começo, mas que agora eles estavam entendendo muito e que viram que não era preciso levar aquilo como cartilha, que eles podiam ter aquilo*

*como referência. Mas eles me disseram que não tiveram o conteúdo das lutas na sua formação inicial, dos 20 professores, só 1 teve alguma coisa de lutas na graduação, ou teve judô ou não teve nada e eles falaram que estavam muito perdidos por não conseguirem visualizar aquilo. Como falar de karatê, de taekwondo se eles nem sabem se aquilo é do Japão ou não? E eles conseguiram visualizar, a partir do curso que eu dei, uma base comum sobre as lutas e que a partir disso eles podem chegar ou não nas modalidades” (ESPECIALISTA 5).*

Como aponta Cristino e Kurg (2008, p. 79) “a formação continuada não é a única responsável pela melhoria da qualidade de ensino”. Contudo, os autores reconhecem que a partir das necessidades provenientes da sociedade contemporânea “a intensificação e a continuidade dos estudos sobre sua atividade e das suas relações com as biografias de cada ator é o que torna o professor, conhecedor da sua profissão” (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 80).

As iniciativas de proposição de capacitações enquanto formas de proporcionar formações continuadas sobre as lutas, seja por meio de órgãos públicos, como as Secretarias Estaduais de Educação, seja por universidades ou outras instituições, é uma das iniciativas possíveis que devem fazer parte do processo de valorização destas manifestações corporais, bem como sua inserção na escola. Cristino e Kurg (2008) elencam cursos, leituras, novas ideias e fundamentações teóricas do trabalho docente como possibilidades de formação continuada, podendo ser oferecida tanto na escola quanto fora dela.

Todavia, é preciso considerar como são elaboradas e desenvolvidas estas formações continuadas que não devem ser encaradas de forma hierárquica que impõe ao professor o trato pedagógico totalmente descontextualizado de sua prática pedagógica, além de exigir dele conhecimentos que ele não possui. Para isso, não há modelos estabelecidos a priori considerados “infalíveis” ou mesmo que devem ser seguidos arbitrariamente. Conforme ressalta Cristino e Kurg (2008):

Um programa de formação continuada se desenvolve em um espaço complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à união de forças desse espaço. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não o ser para outro, dependendo das expectativas e desejos dos participantes (CRISTINO; KRUG, 2008, p. 67).

É claro que a formação continuada é um condicionante fundamental para contribuir com os professores no que corresponde ao processo de ensino e aprendizagem das lutas da escola, além de permitir a eles refletir sobre suas próprias ações, ressignificá-las e compreender os aspectos sociais, históricos e culturais que essas manifestações corporais apresentam. Porém, vale destacar que é preciso analisar com atenção como se dá esse processo e como se compreende as lutas da escola, características enfatizadas a partir da segunda parte das análises e discussões do presente trabalho.

À guisa de conclusão sobre as opiniões dos especialistas entrevistados, foi possível constatar que as proposições referiram-se tanto com relação à questão do ensino e da aprendizagem do conteúdo das lutas em específico, quanto à alguns desmembramentos vinculados à prática pedagógica, relacionando aspectos como os livros didáticos e a importância da formação continuada de modo geral. O discurso dos entrevistados, por sua vez, circunscreveu algumas dificuldades com relação às lutas no contexto escolar, como também salientou possibilidades de superação de algumas das atuais perspectivas apresentadas.

Há inúmeras dificuldades para o ensino das lutas na escola de acordo com os especialistas, como a formação deficiente, a insegurança do professor, problemas de infraestrutura e falta de materiais disponíveis, pouca carga horária para a disciplina de Educação Física na escola, poucas informações vinculadas às lutas na sociedade e associação das lutas com incitações à questão da violência. Isso implica ao professor de Educação Física, sobretudo àquele que não possui muitos conhecimentos sobre as manifestações corporais das lutas, inúmeros dilemas que podem contribuir para o não ensino dessas manifestações corporais, ou ainda, com formas muito superficiais de se abordar pedagogicamente esses conteúdos.

No entanto, foi também apresentado pelos especialistas, algumas possibilidades que precisam ser mais exploradas para que as lutas possam ser ensinadas de modo mais efetivo ao longo da prática pedagógica. Dessa forma, os entrevistados elencaram proposições de adaptação e de inovação para o ensino das lutas na escola, possibilidades referentes à utilização de materiais didáticos e, finalmente, propostas de formação continuada que podem contribuir para com o atual quadro relacionado ao ensino dessas manifestações corporais.

Essas proposições, tanto concernentes às dificuldades quanto às possibilidades, foram apresentadas aos professores colaboradores participantes da pesquisa-ação e discutidas, refletidas e ressignificadas por eles. Dessa forma, foram fundamentais para a ampliação do entendimento dessas práticas corporais, bem como auxiliaram na construção da proposta elaborada e ainda subsidiaram alguns dos diálogos realizados ao longo dos encontros.

## 9. A PESQUISA-AÇÃO

A partir dos encontros realizados com os professores participantes da pesquisa-ação, foi possível estabelecer uma série de considerações oriundas do cruzamento de informações provenientes do processo de análise dos dados obtidos por meio das gravações efetuadas e do diário de campo das aulas observadas. Foi analisado o discurso apresentado ao longo dos 12 encontros, categorizando as temáticas mais enfatizadas pelos professores, apontadas por meio dos indicadores de discurso assinalados, a partir dos pressupostos de Bardin (1991), confrontando-se, em alguns momentos, com os dados obtidos nas observações.

Sendo assim, os discursos foram organizados em duas grandes categorias, intituladas “dificuldades” e “possibilidades”. Foram alocadas dentro de cada uma destas categorias algumas subcategorias que, por sua vez, também apresentaram algumas ramificações em subeixos em alguns momentos. O quadro 6 apresenta a categorização dos resultados.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias temáticas oriundas do discurso dos professores colaboradores

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
<b>DIFICULDADES</b>	Implicações ao trabalho docente
	Livros didáticos/ sistematização dos conteúdos
	Ensino Médio
	Compreensões sobre o conteúdo das lutas
<b>POSSIBILIDADES</b>	Livros didáticos
	Ressignificando perspectivas sobre o conteúdo das lutas
	O processo de formação continuada e as reflexões sobre a prática pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os discursos dos professores foram confrontados, em alguns momentos, com as observações *in loco* realizadas a partir da análise da prática pedagógica de dois dos professores participantes. Isso possibilitou uma maior ancoragem dos resultados e das discussões a partir da diversificação de métodos de coleta de dados, ampliando as análises realizadas.

Destaca-se ainda que a análise buscou não apenas avaliar as semelhanças e diferenças nos discursos de cada professor, comparando-os uns com os outros para que se pudesse inferir as categorias temáticas, mas também as divergências e convergências encontradas nos discursos dos próprios professores. Ou seja, foi possível estabelecer um olhar para o processo ao longo dos encontros, sendo que em diversos momentos os professores apontaram em seus discursos informações que ora corroboraram com seus próprios apontamentos anteriores, ora discordaram desses apontamentos.

Assim, as relações do discurso foram inferidas a partir dos aspectos convergentes e divergentes entre as falas de cada professor e entre os discursos dos professores de modo geral, possibilitando a inferência sobre o processo construção e reflexão acerca dessa pesquisa-ação.

Retomando o objetivo do presente estudo, que foi avaliar o processo de construção coletiva de um livro didático com professores de escolas públicas para o ensino do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, buscou-se, com a análise, estabelecer um olhar acerca do processo de construção coletiva e não apenas associando-o ao produto final elaborado – o livro didático (embora também o considerando).

As categorias estabelecidas – dificuldades e possibilidades – bem como seus desdobramentos em subcategorias possibilitaram a consideração do olhar acerca do processo de construção colaborativa objetivado pelo estudo. Isso significa que se estabeleceu procedimentos que pudessem destacar a importância do processo da pesquisa-ação realizada, apresentados de acordo com o andamento dos encontros, porém não linearmente, uma vez que os processos se deram, em diversos momentos, como espirais cíclicas de reflexão e ação, tal qual apontados por Pereira (1998).

Ademais, as duas grandes categorias apresentadas – dificuldades e possibilidades – situam-se de forma a possibilitar a apresentação dos principais pressupostos discursivos sem dicotomizar perspectivas acerca da prática pedagógica, do currículo, do conteúdo das lutas, das considerações sobre livros didáticos e das reflexões sobre a formação continuada, estabelecendo as principais dificuldades assinaladas e as possibilidades circunscritas.

### **9.1. Dificuldades**

A grande categoria denominada “dificuldades” objetivou apontar os percalços, dificuldades e ações problematizadoras desdobradas do processo da pesquisa-ação realizada. Assim, todos os indicadores de discurso que assinalaram dificuldades, foram alocados nesse eixo de discussão.

Inicialmente, foi apresentada algumas implicações ao trabalho docente de acordo com os professores colaboradores, dando ênfase às barreiras apresentadas pelo currículo que os professores estão inseridos e as condições de trabalho criticadas por eles. Posteriormente, discutiu-se as dificuldades apontadas com relação aos livros didáticos e ao processo de sistematização dos conteúdos na Educação Física. Foi discutido ainda algumas assertivas sobre o Ensino Médio e suas principais dificuldades e especificidades. Finalmente, caracterizou-se as principais dificuldades no que tange as compreensões sobre o conteúdo das lutas, sobretudo com relação à falta de domínio no trato pedagógico elencado pelos colaboradores e também algumas incompreensões no que corresponde à questão de gênero com relação às propostas de atividades sobre as lutas da escola. A categorização referente a esse eixo pode ser conferida pelo quadro 7.

Quadro 7 – Categorias e subcategorias temáticas das dificuldades oriundas do discurso dos professores colaboradores

<b>DIFICULDADES</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Subeixos</b>
<b>Implicações ao trabalho docente</b>	Barreiras do currículo imposto
	Condições de trabalho ( <i>elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração da profissão; problemas com relação à infraestrutura</i> )
<b>Livros didáticos/ sistematização dos conteúdos</b>	Falta de materiais didáticos e problemas decorrentes dos processos de sistematização dos conteúdos
	Necessidade de implementação das atividades propostas
	Dificuldades na escrita e na materialização das ideias
<b>Ensino Médio</b>	Considerações a respeito dos alunos
	Dificuldades com a assimilação de conceitos e realização de procedimentos
	Desinteresse dos alunos
<b>Compreensões sobre o conteúdo das lutas</b>	Falta de domínio acerca do trato pedagógico do conteúdo das lutas
	O conteúdo das lutas e suas relações com a questão de gênero

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 9.1.1. Implicações ao trabalho docente

Essa primeira subcategoria revelou as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento do trabalho docente dos professores colaboradores participantes da pesquisa-ação e suas

implicações para a prática pedagógica. Dentre as principais reflexões apresentadas, destacou-se as opiniões dos participantes com relação às formas como o currículo estadual (do Estado de São Paulo) foi elaborado e implementado e algumas considerações sobre as condições de trabalho dos professores.

#### Barreiras do currículo imposto

Especificamente nesse subeixo discutiu-se algumas das barreiras e implicações oriundas das proposições do currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Essa foi uma temática recorrente ao longo dos encontros por diversas razões, a principal delas talvez se deva ao fato dos professores participantes estarem implicados diretamente com a implementação desse currículo uma vez que todos os professores (com exceção da professora 2, ainda em formação) são funcionários públicos estaduais.

De modo geral os professores apresentaram uma visão bastante crítica sobre o currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), sobretudo com relação ao componente curricular Educação Física. No entanto, mais do que críticas aos conteúdos vinculados ao currículo do referido Estado, as análises convergiram principalmente na forma como as proposições foram impostas aos professores, apresentando algumas barreiras de difícil dissolução. É o que evidencia o professor 1, por exemplo, ao destacar a importância de implementar as atividades que viriam a ser construídas no material sobre o conteúdo das lutas:

*“Só fazendo um parêntese com a Secretaria da Educação que montou as apostilas do aluno: aquilo não foi testado antecipadamente. Eu acho que o grande defeito da Secretaria foi isso, discute-se o que vai ser implantado em meia dúzia de cabeças em São Paulo e depois repassa isso para uma rede que é um país com 6 milhões de estudantes! Você recebe aquilo e percebe que isso não é funcional para o seu dia a dia. Então voltando, esse livro, nós temos que realmente aplicar nas aulas, trazermos os resultados se deu ou não deu certo para que os colegas que por ventura venham a aplicar saibam que isso foi aplicado, deu certo, para não incorrer no erro que a secretaria sempre faz” (PROFESSOR 1, grifo nosso).*

O professor 1 ainda ressaltou a falta de vivência dos propositores de inovações curriculares em situações reais vinculadas à prática educativa escolarizada afirmando: *“eles não têm uma visão da realidade do dia a dia. Então eles colocam aquelas coisas baseados em livros também e acham que deu certo! Foi o grande erro”*. A ressalva do professor 1 foi prontamente apoiada pelos demais colaboradores. A professora 2, por exemplo, afirmou, ao referir-se à Secretaria Estadual de Educação: *“Eles jogam muita coisa fora do nosso mundo”*. Do mesmo modo, a professora 4 também criticou o que pode ser caracterizado como uma maneira arbitrária de imposição do currículo, a partir do discurso apresentado por ela:

*“Esses livros são feitos e eles não tem a humildade de chamar um grupo de professores que dão aula em escola para perguntar o que eles acham do livro feito”*

*por professores mestres e doutores? Isso aqui é possível ser aplicado? É viável? Não? O que vocês acham? Mas a arrogância é muito alta, então doutor vai se submeter a uma análise do professor graduado apenas? Então eles depositam para a gente o que eles acham e aí você recebe aquilo e percebe que não dá para aplicar porque eles não têm noção o que é a prática”* (PROFESSORA 4, grifo nosso).

Essa visão crítica corrobora com as proposições de Arroyo (2001) ao assinalar a falta de diálogo entre quem pensa as inovações curriculares, acadêmicos inseridos na universidade; os que decidem sobre as mudanças de currículo, o Estado que remaneja políticas públicas; e os que fazem o currículo em suas situações reais de implementação, ou seja, os professores que efetivamente fazem o currículo acontecer. O professor 1 exemplificou essas considerações com a seguinte assertiva:

*“Eles [responsáveis pela elaboração dos currículos e das políticas públicas educacionais] não chamam nenhum professor da escola pública que não tem mestrado e doutorado para ajudar. Essas pessoas não são aceitas no meio acadêmico deles, eles acham que só eles sabem, muitos nunca pisaram numa quadra, muitos fizeram graduação, mestrado e doutorado sem exercer e ditam normas a quem está na quadra há quase 20 anos”* (PROFESSOR 1).

Arroyo (2001) reconhece que aqueles que decidem as inovações curriculares – governos, políticos, intelectuais, organizações privadas, entre outros – definem o que convém à sociedade a partir de seus próprios pressupostos, considerando como verdades absolutas aquilo que estabelecem como funções da escola.

A crítica de Arroyo (2001) insere-se justamente na forma como as políticas de inovação curricular acontecem, partindo de um grupo limitado de pessoas como se elas pudessem antever aquilo que deve ser tido como verdade, desconsiderando, muitas vezes, as riquezas de situações vivenciadas na prática pedagógica, permeada por suas múltiplas incertezas.

Especificamente sobre o currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), Neira (2011) reconhece a falta de consideração acerca das contribuições que os inúmeros docentes vinculados à rede estadual paulista poderiam oferecer caso fossem considerados seus saberes, conhecimentos e opiniões. O autor enfatiza principalmente o domínio dos professores com relação aos saberes e repertório de estratégias sobre o enfrentamento de situações desafiadoras em sala de aula que poderiam ser valorizados por esse currículo quando, na verdade, isso não o é (NEIRA, 2011).

Outra crítica majoritária apresentada pelos professores colaboradores refere-se aos conteúdos propostos por esse currículo, pois para eles, foi inserido uma série de conteúdos que, por sua vez, não reconhecem as limitações da formação dos professores, ou seja, os



professores não dominam algumas das proposições as quais eles são obrigados a ensinar, conforme exemplificado pelo professor 3:

*“Esses cadernos foram feitos por teóricos. Isso é na Educação Física e outras disciplinas. Então você chega lá e joga uma coisa que é bonita, ‘viaja’, mas tem que ser alguma coisa que seja prática. E para você fazer isso você tem que pegar a opinião dos que estão na rede pública, então convida eles, convida os professores que estão mais interessados e pergunta o que podemos fazer! De que forma? Vocês gostariam que modificasse o quê? Entendeu? Eu não vou dar Hip Hop para os alunos primeiro ano porque não tenho formação, não tenho personalidade para isso” (PROFESSOR 3).*

A professora 4 corroborou com essa perspectiva, admitindo que as proposições são estabelecidas e posteriormente são decorridas uma série de críticas aos professores que não são capazes de ensinar da forma como estas propostas foram previamente estipuladas. O professor 3 exemplificou essa visão ao apontar que o currículo apresenta *“uns jogos nada a ver, umas coisas que eu não sei, é muito complicado. A Secretaria só joga as coisas, eles não ensinam a gente. Eles pedem para falar de um universo que nós mesmos, professores, não sabemos”*. A partir dessa afirmação, a professora 4 tomou uma postura de defesa aos professores que se veem obrigados a ensinarem conteúdos os quais eles não dominam ao apontar que:

*“Aí falam que o professor não sabe trabalhar, que o professor é muito ruim. Eu estou aqui para defender os meus colegas lá da prática. Às vezes os escritores escrevem para uma realidade perfeita, mas isso está na hora de mudar, tem que mudar isso, não dá para ficar escrevendo para uma realidade que não existe, isso aqui não é Suíça! Uma das coisas que eu vim para cá foi isso” (PROFESSORA 4).*

A forma de imposição desse currículo, como os professores exemplificaram a partir de suas perspectivas, levando em consideração suas histórias de vida, foi realmente impositiva, desconsiderando-os enquanto sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem que também poderiam colaborar com as formas de elaboração dessa proposta. Como salienta Bracht (2010), a forma pela qual as propostas curriculares são levadas aos professores e integradas às suas práticas é bastante crucial para as apropriações que serão feitas delas.

Talvez, essa forma de realização de uma política pública como a imposta pelo Estado de São Paulo tenha ido pela contra mão das teorias pedagógicas contemporâneas que objetivam, justamente, dar voz e espaço às reflexões oriundas da prática pedagógica dos professores, compreendidos como sujeitos ativos dessa prática. Bracht (2010) aponta uma inflexão das pesquisas em direção ao cotidiano, valorizando os professores enquanto sujeitos da prática, tanto quanto profissionais do ensino e que apresentam, além disso, histórias de vida diversificadas. Não parece ser essa a tônica das concepções pedagógicas sobre as quais foi implementado o currículo do Estado de São Paulo. A crítica do professor 1 caminha nessa

direção, considerando o grande volume de conteúdos propostos, além das condições de trabalho subjacentes que tornam precárias suas formas de abordagem:

*“Mesmo esse caderninho do aluno daqui do Estado, você vê assuntos que eu não domino. Eles colocaram subentendendo que a gente tenha um conhecimento, que você seja uma internet, sabe? O professor não é uma internet poxa! Tem assuntos ali que eu não tenho tempo de ler, muitas vezes vou para a sala, abro o livro e vejo no momento, e outra: você não domina tudo na vida Tem assuntos ali que são complicados, fora que cada sala que você entra é um assunto, como o professor vai saber tudo? Eu não sou uma enciclopédia, e nem quero ser” (PROFESSOR 1).*

Com relação aos conteúdos propostos pelo currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), Neira (2011) afirma que os textos que compõem os cadernos relacionados ao professor objetivam a organização didática dos conteúdos, além de sua distribuição de modo bimestral. O autor afirma que a forma de abordagem dos conteúdos é superficial e fragmentada e denota um caráter informativo e instrumental ao material, inviabilizando posturas críticas por parte dos professores e, conseqüentemente, dos alunos (NEIRA, 2011).

Para Neira (2011), a forma de imposição desse currículo não permite a consideração das especificidades provenientes de cada contexto, o que gera uma discussão acerca da prática pedagógica na Educação Física: é preciso ensinar as características mais relevantes e significativas para uma determinada localidade ou existem alguns conteúdos que são considerados universais dado sua importância história e social?

Ora, o fato de haver alguns conteúdos considerados como “universais” ou propostos por meio de materiais como o currículo do Estado de São Paulo não determina as formas como o professor irá apropriar-se criticamente e realizar sua transposição didática ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, essas proposições não necessariamente “alienam” o ensino, fato que depende da postura dos professores e das formas de usufruto e de como eles abordarão tais meios curriculares.

Além disso, todo currículo deve (ou deveria) ter certa flexibilidade para considerar os condicionantes de determinada região, embora não deva ser fechado única e exclusivamente aos conteúdos considerados significativos para esse contexto, o que poderia ocasionar a desconsideração de importantes conteúdos de caráter generalista que também são direitos de todos – incluindo das minorias sociais – apropriarem-se deles de forma crítica e contextualizada. Em sua, se o hip hop é significativo para um determinado contexto, ele deve ser ensinado independente de estar contido em algum material curricular. Contudo, ficar restrito somente no hip hop seria limitar o ensino para todo um universo de manifestações corporais igualmente ricas e importantes que os alunos também deveriam se apropriar.

É claro que esse pressuposto implica em um domínio acentuado dos conteúdos referentes à Educação Física. A falta de domínio teórico acerca dos conteúdos propostos pelo currículo do Estado de São Paulo foi, todavia, repetidamente enfatizada pelos professores ao longo dos encontros e será abordada de forma mais destacada na parte específica ao componente curricular das lutas, elencado pelos professores como um dos conteúdos de difícil domínio teórico e conceitual. Contudo, três assertivas podem ser destacadas no que concerne à falta de domínio de um determinado conteúdo por professores de Educação Física:

1) O problema de domínio teórico-conceitual acerca dos conteúdos relacionados à Educação Física reflete defasagens muito acentuadas sobre os currículos de formação de professores. Além disso, os problemas de formação universitária circunscrevem-se ainda em âmbito normativo e regulatório uma vez que por razões diversas são permitidas a inserção ou retiradas de disciplinas ou eixos de ensino que poderiam contribuir com uma maior apreensão conceitual dos futuros professores em seus cursos de formação. Por exemplo: há ainda hoje professores formados em Educação Física que não apresentavam experiências prévias sobre as lutas e não tiveram em seus cursos de formação conhecimentos que pudessem subsidiá-los de alguma forma para o ensino desses conteúdos na escola.

2) As dificuldades conceituais comumente elencadas pelos professores apontam para um problema epistemológico: o que um professor licenciado em Educação Física deve saber para ensinar? Além do domínio dos conteúdos relacionados a este componente curricular, é necessário conhecimentos pedagógicos que buscam facilitar os processos de assimilação e transposição didática. Ademais, o âmbito da cultura corporal de movimento é riquíssimo em diversidade e pluralidade de manifestações, dificultando que grande parcela dos professores tenha conhecimentos aprofundados entre todas as manifestações corporais que deveriam ser ensinadas na escola. Fato agravado ainda pela dificuldade em se conceber um processo de sistematização dos conteúdos na Educação Física de modo generalizado.

3) Finalmente, considerando todas essas questões e compreendendo a complexidade que estas dificuldades revestem à prática pedagógica, a falta de conhecimento teórico não deveria ser utilizada como justificativa para o não ensino de um ou outro conteúdo, seja ele assegurado ou não por currículos impositivos e/ou sistematizados no âmbito das políticas públicas educacionais. Isso sugere um amplo investimento em capacitação e formação profissional que semeie possibilidades concretas de abordagens pedagógicas das manifestações da cultura corporal de movimento, bem como saberes referentes às diferentes formas de mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

De fato, a implementação de políticas públicas não é uma ação simples e requer investimentos variados, planejamento estratégico, financiamento de grandes montantes de dinheiro, capacidade de gestão e organização, compreensão da realidade (ou das realidades existentes), entre inúmeras outras questões. A implementação curricular deve também viabilizar uma aplicabilidade prática, ou seja, ela deve ser materializada concretamente por meio da apropriação docente, para que ela possa ser realizada da maneira mais viável possível.

A consideração das perspectivas, visões e opiniões dos professores que estão em contextos de atuação pedagógica surgem como um caminho possível, embora seja preciso destacar as dificuldades de viabilização de tal proposta participativa dada à quantidade de docentes existentes em todo o Estado de São Paulo.

Contudo, tal possibilidade pode contribuir para atenuar alguns questionamentos que fizeram parte constante das críticas apresentadas pelos professores colaboradores da presente pesquisa. A fala da professora 5 reflete seu anseio em melhorar sua prática a partir das imposições do currículo estadual, exemplificando com sua falta de domínio do conteúdo das lutas.

*“Quando chegou o material do Estado eu me senti perdida. Normalmente eu dava lutas, mas de maneira superficial. Eu não tenho experiência nenhuma com lutas, nem com capoeira, sou ‘cru, cru, cru’. Aí eu comecei a ver que eu estou com muita dificuldade nisso, mesmo hoje lendo, buscando na internet, é muito difícil. Eu me sinto sem uma base, sem saber, sem um embasamento sabe? Sem conhecimentos para estar desenvolvendo melhor as lutas e eu acho curioso e está em destaque, é interessante! Às vezes o aluno vem, te pergunta alguma coisa e você não sabe, precisa olhar, pesquisar, eu estou me sentindo assim. Os alunos tem demonstrado interesse hoje em dia. E como o material do currículo aborda as lutas desde cedo, os alunos chegam no Ensino Médio querendo mais, eles tem curiosidade, quando você começa a falar alguns se interessam e eles querem conhecer, saber mais coisas sabe” (PROFESSORA 5).*

Neira (2011, p. 23) coaduna com o discurso da professora 5 afirmando que o rol de conteúdos inseridos no currículo do Estado de São Paulo constituem-se como seu fator de maior impacto, uma vez que, de uma hora para outra os professores viram-se “diante do compromisso de ensinar desde as técnicas e táticas do boxe” até os “tipos de hipertrofia”. É como exigir algo do professor sem dar as devidas condições de apropriação para ele, ou seja, exige-se do professor um domínio pedagógico dos conteúdos de forma ampla e diversificada incompatível com a própria situação da formação profissional atual.

Os professores também elencaram, com um certo esforço de reconhecimento, alguns aspectos positivos acerca do currículo do Estado de São Paulo. O professor 1 afirmou:

*“Especificamente sobre esses cadernos eu daria uma nota 5, porque tem coisas interessantes e tem coisas que não tem nada a ver (...) Eu daria nota 5, ajudou mas*

*tem vários problemas. Ajudou para gente fugir um pouco só da quadra também e no Ensino Médio principalmente que eles vão acomodando mais é muito difícil ficar 2 horas na quadra, então isso ajudou bastante, desde que o professor enriqueça mais aquilo e saiba dosar! E lembrando que **eles não levaram em conta a nossa visão de professor da prática**, tinha que ser mais objetivo, mais enxugado também” (PROFESSOR 1, grifo nosso).*

De maneira semelhante, a professora 5 também reconheceu algumas proposições pertinentes ao currículo estadual paulista.

*“Eu também dou nota 5. Eu acho assim mesmo, enxugar um pouco porque tem assuntos interessantes, legais, diferentes, mas a própria sequência desse material é um pouco estranho. Se você seguir o material certinho, dentro dos padrões viáveis pela escola você vai dar handebol na 5ª série e o aluno nunca mais vai ver handebol, não tem uma sequência, uma lógica, ou seja, falta uma sequência de trabalho, uma organização das aulas bem estruturadinhas. Se for um professor novo que segue a risca o livro, tem um monte de coisa que os alunos só vão ver uma vez e nunca mais. Não quero nada pronto, mas precisaria ter um esquema melhor, um texto curtinho, alguma coisa que pudesse ajudar, um esquema que fosse interessante, uma história, umas coisas que ajudassem a dar aula. Eu quero um esquema não por querer tudo pronto, mas que pudesse me ajudar. Das lutas, por exemplo, tem cada coisa interessante que poderia ter” (PROFESSORA 5).*

A visão crítica dos professores não se pauta apenas na inviabilidade de algumas das proposições estabelecidas pelo currículo estadual paulista, mas na própria forma como este material foi elaborado. A dificuldade em compreender os processos de sistematização dos conteúdos – dificuldade esta que permeia os próprios pesquisadores da área da Educação Física escolar até o presente momento – é alvo de crítica, ocasionando em perda de legitimação da própria importância desse material. De acordo com a professora 4, por exemplo:

*“Falo mais uma vez: a ideia do currículo do Estado eu achei legal, a maneira como foi elaborada que eu não gostei, faltou um monte de informação. O que eu ainda vejo: faltou falar de competências e habilidades! O caderno explica o que é competência e habilidade? Jogou lá, ninguém sabia o que era e a gente tem que desenvolver isso! Não tem um textinho, não tem coisas conceituais para nos ajudar” (PROFESSORA 4).*

Dessa forma, fica evidente o distanciamento que os professores colaboradores tiveram na elaboração do currículo que eles estão inseridos. A ausência deles no processo de construção coletiva se fez presente ao longo de suas falas, acarretando muitas objeções contra a própria efetividade dessa hierarquizada forma de implementação. Gimeno Sacristán (2000) critica essa postura de elaboração e seleção de livros didáticos que não consideram as ações docentes. O autor, ao referi-se a esses materiais considera:

*São meios planejados fora das condições da prática, mas em troca são autênticas programações para o professor, pedagogia prática estruturada de antemão, e não se decidem em função das necessidades de grupos concretos de alunos ou contextos culturais, nem se corrigem ou melhoram de acordo com os defeitos encontrados em sua utilização, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 156).*

Fica evidente também no discurso dos professores colaboradores sua disponibilidade em participar desse processo de políticas públicas de elaboração curricular, ou seja, eles gostariam de serem ouvidos e não se contentam com a conduta de tornarem-se simplesmente os reprodutores do que outros pensaram como sendo importante à sua prática pedagógica. Esse fato corrobora com as ideias de Barbier (2007, p. 57) quando o autor argumenta que os professores “têm vontade de participar diretamente do conhecimento dos problemas deles mesmos, e estão cada vez mais conscientes da inutilidade das pesquisas clássicas feitas por outros sob a denominação das ‘Ciências da Educação’”.

Retomando a fala dos professores, eles apresentam desejos, expectativas e opiniões de como deveriam ser os currículos, fato que diverge, em diversos pontos, do que está imposto atualmente, transformando as proposições curriculares vigentes em “barreiras” à prática pedagógica quando na verdade elas deveriam ser encaradas como “pontes” que auxiliassem a complexidade e imprevisibilidade dos processos de ensino e aprendizagem. O professor 1 exemplifica esse fato ao admitir que alguns docentes simplesmente não implementam o currículo imposto: *“tem colegas que são antigos na área e não dão as atividades do caderno, porque assustaram com o que tem lá. Se você pegar tudo de todas as séries você não domina aquilo; ninguém domina! E eles jogam para a gente como se você tivesse uma formação gigantesca”*. Esse colaborador ainda reiterou:

*“E eles colocam assim sabe: ‘leve o seu aluno para a quadra e desenvolva um sistema tático de rúgbi’. E eu nem sei pegar aquela bola com a mão! Depende da iniciativa do professor de ir buscar. Aí você vira a página e já tem lá um outro assunto, um desenho de outro sistema tático diferente, são coisas muito difíceis sabe”* (PROFESSOR 1).

Outra posição crítica com relação às formas de implementação foi apresentada pelo professor 3 ao admitir a necessidade de propostas que sejam viáveis às diferentes realidades possíveis, enaltecendo a importância do diálogo na proposição do currículo, algo não cumprido pela política pública curricular de São Paulo. Para ele:

*“Temos de parar com demagogia e hipocrisia. A gente tem que colocar uma coisa que seja da realidade: eu acho que está precisando disso, ponto! A escola tem deficiências, mas a gente pode fazer uma adaptação, pode fazer um monte de coisa. Por exemplo, tem um monte de países muito mais pobre que nós que tem uma educação muito mais adiantada. O que a gente precisa é conversar para avaliar o que funciona e o que não funciona. Não de cima para baixo!”* (PROFESSOR 3).

A professora 4 ressaltou também a problemática envolta no processo de implementação do currículo de seu estado, destacando o silenciamento dos docentes em exercício no delineamento das proposições impostas. O grande problema para essa professora foi que além de não considerar as opiniões dos professores, não houve de modo minimamente

satisfatório investimentos eficazes em capacitação profissional dos docentes que já estavam atuando pela rede pública estadual de São Paulo. De acordo com essa colaboradora:

*“Faltou preparar o profissional. O professor vai trabalhar com sistema de jogo, mas ele sabe sobre isso? Capacitação, faltou isso, faltou formação. (...) A gente não está preparado, a gente ainda está se preparando por meio de nosso sacrifício. A gente tem que se preparar para dar uma aula boa. Faltou ainda uma parte histórica mais conceitual, e o próprio professor se formar”* (PROFESSORA 4).

Neira (2011, p. 24) realiza o seguinte questionamento ao discorrer sobre as condições de trabalho docente: “quais professores dispõem de condições de investigar com antecedências visando a preparação das aulas da próxima semana?”. O autor também reconhece que é preciso deixar de lado a visão ingênua de que é possível ensinar aquilo que não se sabe ou que as formas de ensinar – métodos – são mais importantes que os próprios conteúdos.

Contudo, Neira (2011) navega para outra extremidade, a qual estabelece que o currículo do Estado de São Paulo aponta uma visão conformista de sujeito com a sociedade à ele apresentada, oferecendo apenas visões hegemônicas de mundo e sendo impermeável ao diálogo com o patrimônio cultural a partir da diversidade de culturas e contextos existentes. Essa assertiva, no entanto, desconsidera em partes a própria ação docente, como se o professor fosse apenas um reproduzidor de proposições e não um sujeito criador e mediador dessas próprias imposições pré-estabelecidas *a priori*.

Tardif (2012) reconhece a pluralidade e heterogeneidade dos saberes dos professores, originários de diversas fontes como as disciplinas universitárias, a cultura pessoal e história de vida e os conhecimentos didáticos oriundos da formação profissional. Além disso, o autor aponta que os professores se baseiam também nos conhecimentos curriculares veiculados tanto pelos programas quanto pelos guias e manuais escolares (TARDIF, 2012). Isso significa considerar que, de maneira direta ou indireta, os currículos impostos mobilizam saberes que produzem certo impacto nas práticas pedagógicas dos professores – embora muitas vezes seja difícil avaliar este impacto e o quanto este conjunto de saberes se relaciona com os demais.

Arroyo (2001, p. 151) sugere que o “diálogo entre os diversos atores, os que decidem, pensam e fazem a educação básica, pode ser fecundo para redefinir culturas, formular políticas, pesquisar e teorizar e também para inovar a prática escolar”. Essa visão só é possível se os professores forem realmente considerados enquanto sujeitos da inovação, ou seja, atuantes e capazes de transformarem suas próprias práticas a partir do estímulo à construção coletiva (ARROYO, 2001).

É por essa razão que Arroyo (2001) aponta que deslocar as políticas educacionais, os conteúdos e os currículos da cultura vivida dos professores é uma forma de desconhecer a lógica sob a qual o processo de formação deve acontecer, por meio da socialização e da aprendizagem dos seres humanos. Sendo assim, qualquer proposta curricular, seja ela considerada como política pública ou não, deve abarcar a cultura e as relações sociais cotidianas que se constroem e circunscrevem-se a partir da prática pedagógica.

De maneira concreta, os professores ressignificam as proposições curriculares a partir dos encaminhamentos de sua própria prática. É o que preconiza Tardif (2012, p. 264) ao considerar que “para respeitar os programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos”. Posto de outro modo, toda e qualquer imposição curricular passa, impreterivelmente, pelo crivo e olhar docente que, necessariamente, a transformará e ressignificará para seus próprios contextos e realidades.

Seguindo esta lógica, quanto mais os professores se enxergarem nessas propostas, mais significativas elas se tornarão, ocasionando apropriações que contemplem avanços qualitativos. O contrário também é verdadeiro: quanto mais impositivas e aleatórias estas propostas, menos os professores poderão enxergar a si mesmos, aos alunos ou a sua realidade, impedindo-os de processos de legitimação a partir de sua própria prática. Dessa forma, suas ações ficam restritas às imposições de âmbito prescritivo e normativo, o que não significa que os professores irão utilizar estas propostas de modo irrefletido e da maneira como foi idealizada, mas que esta forma de proposição perde em significação ao desconsiderar os contextos oriundos dos próprios professores.

Enquanto proposição curricular reconhece-se a importância que essa política pública de caráter estadual apresenta para o Estado de São Paulo, mesmo que alterações devam ser enfatizadas, até mesmo para permitir maior flexibilidade no trato pedagógico de alguns conteúdos apresentados. Por outro lado, a forma de implementação – e porque não de imposição – a qual esta política pública foi amparada recai em críticas, uma vez que elas desconsideraram a formação dos professores, exigindo deles uma capacitação profissional que não condiz com o quadro da realidade atual, além de compreendê-los como transmissores de conteúdos, muito mais do que sujeitos produtores e transformadores dos saberes apresentados.

Reconhece-se, pelos discursos dos professores, que por diversas vezes eles pareceram contraditórios, ora elencando severas críticas, ora elogiando algumas das condutas do currículo a eles imposto. Como estabelece Tardif (2012) os professores se baseiam em um conjunto de saberes oriundos de diversas fontes cujos principais postulados buscam atender as



demandas apresentadas pelos seus problemas da prática, apresentando a tipologia de saberes heterogêneos. Ou seja, se epistemologicamente esses conjuntos de saberes podem parecer divergentes e até mesmo contraditórios, eles são sincréticos e, desde que eles consigam contribuir com a prática pedagógica dos professores, eles serão colocados em prática.

Por isso, em diversos momentos, os professores participantes da pesquisa apresentaram discursos contraditórios, mas que fazem sentido com a multidimensionalidade de ações emergidas de suas práticas. Como aponta Tardif (2012), os saberes docentes precisam ser compreendidos em sua íntima relação com o trabalho dos professores na escola e na sala de aula, pois somente dessa forma é que se torna possível entender seus discursos e contradições, o que por vezes gera inúmeras tensões à prática pedagógica.

### Condições de trabalho

Ao longo dos encontros referentes à pesquisa-ação, os professores colaboradores destacaram diversas dificuldades relacionadas às suas condições de trabalho e ao próprio ofício de professor. Esse fato se deve, em um primeiro momento, ao caráter dos encontros que objetivaram não apenas a elaboração do material sobre o conteúdo das lutas, mas também a reflexão sobre a prática pedagógica.

Posteriormente, ao longo do processo, os professores foram sendo estimulados a debaterem sobre estas condições de trabalho, o que os auxiliou ao possibilitar “voz e espaço” às suas opiniões, ocasionando o encontro de discursos similares e possibilidades de readequações às precariedades apresentadas, por meio do diálogo coletivo.

Por não ser o foco central do presente estudo, não se enfatizou os condicionantes sociais das questões relacionadas ao trabalho dos professores nem será realizada uma extensa análise dos resultados empreendidos neste subeixo. Contudo, é preciso considerar duas questões fundamentais com relação a isso: a prática pedagógica é complexa e as condições de trabalho dos profissionais de ensino interferem em suas ações interventivas, o que justifica sua incorporação nas discussões, mesmo que em linhas gerais. Além disso, a realização da pesquisa-ação teve como premissa valorizar os professores enquanto sujeitos ativos da prática educativa. Uma vez que em diversos momentos as discussões sobre precariedade das condições de trabalho fizeram-se presentes, torna-se importante que elas adentrem o processo de discussão desse trabalho.

A visão crítica sobre a precariedade das condições de trabalho esteve presente ao longo dos discursos dos professores em diversos momentos dos encontros. Entre as principais reivindicações assinaladas pelos colaboradores, duas questões podem ser destacadas: a

elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração da profissão e problemas com relação à infraestrutura. Cada um desses tópicos será discutido a seguir.

Com relação à elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração, os professores foram enfáticos ao considerá-la como um dos condicionantes que prejudicam sobremaneira a melhora de suas aulas, impedindo-os de estudarem mais, buscarem mais informações para enriquecer sua prática, entre outras questões, além de os desgastarem em termos de desdobramentos e sobrecarga de trabalho. É o que ilustra o professor 1 no discurso abaixo:

*“O que eu vejo é que 33 aulas semanais dentro da sala de aula é desumano! Não existe no planeta Terra um país onde um professor tem que lecionar 33 aulas semanais, isso não existe, só existe no Brasil e no Estado de São Paulo. Morei em Portugal, dei aula em um colégio particular lá e são 22, 24 horas semanais sabe. A Europa inteira é assim, não existe mais, é impossível, ainda mais na Educação Física! Eu não consigo pesquisar, ir atrás. Se diminuísse a carga horária eu teria a possibilidade de ir buscar mais cursos sabe. Vai ter que ensinar rúgbi, então vai não sei aonde aprender, eu gosto de aprender sabe. Agora com 33 horas semanais é impossível” (PROFESSOR 1).*

Esse discurso reflete o impasse, em nível municipal, estadual e federal acerca da baixa remuneração dos professores – sobretudo aqueles vinculados às escolas públicas no ensino básico – no Brasil. Os professores reconheceram problemas no plano de carreira, estabilidade no serviço e a própria cultura nacional pautada na baixa remuneração. Isso repercutiu na falta de atratividade que a carreira docente tem proporcionado, conforme exemplificado pela professora 4: *“não acham mais professor mesmo. Precisa mudar o plano de carreira para uma coisa mais atrativa porque se não vão sumir os professores”*. A professora 5 corroborou com essa visão, acrescentando: *“ninguém mais quer dar aula, também, do jeito que é, não é atrativa a carreira”*.

Nesse contexto, a redução da carga horária e melhores formas de remuneração foram cogitadas por todos os colaboradores. O professor 3, em sua fala, destacou:

*“Eu acho assim, para melhorar a educação – quer dizer, melhorar não, ajudar a melhorar – teria que ter dedicação exclusiva, tinha que ter 20 aulas em sala de aula no máximo, mais 5 aulas de planejamento dentro da escola e receber por 40 horas. Aí sim você tem tempo para fazer as coisas” (PROFESSOR 3).*

Porém, não é possível reduzir as dificuldades educacionais a esses fatores que, embora fundamentais, refletem apenas parte dos problemas, ou estão relacionados a muitos outros, como a questão da desmotivação e do cansaço – ou desinvestimento na carreira – por parte de alguns profissionais do ensino. O professor 1 afirmou estar preocupado com o desinteresse dos professores em melhorar sua prática. Para ele: *“realmente é algo assustador. Eu que convivo com muitos professores vejo o quanto eles estão desanimados. Mesmo com um curso que ajuda na progressão da carreira [referindo-se aos encontros da pesquisa-ação] para eles*

*ganharem mais, não anima! Eu fico abismado”* (PROFESSOR 1). Seguindo essa predição, o professor 3 buscou relacionar os problemas de desmotivação às questões financeiras e de infraestrutura, realizando uma analogia como se a morte da educação estivesse sendo velada:

*“Todos estão desmotivados. Não existe motivação, nem financeira, nem psicológica, nada! Você fica abandonado num lugar, nem quadra tenho, naquele sol quente, meio dia, com a quadra igual uma lixa. Agora, tem pessoas que tem mais do que eu e não fazem nada. Você chega na sala dos professores e às vezes não sabe se você está na sala dos professores ou no velório. Eu não entro nessa, procuro entrar em outra frequência para não ficar doente. Você entra lá na sala e está o caixão da Educação na mesa e estão todos falando ‘morreu, morreu’, se lamentando”* (PROFESSOR 3).

Esses argumentos culminam na necessidade de melhora das condições de trabalho docentes de forma emergencial – e urgente – tendo em vista a valorização e o profissionalismo dos professores. Apesar de toda a discussão sobre o processo de profissionalização docente, abordado por diversos autores, como Tardif (2012), por exemplo, a professora 5 ainda correlacionou a atividade docente vista como uma ocupação por parte de alguns professores, ensejada como trabalho de caráter informal, afirmando: *“Eu acho que o professor criou essa mentalidade ruim, foi o professor que criou isso. É uma cultura, para muitos é ‘bico’<sup>12</sup>, né? Às vezes o cara durante o dia trabalha numa empresa e a noite ele pega 10 aulinhas, para ele é um ‘bico’. A educação virou um ‘bico’ para muita gente”*.

Os fatores desmotivantes podem contribuir para o aceleração da fase de desinvestimento (HUBERMAN, 1995) da carreira docente. Contudo, corrobora-se com Machado et al. (2010) quando os autores assumem o desinvestimento da carreira do docente não como uma fase mas como um estado, não necessariamente vinculado a uma linearidade cronológica. Para isso, os autores estabelecem que o desinvestimento pedagógico do professor de Educação Física ocorre nos casos em que estes profissionais, estando ainda em atuação, abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente (MACHADO et al., 2010). Dessa forma, é possível encontrar professores em momentos de desinvestimento da carreira mesmo quando eles estão no início de sua atuação profissional.

Porath et al. (2011) caracterizam o desinteresse profissional de alguns professores de Educação Física de Santa Catarina por eles investigados como sendo referentes ao “desinvestimento amargo”, caracterizado pelo descontentamento com o descaso e o abandono proporcionado pela políticas públicas de Educação, pelos planos de cargos e baixos salários e pelas modificações na legislação sobre a questão da aposentadoria. Porém, os autores reconhecem a fase de desinvestimento somente nos anos finais de atuação

---

<sup>12</sup> Bico é um termo referente a trabalho nos moldes de ocupação, sem necessidade de registro oficializado ou contratual e de caráter informal existente em diversas funções sociais.

profissional, compreendendo-a não como um estado e sim como um momento próximo ao término de suas ações enquanto professores.

As atuais demandas apresentadas pelos autores supracitados e pelos professores colaboradores demonstram que, na verdade, o estado de desinvestimento na carreira, particularmente no caso da Educação Física escolar, está se aproximando cada vez mais do início da carreira. Embora não seja possível generalizar, esta é uma questão que precisa ser investigada apropriadamente tendo em vista que é cada vez mais veemente o desinteresse por ser professor de Educação Física. O estado de desinvestimento tem ocorrido paradoxalmente, em alguns casos, antes mesmo do investimento acontecer, o que significa que a atratividade desta carreira está cada vez mais colocada em xeque.

Em alguns momentos dos encontros, emergiu das discussões acerca da prática pedagógica considerações sobre a própria forma de estabilidade funcional dos professores inseridos no funcionalismo público e que muitas vezes não são pressionados e nem cobrados pelo seu trabalho. O interessante é que estas discussões originaram-se dos próprios professores que são funcionários públicos de nível estadual e vivenciam corriqueiramente situações desse tipo. É o que apontou o professor 1, por exemplo:

*“O ser humano é assim, ele acomoda. A maior parte se acomoda, e vamos ser sinceros, se nós dermos aula a gente ganha e se não dermos, a gente ganha também! Se eu chegar, sentar e jogar a bola na quadra e ficar assim com a perna ó, enquanto os meninos rolam a bola, a molecada adora, os moleques vão te adorar, e as meninas vão ficar apertando botão do celular em baixo da árvore. E eu ganho a mesma coisa. E se eu der uma boa aula eu ganho também, a mesma coisa diga-se por sinal. Não vou comparar professores, mas o sistema leva a agir assim. Também não é fácil, como o Estado vai diferenciar o professor que trabalha e o que não trabalha?” (PROFESSOR 1).*

O professor 1 ainda pontuou que o professor sofre um paradoxo uma vez que ao avaliar de forma criteriosa, inevitavelmente reteria alguns alunos, porém ele é cobrado para não reprovar ninguém, sobretudo na Educação Física. Por outro lado, o professor precisa ensinar e cumprir os planos estabelecidos pelo currículo estadual e pela própria escola. O professor 1 destacou ainda que o fato do docente ser efetivo prejudica ainda mais, exemplificando com uma reportagem lida sobre Nova Iorque, onde os professores desinteressados são afastados de seu serviço. Essa fala foi apoiada pela professora 4 que destacou: *“eu penso que essa questão de estabilidade no Estado acaba com tudo! Não tinha que ter estabilidade. Esse negócio de não poder ser mandado embora, isso eu não acho legal”*.

Houve grande mobilização em torno dessa discussão em diversos momentos distintos dos encontros, entretanto, cabe destacar o discurso da professora 2, criteriosamente rebatendo

aos problemas referentes à questão da estabilidade ao indicar alguns condicionantes éticos que devem balizar a prática educativa. Para ela:

*“De fato a gente ganha mesmo, estando lá ou não, trabalhando ou não, mas a gente tem que pensar se a gente está fazendo nossa parte, se os alunos estão ganhando. O que o aluno vai aprender? O que vai acontecer com ele daqui para frente? Vai interferir na vida dele o que a gente deu ou não? Quando a gente passa a ser educador, a gente tem que sempre pensar nisso. Porque somos educadores”* (PROFESSORA 2).

Com relação aos problemas de infraestrutura, os professores afirmaram que vivenciaram inúmeras condições adversas ao longo de suas carreiras docentes e que elas prejudicam sua prática pedagógica. Foi ressaltado que na Educação Física, algumas das problemáticas estruturais são ainda mais sentidas pelos professores, tendo em vista as próprias características desse componente curricular. Os participantes ressaltaram ainda a importância de considerar os problemas de estrutura ao longo das propostas de atividades do livro para que o mesmo abordasse realidades possíveis de serem encontradas. Para o professor 1:

*“Vamos pontuar uma coisa que também é importante: a realidade de cada escola. Uma coisa é você ter um ginásio fechado, coberto, que você possa meio dia e meia estar lá, e uma coisa você ter 1 quadra só, aberta, que você divide com um outro colega, debaixo de um sol do meio dia e meia, 2 horas da tarde e você não tem um pátio, não tem uma sala de aula e aí? Faz a iniciação às lutas, ao voleibol aonde? Eu já tive essa realidade e é chegar ao aluno e falar que não estou enrolando aula”* (PROFESSOR 1).

A professora 4 também pontuou as questões de infraestrutura (espaço e material), estendendo sua ressalva para os problemas sociais vinculados aos alunos e que precisam também ser considerados. Para ela: *“temos alunos que não querem aprender, que querem, que não comem na escola, que só vão pra comer. Tem quem não vai para fazer nada, tem quem vai pra encher o saco e tem aluno que só vai por causa do bolsa família. Professor muitas vezes não tem espaço e nem material”* (PROFESSORA 4).

Em meio a todas as dificuldades referentes às condições de trabalho, os professores pontuaram também algumas alternativas possíveis, o que talvez tenha sido uma das grandes valias do processo de reflexão nos encontros. Para isso, eles elencaram algumas possibilidades a partir de ações simples, como solicitar materiais de forma a reforçar a importância da Educação Física enquanto componente curricular. A professora 4, por exemplo, ao comentar sobre o material construído coletivamente ressaltou:

*“Só uma coisa que eu fiquei pensando na semana passada sobre a falta de material. Aí eu pensei que de repente não ter na escola não precisa ser tão ruim assim. A gente não sabe como é cada escola e às vezes tem um monte de material na escola e a gente não sabe como usar. De repente a gente propõe algum material e faz o professor ir atrás, falar com a direção e mostrar que aquilo é importante para ele, para os alunos e para as aulas e isso até pode valorizar a Educação Física. A gente pode por algum material mais difícil de encontrar e colocar a sugestão da adaptação. Aí o professor tem ideia”* (PROFESSORA 4).

Para esse professor, os docentes têm que lutar pelos materiais para que seja possível demonstrar a importância da Educação Física escolar. Ao propor uma atividade de luta com banco sueco a professora 4 destacou: *“por isso, quando eu falei para colocar banco sueco ou outras coisas que não estejam na nossa realidade, a gente abre para o professor uma oportunidade de comprar, de ir atrás de pedir e de mostrar que essas materiais são importantes para suas aulas”*. E arrematou em um outro encontro: *“A gente também não pode por o professor só como um pobre coitado que nunca vai ter material. É uma forma de mostrar que é importante e até de lutar para melhorar o status da Educação Física na escola”* (PROFESSORA 4).

Na observação das aulas, tanto o professor 1 quanto o professor 3 buscaram materiais diversos e adaptados, sem com isso depender de esforços de terceiros – como realizar pedidos para a aquisição de materiais para a equipe gestora. Ambos os professores elaboraram, para suas aulas, espadas simulando a esgrima a partir de materiais variados como espumas enroladas com fitas, por exemplo. Os professores foram criativos elaborando escudos com papelão, proteções para os punhos, prendedores e outros materiais de fácil aquisição, e principalmente, com preços acessíveis. Contudo, embora seja louvável o esforço deles, não deve ser apenas papel do professor adquirir materiais alternativos com seu próprio dinheiro. É necessário lutar para que a própria escola, tanto como a prefeitura, o estado, etc. possam viabilizar a aquisição desses materiais.

Atitudes e ações como estas são importantes até mesmo para que se possa desconfigurar o rótulo de disciplina de segunda classe à Educação Física, conforme apontam Faria, Machado e Bracht (2012). Os autores, ao recorrerem à teoria do reconhecimento social, admitem que os próprios professores de Educação Física, muitas vezes, apresentam um sentimento de rebaixamento frente às demais disciplinas, ocasionando o desinvestimento pedagógico, seja em relação ao processo de construção de sua identidade, seja na prática pedagógica ou na dinâmica curricular de modo geral (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012). De modo semelhante, Bracht et al. (2003) ressaltam que a Educação Física ocupa um lugar de inferioridade na escala de importância frente às demais disciplinas – embora contraditoriamente seja um dos componentes curriculares que os alunos mais gostam.

Dito de outro modo, é como se a disciplina de Educação Física, ainda hoje – em pleno século XXI – se visse dominada pelo sentimento de “complexo de vira-latas<sup>13</sup>”. Esse complexo, por sua vez, repercute na identidade dos próprios professores que, ao se

---

<sup>13</sup> “Complexo de vira-latas”: termo popularizado pelo escritor e dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues ao referir-se pejorativamente à identidade social do povo brasileiro.

identificarem com essa caracterização, tendem a desinteressar-se pela docência ou autosubjulgar-se enquanto professores, podendo ocasionar o estado de desinvestimento profissional (BRACHT, 2010). Uma das falas da professora 5 ilustra bem a perspectiva da equipe gestora acerca das aulas de Educação Física:

*“A Educação Física como é vista? Falta professor eles ‘jogam’ todos os alunos lá na quadra para fazer a aula. Já aconteceu isso em escola que eu dei aula recentemente. Então a Educação Física demorou muito para ganhar um respeito dentro da escola, para o diretor chegar e distribuir verba para comprar material, essas coisas. A Educação Física demorou muito para ganhar um certo ‘respeito’ dentro da escola e ainda tem que lutar muito. Recentemente trabalhei numa escola que era assim, faltava professor, não tinha eventual, jogava todo mundo lá para baixo na quadra para fingir que tinha aula” (PROFESSORA 5).*

A luta por materiais e condições de trabalho não deve ser uma tarefa solitária ou vinculada a alguma ação de “mártir”, muito pelo contrário. Ela deve ser balizada em ações práticas concretas permeadas pela ética e pelo profissionalismo – ou melhor, da profissionalidade – mesmo que seja necessário romper com certos laços de desvalorização ainda cristalizados (o que não é uma tarefa fácil). O que os professores demonstraram é que a busca por melhores condições de estrutura é uma forma de luta pela legitimidade da área, ou seja, os docentes não podem se contentar com “migalhas” estruturais oferecidas para eles, embora devam considerar seus contextos de trabalho.

Isso significa que a própria inserção de alguns materiais no livro construído coletivamente – desde que de maneira parcimoniosa e viável – é uma exemplificação da necessidade de ilustrar possibilidades concretas de valorização da Educação Física enquanto componente curricular. Essa assertiva foi inclusive discutida nos encontros, conforme exemplificado no enxerto do discurso destacado pelo professor 1:

*“Temos que ver os dois lados: aquele professor que está lá no fim do mundo, que não tem nenhum material, que a escola está caindo aos pedaços, que ele possa falar olha, aqui eu tenho a opção de adaptar e trabalhar com sucata mesmo, não preciso desse monte de coisa. E o professor de cidades que nadam em dinheiro, capaz de fazer uma sala e colocar um monte de materiais para o professor trabalhar e ele ver no livro e ver que pode usar esses materiais. Vamos fazer esses 2 lados?” (PROFESSOR 1).*

Portanto, condições adversas e baixa remuneração, embora problemas estruturais de conjuntura ampliada e complexa, devem ser combatidos por ações de busca e legitimação da docência, compreendida enquanto profissão. Por sua vez, os professores de Educação Física escolar, dada as próprias características e contradições desse componente curricular, não devem se contentar com situações ainda mais prejudiciais, afinal, esta disciplina deve ter a mesma importância social quanto qualquer outra. O livro didático, dessa forma, pode contribuir, mesmo que em linhas gerais e de maneira limitada, para com essa busca por

legitimação, desde que os próprios docentes entendam e balizem sua prática pedagógica em eixos éticos e profissionais e busquem, preferencialmente de modo coletivo, avanços significativos nas condições sociais de sua profissão.

### *9.1.2. Livros didáticos e o processo de sistematização dos conteúdos na Educação Física escolar*

Os livros didáticos são instrumentos (ou ferramentas) de auxílio ao professor e aos alunos ao longo da prática pedagógica, objetivando contribuir para os processos de ensino e aprendizagem. Como instrumentos devem ser considerados, dando a eles a magnitude que eles devem ter, nem os enaltecendo a ponto de elencá-los como únicos meios interventores do currículo, nem os demonizando de forma a considerá-los objetos que engessam e prejudicam as ações educativas e, por isso, devendo ser combatidos e descartados.

Forquin (1993) estabelece que o processo de educação escolarizada requer a intercessão de dispositivos mediadores como uma das maneiras de facilitar a transposição didática dos conteúdos, para que eles possam tornarem-se assimiláveis aos alunos. O autor pontua que é esse o papel dos manuais e materiais didáticos diversos, além dos exercícios escolares, as lições, entre outros. Ao contrário do pressuposto de contrariar as formas de “didatizar” os saberes conceituais, o autor admite:

É necessário reconhecer entretanto que aquilo que pode parecer como sendo artefatos ou sub-produtos derrisórios, em nome de uma concepção romântica ou “carismática” da produção cultural, constitui, ao mesmo tempo, a base e o solo de toda a vida intelectual, científica ou artística fecunda (FORQUIN, 1993, p. 17).

Para Gimeno Sacristán (2000) os livros são meios estruturantes do currículo, assegurando aos professores algumas diretrizes e normatizações sobre como deverão organizar sua prática pedagógica. A esse respeito o autor destaca que os livros didáticos são o apoio imediato dos professores para os processos de tomada de decisão com relação à programação de seu ensino, caracterizando esses materiais enquanto agentes mediadores entre o currículo e os professores, ou seja, materiais que buscam mediar as proposições curriculares e a prática pedagógica dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Como meios interventores do currículo os livros didáticos devem ser analisados para que se possa obter deles os auxílios que eles podem vir a oferecer, incluindo na Educação Física escolar, componente curricular que ainda não apresenta forte tradição na utilização desse material, talvez até mesmo por ser considerada, para alguns, como uma disciplina de segunda classe (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012), vinculada ao “complexo de viralatas” discutido anteriormente.



Por ser considerado como uma ferramenta, os livros podem apresentar tanto elementos constituintes de dificuldades à prática educativa, quanto subsídios que proporcionam possibilidades de auxiliá-la em melhorias efetivas. Por isso, a temática “livro didático” será abordada nos dois eixos norteadores dos resultados e discussão do presente estudo, inicialmente buscando elencar os discursos dos professores com relação aos problemas na falta de materiais e nas suas formas de utilização.

O eixo dificuldades em relação aos livros didáticos foi dividido em três aspectos principais, vinculados aos procedimentos realizados, sendo eles: 1) falta de materiais didáticos e problemas decorrentes dos processos de sistematização dos conteúdos; 2) necessidade de implementação das atividades propostas; 3) dificuldades na escrita e na materialização das ideias. Além da análise dos discursos dos professores, em alguns momentos os resultados foram confrontados com as observações das aulas realizadas, possibilitando ampliar as análises para contextos oriundos da própria prática pedagógica desses docentes.

Para os professores, os livros didáticos apresentam-se como possibilidades concretas de organização dos conteúdos e proposições de atividades, diversificando as formas de abordagem de sua práxis. Os professores destacaram ainda que uma das maiores dificuldades refere-se, justamente, à falta de materiais que eles poderiam utilizar ao longo de suas aulas, além das implicações e adversidades inerentes ao fato da considerável ausência de propostas de sistematizações dos conteúdos na área da Educação Física – ou falta de convergências entre as propostas existentes. Sobre essa questão, André (2003, p. 2) considera que “o universo da produção intelectual na área pedagógica, no Brasil, ainda carece de material didático que subsidie o trabalho dos professores de ensino médio e de ensino superior no exercício de sua atividade docente”. A fala da professora 4 é emblemática sobre essa questão:

*“Então, eu vou trabalhar com o quê? Não tem um livro? Não tem o currículo do Estado? Devia ter um documento justificando todas as escritas sobre o que tem que trabalhar. Tem que ser jogos, não sei o que mais, mas tudo explicado. Que ano vou trabalhar tal coisa? Se o aluno mudar de Estado, mudar de escola e aí?”*  
(PROFESSORA 4).

Os professores de maneira geral pontuaram que existem alguns livros que eles utilizam como forma de apoio, além dos cadernos para o professor e para os alunos referentes ao currículo do Estado de São Paulo, contudo, o problema está na falta de diálogo e na inviabilidade das formas de organização curricular que estes materiais empregam. Ou seja, os poucos materiais existentes concentram-se mais na proposição de atividades de forma isolada e não justificam suas propostas de progressão dos conteúdos e formas de organização curricular, pelo contrário, essas proposições são impostas. Dessa forma, para os professores,

ocorre um processo de desarticulando do trabalho docente, pois estes materiais acabam contribuindo muito pouco para a melhora da prática dos professores<sup>14</sup>. Para a professora 5: “o livro didático vem dessa grossura e não tem relação nenhuma com o caderninho do Estado, não consegue nem casar o material com outro e os professores muitas vezes não conseguem trabalhar com os dois, nem dá tempo”. Corroborando com essa visão, o professor 1 admitiu:

*“O governo Federal e Estadual não sentam para conversar, cada um tem uma postura, uma metodologia de ensino e cada um manda livros ou cadernos diferentes, é uma loucura. O professor fica com livro, apostila, caderninho na mão e não se chega à conclusão nenhuma. Mas ninguém se revolta com isso, fico abismado com a passividade dos professores. É aquela coisa mecânica: vem, você finge que está tudo bem, recebe do Estado, finge que está tudo bem, ninguém dá conta de tudo, não há tempo para aquilo” (PROFESSOR 1).*

Ampliando sua análise, o professor 1 ainda destacou os interesses políticos e ideológicos referentes a esses materiais ao considerar que “*inventaram esses caderninhos aqui no Estado que por problemas políticos um encosta o que o outro fez e ainda tem os interesses financeiros de publicações, editoras, autores. E quem detêm o poder político que denomina quem vai fazer*”. Essa visão é apoiada por Apple (1995) que analisa as influências políticas e ideológicas referentes ao processo de produção dos livros didáticos que, em última instância, interferem, em grande parte em impactos para a prática pedagógica.

Ao observar a prática pedagógica dos professores 1 e 3 ficou evidente que as formas de apropriação sobre o livro didático sobre o conteúdo das lutas é muito particular para cada professor e muito específica, relacionada diretamente à demanda do contexto que eles estão inseridos. Ambos os professores não seguiram o material a risca e utilizaram-no de forma a selecionar atividades que fariam parte de suas aulas, trazendo conceituações que não se restringiam ao que estava contido no livro.

O professor 1, por exemplo, não seguiu a sequência estipulada – mesmo porque foram observadas apenas algumas aulas (20 no total) uma vez que ele não pode ceder mais aulas para a utilização do referido material. Embora o material não solicitasse, esse professor optou por realizar aulas duplas, sendo a primeira abrangendo alguns aspectos conceituais do material em sala de aula e a segunda implementando algumas das atividades propostas no espaço da quadra. Além disso, em suas aulas, ele manteve praticamente em todas as atividades a divisão por sexo, ou seja, meninos realizaram atividades com meninos e meninas com outras meninas, divisão que foi muito discutida nos encontros.

---

<sup>14</sup> Programas de âmbito Federal como o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) costumam oferecer livros para as escolas que não necessariamente apresentam relações com os currículos das Secretarias Estaduais (ou Municipais), ocasionando na crítica ao excesso de proposições desarticuladas que os professores colaboradores se referiram.

O professor 3, por sua vez, também buscou usar o material em aulas duplas, a primeira em sala de aula e a segunda em quadra (8 aulas no total). Esse professor optou por explicar conceitualmente aos alunos a forma de organização do material, o que demandou grande quantidade de tempo e uma vasta explicação de conceitos de uma só vez. No entanto, ele buscou ir além das proposições contidas no material e em duas de suas aulas utilizou um vídeo didático, levando os alunos à sala de vídeo da escola, para exemplificar a realização dos movimentos da esgrima, o que gerou grande interesse por parte dos alunos. Além disso, ao final de uma de suas aulas ele requisitou dos alunos uma lição de casa, algo que não constava nessa parte do livro, ou seja, ele foi além das proposições contidas no material, adaptando e inserindo outros desmembramentos para o seu próprio contexto.

#### A sistematização dos conteúdos na Educação Física

Com relação ao processo de sistematização dos conteúdos, a professora 5, ao discorrer sobre a importância de haver formas de organização dos conteúdos ao longo do currículo, destacou que essa intenção foi o ponto norteador das proposições curriculares de nível estadual. Para ela: *“mas é justamente essa a intenção do currículo de São Paulo. Ele foi criado com essa intenção: se um aluno sair da minha escola e for para a sua ele tem que acompanhar as coisas. É uma minoria que segue realmente, mas é importante haver essa sequência”* (PROFESSORA 5).

Os professores ressaltaram em diversos momentos dos encontros a necessidade de haver na área da Educação Física uma sistematização curricular coerente com os objetivos propostos pelas teorias relacionadas com a área. Essa organização proporcionaria aos professores de uma mesma escola, cidade, estado e até mesmo país, certa coerência no trato pedagógico dos conteúdos e nas formas de estabelecer critérios coerentes entre si ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. A professora 4 exemplificou essa questão em sua argumentação:

*“Se todos os professores do Estado tivessem e seguissem um bom livro seja na 6ª, 7ª, 8ª ele chegaria ao Ensino Médio sabendo um monte de coisa, ficaria até mais fácil de ensinar os conteúdos. Se o professor vai trabalhar ou não a partir do livro é utopia, não tem como a gente garantir que todo professor ensine todos os conteúdos, mas é importante que haja materiais como esse [construído coletivamente sobre o conteúdo das lutas], falta isso na Educação Física”* (PROFESSORA 4).

O discurso da professora 4 evidencia duas questões que incidem diretamente em implicações à prática pedagógica: a necessidade de haver livros didáticos na área da Educação

Física escolar e a importância de haver formas de organização dos conteúdos de maneira sistemática ao longo dos processos de ensino e aprendizagem.

A partir dessas considerações houve uma série de argumentações dos professores participantes dos encontros, todos apoiando a importância de haver livros didáticos na área da Educação Física escolar. Todavia, sobre a importância do processo de sistematização dos conteúdos ocorreu algumas divergências nas discussões, com alguns participantes sustentando a sistematização dos conteúdos enquanto outros arrolaram algumas críticas a esse processo. Para o professor 1: *“é, um dos erros do caderninho do Estado é isso, ele fala quantas aulas precisamos fazer tal coisa e às vezes a gente termina o caderno antes do previsto por eles. A sequência didática tem que ter, mas não por aula, por atividade”*.

Da mesma forma, o professor 3 apoiou as considerações do professor 1 admitindo preocupar-se com as proposições curriculares pensadas de modo muito diretivo e impositivo. De acordo com sua opinião: *“Não acho legal a gente determinar que tal coisa tem que ser numa aula e outra coisa na outra, vamos deixar a critério do professor, cada escola é uma realidade”*. Em outro momento este mesmo colaborador exemplificou seu ponto de vista, ao afirmar: *“a gente pode usar uma atividade com prendedor inicialmente, depois outra, mas sem fechar nas aulas, isso fica a critério de cada um”* (PROFESSOR 3).

O discurso dos professores demonstra certo receio com proposições muito fechadas que não dão abertura e flexibilidade, impedindo-os de se posicionarem criticamente em relação ao currículo imposto fato que não deve ocorrer partindo de uma compreensão de valorização do professor enquanto sujeito ativo de sua prática. Caminhando em uma perspectiva contrária a estabelecida pelos professores supracitados, a professora 4 demonstrou seu ponto de vista enfatizando a importância de haver proposições viáveis de organização dos conteúdos ao longo do currículo. Para ela:

*“Eu acho fantástica a questão da organização curricular. Você não tem que ser engessado, você pode alterar outras coisas, pode fazer a implementação de um autor, de outro autor. Leva tempo, mas se você tem esses materiais, com certeza eles vão te ajudar. O que eu penso: se a gente tivesse um planejamento realmente, por exemplo, 6º ano vou trabalhar quais conteúdos? Vôlei, basquete, lutas, não sei o que, e assim por diante. Uma forma que nós professores soubéssemos no Brasil inteiro o que cada um trabalha. O que você trabalhou ano passado? O que ela trabalhou? Falta esse tipo de informação. Eu posso estar trabalhando vôlei e outro professor também, mas ele não sabe o que ele está trabalhando e eu não sei o que ele está trabalhando também. O menino vem de outro estado, por exemplo, o que ele fazia lá? Eu não sei. Como ele vai acompanhar? Às vezes o aluno não trabalhou nada mesmo, mas tem muito professor que não trabalha nada mesmo, infelizmente”* (PROFESSORA 4).

Esse discurso tangencia o apontamento de Oliveira (2002) que assegura que um dos grandes problemas da área da Educação Física escolar está em estabelecer a organização e a

sistematização curricular dos conteúdos ao longo dos ciclos de ensino, do Ensino Infantil até o Ensino Médio. González (2006), de modo semelhante, alerta para a quase inexistência de propostas curriculares sistematizadas para a Educação Física, considerando a criação de propostas como algo de fundamental importância sua legitimação enquanto componente curricular.

Da mesma forma, Correia (2009) aponta que o problema da seleção, organização e sistematização dos conteúdos da Educação Física passa por todos os níveis de ensino. Para o autor, é preciso compreender o sentido e significado da ação educativa, as especificidades da Educação Física enquanto componente curricular, o tratamento metodológico e a orientação política e pedagógica utilizada. O autor salienta: “A Educação Física deve ser discutida e desenvolvida na conjuntura das práticas e projetos escolares” (CORREIA, 2009, p. 100).

Palma, Oliveira e Palma (2010), por sua vez, reconhecem que os professores de Educação Física costumam ter dificuldade em sistematizar os conteúdos. Os autores comparam a Educação Física com outras disciplinas escolares, reconhecendo que os demais componentes curriculares possuem conteúdos sistematizados, indicando claramente o que ensinar ao longo dos anos escolares. Os autores, ao salientar sobre os problemas tangenciados pela Educação Física na escola atualmente, com relação às dificuldades de sistematização de seus conteúdos, reconhecem que: “mas a Educação Física não os possui, e isso acaba por gerar dúvidas e procedimentos de ensino desarticulados e sem sequência lógica” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 51).

O discurso da professora 4 ilustra o fato de que haver uma proposição curricular que indique e norteie conteúdos, metodologias, formas de se trabalhar e inclusive aponte atividades e questionamentos possíveis, por si só, não delimita a ação do professor a um simples reprodutor dessas ações. Pelo contrário: é o professor que irá ressignificar as proposições de acordo com as demandas de seu contexto de trabalho. Por outro lado, como apontaram os professores 1 e 3, é possível que os professores sintam-se “engessados” ou “podados” dependendo da maneira impositiva de implementação dessas formas de sistematização, fato ancorado por autores como Gimeno Sacristán (2000), Zabala (1998) e Apple (1995).

A professora 4 reconheceu também que a questão da sistematização curricular é o mote central que incentivou a elaboração do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). No entanto, esta colaboradora ressaltou que esta proposição avançou em um determinado ponto, organizando determinadas questões, mas deixando ainda algumas lacunas sem preenchimento. Para ela:

*“O currículo já existe, já é assim. Olhando para os materiais eu já sei o que você trabalhou no primeiro bimestre com seus alunos. Eu não vou nem perguntar para ele. Se você não trabalhou então é problema seu e do aluno, mas subentende-se que você já trabalhou. É como deveria ser, mas não é com todos. Falta comprometimento dos profissionais, não só da Educação Física, mas de todas as áreas. Eu só acho que falta na Educação Física a gente sentar mais, discutir mais e elaborar mais, isso junto com nós, professores que estamos dando aula. Eu sinto falta de um ‘esqueleto’ geral que vá para cada professor do Estado de São Paulo falando o que vai aprender na 6ª, 7ª, 8ª, Ensino Médio, tudo bonitinho em um livro só que te permita entender o que você vai ensinar” (PROFESSORA 4).*

Na visão desse professor, faltam proposições mais efetivas em termos de sistematização dos conteúdos. Essa perspectiva foi bastante evidenciada ao longo dos encontros: em diversos momentos os professores apresentaram perspectivas acerca do processo de sistematização dos conteúdos e da utilização de livros didáticos como sendo sinônimos, ou seja, como se o livro fosse o objeto no qual a sistematização pudesse ser apresentada. Essa perspectiva corrobora com Antunes e Dantas (2010) que consideram que no Brasil há uma ausência de iniciativas e desenvolvimento de propostas de estruturação dos conteúdos na área da Educação Física escolar e quando estas propostas existem, elas não explicam de modo significativo como foram elaboradas. Para os autores a falta de livros didáticos na área é prova dessa ausência de propostas, admitindo que: “uma evidência dessa ausência de propostas é a quase que total inexistência de livros didáticos de Educação Física Escolar” (ANTUNES; DANTAS, 2010, p. 206).

De modo semelhante à visão apresentada por Antunes e Dantas (2010), Frangiotti (2004) também estabelece grande relação entre o processo de sistematização dos conteúdos e a elaboração de livros didáticos na Educação Física escolar. Além disso, a autora comenta que os planejamentos escolares do componente curricular Educação Física, quando existem, normalmente geram dúvidas sobre o que ensinar (FRANGIOTTI, 2004).

Em uma perspectiva contrária às apresentadas anteriormente, Diniz e Darido (2012) apontam que o livro didático, de modo geral, não está necessariamente relacionado com o processo de sistematização dos conteúdos da Educação Física, uma vez que o material pode simplesmente propor algumas atividades e dinâmicas sem com isso pretender estabelecer organizações curriculares sistemáticas *a priori*. Para as autoras: “construir um livro didático não está relacionado diretamente com a sistematização dos conteúdos da Educação Física, mas propõe discussões que estão associadas à organização de quais conhecimentos seriam relevantes para um material voltado para este componente curricular” (DINIZ; DARIDO, 2012, p. 178).

A própria forma de utilização que os professores 1 e 3 realizaram do material elaborado nessa pesquisa, evidenciado pelas observações, exemplifica essa questão. Ambos

selecionaram as atividades e propostas a partir daquilo que eles estabeleceram como importante e relevante, ou seja, selecionaram os conteúdos que deveriam fazer parte do currículo. O material, nessa perspectiva, foi um meio de materialização das concepções curriculares para a prática pedagógica. Em suma, o material possibilitou o usufruto de parte das proposições docentes, a partir da seleção prévia dos docentes, sem com isso seguir uma sequência linear de organização curricular ou sistematização dos conteúdos.

Sendo assim, é possível dissociar as representações referentes aos livros didáticos e o processo de sistematização dos conteúdos. De fato, os livros didáticos podem ser o objetivo materializado no qual apresenta-se alguma forma de sistematização dos conteúdos. Contudo, é possível que o livro didático seja apenas um material que apresenta uma série de atividades, propostas de intervenção, curiosidades, entre inúmeras outras questões sem com isso preocupar-se com uma organização diária, por aula e por conteúdo, por exemplo – terminologia que é assumida como livro paradidático, algumas vezes.

Evidentemente, a forma de apresentação do livro didático depende de quais os objetivos pretendidos com este material, além de considerar suas especificidades e limitações. Essa perspectiva foi debatida com os professores que coletivamente optaram por apresentar o livro construído coletivamente sobre o conteúdo das lutas no Ensino Médio com propostas de atividades de diferentes formas, não incluindo uma sistematização ou organização dos conteúdos para o ensino das lutas da escola, o que demandaria mais tempo e reflexões, além do fato de alguns professores participantes terem ficado preocupados com a forma que essa organização curricular pudesse ser compreendida por seus pares.

Outra decisão coletiva foi tomada a respeito se o livro construído coletivamente seria voltado ao professor – trazendo explicações mais densas, textos, curiosidades, etc. – ou se seria um material voltado ao aluno – com exemplos de situações práticas, atividades para serem preenchidas no próprio material, etc. Os professores optaram pelo desenvolvimento de um material para os professores, conforme é possível ser destacado na fala abaixo da professora 4, amplamente corroborada por todos os outros colaboradores:

*“Para mim o livro tem que ser voltado para o professor, porque eu fico imaginando como eu vou escrever um livro para o aluno sem ter para o professor? Eu vou ter dois trabalhos porque não dá para escrever para o aluno sem escrever para o professor também. Se eu ponho alguma coisa no livro do aluno eu preciso de conhecimento para colocar aquilo. Eu faria os dois, mas acho que os dois podem engessar muito o professor. Você fazendo um livro para o professor você tem um leque mais aberto, você deixa o professor mais livre” (PROFESSORA 4).*

Em diversos momentos dos encontros a preocupação com a questão do “engessamento” das ações dos professores fez-se presente, o que reflete certa preocupação

dos colaboradores participantes com relação à sistematizar ou não sistematizar os conteúdos ao longo dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Física escolar. Porém, os próprios professores reconheceram a necessidade de certa organização curricular que pudesse nortear suas ações docentes. Dessa forma, mais do que abranger uma perspectiva de dúvida, seguindo a seguinte paráfrase: “*sistematizar ou não sistematizar, eis a questão?*”, é mais produtivo refletir acerca das formas sobre as quais é possível auxiliar os professores em suas práticas com propostas realmente atrativas, viáveis e que os considerem enquanto atores – protagonistas – desse processo, possibilitando saltos qualitativos e o enriquecimento valorativo das aulas de Educação Física. Esses argumentos refletem ao menos três questões importantes, que merecem maior atenção, explicitadas abaixo:

1) É preciso haver detalhamentos das explicações decorrentes das propostas de sistematização dos conteúdos elaboradas – seja por pesquisadores da área, seja por Secretarias de Educação, ou mesmo por um grupo de professores. Como essas propostas de sistematização curricular foram organizadas? Sobre quais perspectivas teóricas? A partir de quais visões sobre Educação Física? O que entendem seus proponentes por conteúdos? Como pensaram a progressão dos conteúdos ao longo do processo? Valorizam aspectos universalistas acerca dos conteúdos ou preferem desenvolver um olhar mais apurado às particularidades de uma determinada região? Estas questões são importantes uma vez que fundamentam as égides sobre as quais determinada organização curricular foi pensada e implementada.

2) A forma de elaboração dos processos de sistematização devem considerar os professores enquanto sujeitos ativos da prática pedagógica, juntamente com os alunos, o que implica em não compreendê-los apenas enquanto reprodutores de proposições mas enquanto criadores de situações que visem facilitar a apropriação dos conteúdos. Dessa forma, é interessante que os professores, por meio de ações políticas em perspectivas ampliadas, também contribuam com os processos de sistematização dos conteúdos, necessários na Educação Física por diversos motivos. A contribuição com a aprendizagem dos alunos permite elevar este componente curricular na configuração de destaque como “disciplina de primeira classe”, juntamente com as demais, auxiliando na eliminação (ou pelo menos apaziguamento) das analogias que se referem à Educação Física em uma perspectiva de “exercitar-se para” ascendendo-a à compreensão de disciplina escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), ente outras questões.

3) Propostas de organizações curriculares, por mais impositivas e normativas que elas sejam, não são capazes, por si só, de garantir e muito menos padronizar as ações docentes no cotidiano escolar devido à inúmeras questões, como a própria imprevisibilidade da prática



pedagógica, a história de vida dos professores, suas inclinações teóricas e ideológicas, suas experiências enquanto discentes e docentes, seu relacionamento com os alunos e com toda a equipe gestora da escola, entre inúmeras outras razões. Esse fato não significa que propostas de sistematização dos conteúdos possam vir a acarretar “engessamentos” do currículo ou uma exacerbada dependência acerca de materiais didáticos disponíveis. Ações como essa de fato podem acontecer. Contudo, elas ilustram que mais importante do que isso é considerar que esse fato depende dos professores que podem se assumir enquanto atores protagonistas de suas intervenções pedagógicas, ou como antagonistas, ou ainda enquanto sujeitos passivos recebedores e transmissores dos conteúdos propostos, perspectiva endossada muitas vezes pelos próprios proponentes dessas sistematizações.

#### Necessidade de implementação das atividades propostas

Outra questão central sobre a qual o livro didático construído coletivamente foi considerado refere-se à necessidade de implementação das atividades propostas. Ao longo de cada encontro, foi consenso geral entre todos os professores participantes que as atividades que foram elaboradas deveriam ser “testadas” em condições reais, ou seja, tudo o que era pensado nos encontros deveria ser implementado nas aulas dos próprios professores para, posteriormente, fazer parte ou não do material. Essa perspectiva partiu da consideração sobre a importância de elaboração de um material que pudesse abranger proposições de fácil compreensão para todos os professores, incluindo aqueles que não apresentam domínio significativo do conteúdo das lutas, conforme explicitado pelo professor 1: *“você que tem vivência em lutas precisam entender que a gente tem que escrever um livro de lutas para o professor leigo, como eu”*.

A importância de implementação das atividades elaboradas, bem como de todas as dinâmicas pensadas de modo coletivo passaram a ser o mote de boa parte dos encontros todas as vezes que era pensado no livro sobre o conteúdo das lutas. O maior temor dos professores referia-se ao fato do livro abranger atividades que não tivessem sido testadas em suas próprias aulas e que fossem inviáveis em situações reais de ensino, o que poderia gerar certa desqualificação do material. Nas palavras do professor 1:

*“Voltando ao livro de lutas: vamos precisar sempre aplicar o que discutirmos aqui para ver se vai dar certo e em qual idade, em qual série, com qual sala, tudo isso. É bom colocar no livro inclusive: ‘segundo pesquisa com os autores chegou-se a conclusão que o 2º ano teve uma resposta boa, observou-se melhora de tais coisas’ colocar algo assim no material sabe?” (PROFESSOR 1).*

De maneira semelhante e propondo uma mudança na forma de se conceber os livros didáticos a partir da ênfase na dimensão prática, o professor 3 apoiou os demais professores e teceu o seguinte comentário:

*“A gente tem que pensar o seguinte: eu sei que estamos aqui dentro da Universidade e ela exige isso, mas a gente tem que ter pé no chão! Se a gente vai fazer o livro para professores vai ter que ter aquela parte prática. Os professores de Educação Física, eu acho que todos, já estão de saco cheio de fazer reflexão de não sei o que, competências, habilidades (...) eu quero ver o prático, pegar na mão, ver o que eu posso fazer com meus alunos. Então você vai fazer a esgrima adaptada, por exemplo, você vai falar que trabalha isso, aquilo, plano, toque e tal (PROFESSOR 3).*

Conforme é possível constatar nesse discurso, os professores buscaram, em diversos momentos distintos, propor uma dicotomia no que tange a perspectiva teoria e prática da Educação Física escolar. Desse modo, os professores elencaram que o livro deveria ser elaborado, sobretudo, de forma a propor atividades práticas – não necessariamente um receituário de atividades – mas que pudesse proporcionar ao professor um repertório de possibilidades para o trato pedagógico do conteúdo das lutas. De acordo com o professor 1, por exemplo: *“tem que ser atividades mais práticas, tem que falar a língua do professor. Se tem muita coisa escrita o professor já vai direto onde tem imagem. Mas no meio acadêmico eu sei que tem que ter algumas coisas escritas, só que não pode ser só teoria”.*

Essa visão pode ter influenciado fortemente a ênfase dada pelos professores à necessidade de implementação das proposições elaboradas ao longo dos encontros em suas próprias práticas nas escolas. Essa necessidade pode ser atestada na fala da professora 4: *“vamos pensar em tomar esse cuidado para testar o livro eu na minha escola, você na sua escola e ir encontrando as falhas A gente tem que aplicar, fazer o teste para ver se deu certo, não pode fazer a coisa e achar que aquilo que é a verdade sem testar”.* No entanto, esse próprio professor admitiu em outro momento ao estabelecer considerações sobre a elaboração do material, contrapondo as indagações dos outros participantes: *“mas não dá para ser só teoria, também não é assim” (PROFESSORA 4).*

O livro didático na Educação Física escolar, independente do conteúdo abordado, não deve contribuir para “dicotomização” das perspectivas teoria contra a prática. Na verdade, esse material, na opinião de Darido et al. (2010) deve ser “intimamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, elaborado e produzido com a intenção de auxiliar as necessidades de planejamento, intervenção e avaliação do professor, bem como de contribuir para as aprendizagens dos alunos”. Ou seja, ele é justamente um material de auxílio ao professor que pode permitir maior facilidade nos processos de ensino e aprendizagem e uma articulação mais eficaz entre as dimensões dos conteúdos, apresentando aspectos conceituais,

propondo formas procedimentais de intervenção e elencando ainda possibilidades de trato da dimensão atitudinal.

A não compreensão das possibilidades de abrangência de um determinado material pode provocar a errônea ideia de que as atividades contidas nele devem ser ensinadas a partir de aulas teóricas em sala de aula e as atividades de vivências propostas devem ser realizadas na quadra de maneira prática. Foi justamente essa a forma de utilização apresentadas pelos professores 1 e 3 durante as observações das aulas: uma aula teórica em sala de aula abordando alguns conceitos do material e uma aula prática na quadra, abordando propostas de atividades do material.

Todavia, tal qual apresenta Betti (2005), na prática pedagógica, o professor de Educação Física está constantemente interagindo diferentes formas de compreensão de saberes e conhecimentos, não sendo possível, a partir de uma perspectiva referente à apropriação crítica da cultura corporal de movimento, separar ações “teóricas” das ações “práticas”. O autor explica sua consideração a partir de algumas exemplificações que resvalam diretamente na prática pedagógica. Para ele:

Vamos supor (...) que não se comprove que “atividade física é boa para a saúde” (...) ou que “o judô não torna as crianças menos agressivas e mais disciplinadas”. O que aconteceria então? Pode-se pensar em mudanças nas estratégias e conteúdos das práticas profissionais/ pedagógicas, buscando preservar a valorização que foi efetuada inicialmente (quer dizer, a articulação entre meios e fim), até a confrontação com o paradigma hegemônico vigente sobre saúde, ou com os pressupostos filosóficos e pedagógicos que fundamentam o esporte como meio de educação. **Não vejo aí como se possa separar a “prática” da “teoria”, ou a “intervenção” da “explicação”** (BETTI, 2005, p. 188, grifo nosso).

Na verdade, teoria e prática devem estar entrelaçadas o tempo todo, tanto em sala de aula quanto na quadra. Essa incompreensão pode ainda acarretar dois grandes problemas que envolvem a prática pedagógica e o uso de livros didáticos na Educação Física escolar:

- 1) O livro didático ou outros materiais podem sugerir ao professor dicotomizar seu trabalho ao utilizá-los apenas em seu caráter conceitual, explicando alguns conhecimentos presentes, porém não permitindo que as reflexões sejam extrapoladas para o âmbito procedimental e atitudinal. Esse fato iria requerer não apenas vivências acerca das mais diversas manifestações da cultura corporal de movimento mas também procedimentos de pesquisa, análise de imagens, busca por referências, apresentação de trabalhos entre outras questões.
- 2) Corre-se o risco do livro ou outros materiais, bem como os currículos estaduais, serem ensinados de forma normativa e prescritiva apenas em seu caráter conceitual, enquanto que as atividades procedimentais – inclusive as vivências das mais variadas manifestações da cultura corporal de movimento – mantenham-se atreladas à outras proposições de cunho mais

tradicional. Ou seja, o professor em uma aula dupla, por exemplo, poderia utilizar o material para explicar os conceitos existentes, realizar atividades propostas e responder dúvidas dos alunos e, na segunda aula, já em quadra, realizar atividades totalmente descontextualizadas das proposições dos materiais, de acordo com outras formas de atuação, apresentando um jogo qualquer aos alunos ou deixando que eles ditem as atividades. Um exemplo: em uma aula sobre circo, o professor apresenta os conceitos contidos em um determinado material e realiza as atividades propostas de forma conceitual. No entanto, ao ir para a quadra, ele permite que os meninos joguem futsal na quadra e as meninas voleibol, ou que alguns alunos fiquem parados, conversando com seus pares, ou seja, aborda-se apenas parte das proposições dos materiais, apropriando-se de forma limitada dessas ferramentas de auxílio.

Pensar um livro didático requer certas reflexões encaminhadas em busca dos objetivos do material e deve considerar suas eventuais limitações. Quando este processo ocorre de modo coletivo a complexidade é ainda maior uma vez que deve abarcar de forma participativa e democrática, diferentes perspectivas, opiniões e considerações, tarefa muitas vezes ainda mais complexa e que deve ser subsidiada por relações dialógicas, necessitando de muitas leituras, reflexões e proposições.

No entanto, para que estas proposições possam realmente constar no material, é de suma importância que elas sejam implementadas nos mais diversos contextos de atuação. Esse fato não garante, no entanto, que as atividades realizadas *in loco* sejam realmente asseguradas que serão realizadas com sucesso em todos os contextos uma vez que há uma série de imprevistos e possibilidades inerentes à prática pedagógica que material algum é capaz de suprir. Por outro lado, o fato de proposições serem “testadas” e implementadas previamente possibilitaram uma maior reflexão sobre elas, melhorando sua leitura e interpretação e contribuindo para com outros contextos de atuação ao consentir flexibilidade e viabilidade dessas propostas.

#### Dificuldades na escrita e na materialização das ideias

Outro fator ressaltado pelos professores participantes da pesquisa refere-se às dificuldades na escrita e na materialização das ideias. Esse fato foi corroborado por todos os professores ao longo dos encontros, muitas vezes considerando que o ato de escrever e re-escrever não é uma tarefa simples e requer dispêndio de tempo e reflexão conceitual, além do domínio da escrita e das normas cultas da língua portuguesa. De acordo com o professor 1: *“para mim escrever é muito difícil. Só essas 3 atividades aqui que eu fiz eu fiquei horas, horas para fazer”*. Para exemplificar suas dificuldades esse colaborador apontou: *“Eu sei o*

*que quero, mas na hora de escrever aparecem os vícios de linguagens, tudo isso conta. Aí tem que lapidar o texto, e demora muito, muito, muito. É muito difícil escrever, língua portuguesa é uma coisa de louco”* (PROFESSOR 1).

A consideração das dificuldades em escrever foram relatadas também pelo professor 3, exemplificando a partir de sua necessidade por elaborar planejamentos enquanto docente de uma escola particular: *“eu acho difícil também escrever. Na escrita culta você demora para escrever, não tem como. Quando eu trabalhava na escola particular eu levava um final de semana inteiro para fazer um planejamento! Enchia muito o saco”*. Já a professora 4 admitiu:

*“Algumas coisas que a gente coloca, quando começa a falar a gente não pensa, às vezes quando escrevemos alguma coisa temos a impressão que as pessoas vão entender tudo e não é verdade, nem tudo fica subentendido. A gente vai escrever o livro para pessoas que não dominam esse conteúdo. São professores como nós e a gente sabe que a formação dos formadores no Brasil principalmente ainda não é tão boa. Tem um monte de artigos falando isso, por isso temos que ser muito claros e pensar que estamos escrevendo para todos os tipos de pessoas, principalmente os leigos”* (PROFESSORA 4).

O fato da maior parte dos professores participantes afirmarem não terem muito domínio conceitual sobre o conteúdo das lutas certamente dificultou o processo de materialização das ideias sobre as proposições contidas no material elaborado. Ainda, o fato de o livro ser destinado a todos os professores, inclusive – e principalmente – àqueles que não possuem muitos conhecimentos sobre o conteúdo das lutas, também exige certas reflexões sobre o processo de escrita, para que este material pudesse se tornar algo compreensível, tangível e utilizável na prática pedagógica.

No entanto, há ainda outras dificuldades acerca do processo de escrita. A primeira refere-se, conforme os próprios professores destacaram, às dificuldades no próprio domínio da norma culta da língua portuguesa e na transposição dos discursos realizados de forma oral para a linguagem escrita. Além disso, os professores admitiram também que não costumam escrever muito, nem mesmo em seus planejamentos de ensino ou de aula, fato que proporciona poucas experiências textuais à eles, refletindo dificuldades de escrita.

Essa dificuldade é bastante complexa e envolve uma série de agravantes que os encontros, abrangendo pouco mais de 30 horas, não foram capazes de suplantar. Destaca-se, no entanto, a criação coletiva de uma série de estratégias para contribuir com o processo de materialização escrita das ideias dos professores. A primeira certamente foi a gravação dos encontros, que propiciou uma posterior transcrição de algumas proposições deles. A segunda foi a realização ao longo dos próprios encontros de atividades de escrita das próprias atividades. Quando o tempo não permitia, algumas atividades ficaram destinadas para realização em casa para posterior devolução, algo que foi apoiado por todos os colaboradores.

Finalmente, houve momentos de troca de partes escritas, ou seja, um colaborador lia as proposições do outro para avaliar a compreensão e clareza das partes escritas, algo bastante profícuo, pois possibilitou discussões e novas formas de escrever as atividades, objetivando sua clareza e coerência.

A inserção de outras formas de linguagem, sobretudo com relação às imagens foi também uma estratégia que serviu para auxiliar a descrição das atividades. Isso não significa que as imagens tiveram a função de substituir as partes escritas do material, mas que elas contribuíram para elucidar certas exemplificações e demonstrar parte das proposições apresentadas. Os próprios colaboradores foram enfáticos ao ressaltarem a importância de haver várias imagens no material. Para o professor 1, por exemplo: *“às vezes quando você pega o livro em uma livraria, você faz isso: folheia ele, se aparecer figura você para e acha legal, porque chama a atenção, agora se eu mexo e só tem coisa escrita eu falo ‘aí que saco!’”*. Em outra analogia esse mesmo professor destacou a importância de utilização de imagens na parte da proposição de atividades. Para ele: *“sabe o recheio? Quando fica muita massa e na hora que você vai comer o bolo e só tem um recheiozinho? É isso, meu medo é esse, não pode ficar com pouco ‘recheio’. Precisamos pensar em mais atividades, precisamos de mais atividades e imagens sim”* (PROFESSOR) 1.

Ao longo dos encontros, várias imagens foram sendo elaboradas, propiciando melhor entendimento das proposições apresentadas no material. Um dos professores, inclusive, tinha capacitação em fotografia por meio de alguns cursos, além de apresentar recursos tecnológicos que auxiliaram no trato das imagens registradas dos encontros, o que viabilizou uma série de projeções fotográficas que contribuíram para enriquecer as caracterizações e descrições presentes no material.

Para viabilizar formas didáticas de apresentação de um material didático, várias são as estratégias e possibilidades que precisam ser abarcadas, relacionando as mais diversas formas de linguagem com textos, imagens, instruções, dicas, atividades propostas de modo objetivo, entre outras questões. Porém, é preciso ressaltar a importância da relação com as especificidades daquilo que o material se propôs a abranger, ou seja, as questões didáticas devem viabilizar meios de entrelaçamento de conteúdos didáticos com o conteúdo específico.

No caso do livro de lutas, as atividades devem ser relacionadas com essa manifestação da cultura corporal de movimento em diversas possibilidades. Nas palavras de Diniz e Darido (2012) o livro precisa manter a conexão com a Educação Física para que a especificidade da área seja mantida, além de buscar abranger as dimensões dos conteúdos de forma completa. Dessa forma, as atividades práticas precisam atender as necessidades da faixa etária a qual o

livro se destina, ao mesmo tempo em que o professor deve ter a liberdade para adaptá-las ao contexto e às características específicas de seus alunos, fato que reflete que o próprio livro pode fornecer algumas sugestões no concernente se refere à adaptação das ações propostas, proporcionando um rol maior de atividades (DINEZ; DARIDO, 2012).

Como aponta Gimeno Sacristán (2000), há diversos meios escritos, gráficos, audiovisuais, entre outros, que o professor pode aproveitar oportunamente numa determinada estratégia de ensino que ele estrutura objetivando a transposição didática dos conteúdos ensinados. Por isso, a utilização de materiais não pode ser vista como um fim em si mesmo e sim como forma de contribuir com o aspecto didático do ensino. Dessa forma, o autor enfatiza que “recomendar a eliminação de qualquer meio que proporcione ao professor modelos pré-elaborados do currículo, como são os livros-textos, supõe deixar boa parte deles sem saída alguma” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Seria como exigir dos professores que “reinventassem a roda” constantemente, ao elaborarem todo o seu processo de sistematização – que iria variar em cada sala e em cada escola – além de construir seu arsenal de materiais necessários para facilitar a transposição didática em cada contexto e ensinar de maneira crítica e reflexiva, fato inviável até para as mais profícuas teorias pedagógicas da contemporaneidade. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2000, p. 150): “seria absurdo que o professor tivesse que ser a fonte das diferentes informações que se podem utilizar e são necessárias para desenvolver o currículo nas diversas áreas ou disciplinas”.

Gimeno Sacristán (2000) ressalta ainda que o professor pode utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo, entretanto, a dependência dos meios estruturadores da prática é um motivo de desqualificação técnica em sua atuação profissional uma vez que eles não passam a não se enxergarem mais enquanto produtores de conhecimentos relacionados à prática pedagógica.

Essas análises permitem concluir que uma série de dificuldades permeia as relações entre os professores e os livros didáticos, tanto no que corresponde à sua ausência para o componente curricular da Educação Física, como sobre as formas de elaboração desses materiais que requer empenho e muitas reflexões envolvidas, passando pela sua apropriação durante a prática pedagógica até finalmente chegar aos seus modos de utilização crítica e reflexiva.

Como salienta Gimeno Sacristán (2000, p. 158): “um professor que crie todos os meios didáticos para sua prática, inclusive trabalhando em grupo, é, no melhor dos casos, uma meta”. Por isso, o processo de construção coletiva, apesar das dificuldades vivenciadas e

relatadas, pode ser considerada como um profícuo momento de reflexão e de autoria coletiva de formas de se pensar a prática pedagógica. No entanto, mais importante do que esse processo de criação é estar preparado para apropriar-se criticamente dos mais diversos meios interventores do currículo – livros e outros materiais didáticos, incluindo as novas tecnologias – ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, para que ele possa enriquecer sua prática e compreender criticamente todos os condicionantes que a rege. Esse fato compreende mudanças emergenciais na formação dos professores para que eles criem relações com os livros didáticos que não sejam simbióticas ou predatórias e sim mutualísticas, ou seja, que estes materiais possam contribuir, diariamente, com o fazer pedagógico dos professores de Educação Física em todas as dimensões dos conteúdos.

### *9.1.3. Ensino Médio: algumas considerações a partir das opiniões dos professores*

Uma vez que o presente trabalho foi projetado para abranger, especificamente, a Educação Física no Ensino Médio e que participaram do processo de construção do livro didático professores que ministram aulas para esse nível de ensino, torna-se importante compreender, mesmo que em linhas gerais, algumas opiniões dos colaboradores, elucidando determinadas críticas e dificuldades acerca da educação nesse nível de ensino.

Embora o foco da pesquisa atravessasse o Ensino Médio, considera-se que discussões aprofundadas sobre esse nível de ensino fujam do objetivo central do presente trabalho. Por isso, serão apresentadas algumas considerações em caráter geral, discutidas e aprofundadas ao longo de todo o trabalho. Ora, o fato de todo o processo realizado referir-se ao Ensino Médio necessitou um olhar acerca das especificidades desse nível de ensino, seja pela revisão de literatura realizada, entrevistas com os especialistas ou ao longo da pesquisa-ação, incluindo algumas considerações provenientes das observações realizadas.

Para melhor apresentação dos discursos dos professores colaboradores no que corresponde à temática do Ensino Médio, bem como discussão dos dados, dividiu-se o presente subeixo de acordo com três temáticas, elencadas a partir da análise de conteúdo, sendo elas: 1) considerações a respeito dos alunos; 2) dificuldades com a assimilação de conceitos e realização de procedimentos; 3) desinteresse dos alunos.

#### *Considerações a respeito dos alunos de Ensino Médio*

Ao se referirem ao Ensino Médio, invariavelmente, os professores colaboradores teceram considerações acerca dos alunos que estão nesse nível de ensino. Sobressaiu-se dessa visão, alguns preconceitos e alusões de cunho determinístico, tais como “*adolescente é tudo*



*igual mesmo” e “o adolescente é complicado, só quer saber de bagunça e festa” (PROFESSOR 3), “o jovem de hoje em dia não é mais o mesmo”, (PROFESSORA 2), “a juventude está perdida”, (PROFESSOR 1), “hoje em dia nossos alunos não são iguais eram no passado, eles parecem mais não gostar da escola, não levam a vida à sério” (PROFESSORA 5), entre outras inúmeras referências aos alunos relativos à essa faixa etária.*

Machado (2005), partindo de um extenso referencial da psicologia, tece uma série de críticas às analogias que revestem o adolescente em diversos “rótulos” preconceituosos, como o famoso “*aborrecente*”, expressão utilizada como referência à “adolescente”. Especificamente na Educação Física, Rangel Betti (1998) buscou como compreender o jovem aluno nas aulas de Educação Física, sendo imprescindível, para isso, uma visão não preconceituosa e nem pré-estabelecida acerca dessa faixa etária e sim pautada em relações de diálogo. Para isso a autora ilustra uma série de possibilidades a partir de um contexto específico, oriundo de experiências de um professor caracterizado pela autora como excelente em sua didática e forma de compreender sua prática pedagógica (RANGEL BETTI, 1998).

Muitas das caracterizações apresentadas pelos professores referiram-se às mudanças das sociedades atuais em comparações com outras épocas, inclusive havendo por parte dos professores uma retrospectiva de quando eles eram estudantes adolescentes. Ao elaborar uma análise das perspectivas atuais dos adolescentes, o professor 3 salientou: *“a sociedade está mudando, os costumes mudando e o pessoal cada vez mais sedentários, erotizando mais cedo, aí pronto, você já viu”*.

A comparação não se restringiu apenas à perspectiva história. Os professores apontaram diferenças prevaletentes entre os comportamentos e as atitudes dos alunos do Ensino Fundamental em comparação com os do Ensino Médio. De acordo com o professor 1:

*“No Ensino Fundamental eles se interessam mais. Você chegar no Fundamental e fala olha, vamos aprender certos tipos de luta, eles deliram, eles vestem a camisa e fazem mesmo. Já no Médio eles não têm esse tipo de envolvimento, de interesse, conseqüências da idade, a idade pesa, é a fase da adolescência, eles ficam esquisitos. Eu sei porque eles entram comigo. Vai chegando no Médio eles vão mudando a personalidade de uma tal maneira que você se pergunta onde foi parar aquela criança que você conheceu, que participava” (PROFESSOR 1).*

Muitas são as razões para as possíveis alterações nos comportamentos e nas atitudes dos alunos, como destacaram os professores. No entanto, é preciso ter claro que esse desinteresse não corresponde apenas ao componente curricular Educação Física, envolvendo todas as demais disciplinas e a própria conjuntura escolar como um todo. O fato é que na Educação Física esse desinteresse se reflete muitas vezes na não realização das aulas (SOUZA, 2008) ou na aquisição de dispensas (FEITOSA et al., 2011; SOUZA JÚNIOR;

DARIDO, 2009; SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2003; BETTI; ZULIANI, 2002; DARIDO et al., 1999). Nas palavras do professor 3, por exemplo: *“Eu tenho uma classe no Ensino Médio lá, que você fala dessa turma e ninguém quer saber, nenhum professor, nem mesmo a diretora”*.

Machado (2005) salienta que possivelmente, o primeiro passo para uma mudança de atitude com relação aos adolescentes passa pela profunda reflexão de parte dos profissionais da área da educação sobre a possibilidade deles não rotularem os jovens como problemáticos; ao invés disso, os docentes devem entendê-los melhor e ajudá-los em eventuais crises.

O desinteresse dos jovens pela escola e, especificamente, pelas aulas de Educação Física, pode estar baseado na falta de relação entre os conteúdos vivenciados nessa instituição e a vida desses alunos. Como destaca Souza (2008), perceber o lugar das aulas de Educação Física no Ensino Médio demanda um entendimento da relação dos conteúdos com os interesses dos alunos. Dessa forma, Correia (2009) sugere que os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio devem permitir que os alunos sejam capazes de compreender que há propriedades e princípios que perpassam e são inerentes à realidade sociocultural, ou seja, relacionar os saberes com as experiências vividas por eles pode ser um caminho que vislumbre ricas possibilidades de saltos qualitativos nesse nível de ensino.

Nas observações realizadas, foi possível evidenciar duas perspectivas bastante divergentes em cada um dos professores. Nas aulas do professor 1, todos os alunos presentes participaram das atividades propostas. Apenas uma aluna em uma das aulas não participou por motivos de saúde (ela alegou estar gripada e com febre), mas ficou ao lado do professor todo o tempo. Independente da atividade proposta ou da vestimenta utilizada (muitos alunos realizaram as aulas de calça jeans) a aderência dos alunos nas atividades foi muito alta, fato que se deve a uma série de fatores como cultura da escola de obrigar os alunos a realizarem as aulas, postura do professor bastante rígida e diretiva, espaço com dimensões pequenas que permitiam constante atenção do docente para com os alunos, entre outras questões.

Contudo, resultados muito divergentes foram encontrados nas aulas do professor 3. Embora na parte teórica os alunos tenham participado de maneira mais ativa e em maior quantidade, nas aulas prática a perspectiva encontrada em todas as aulas foi outra: poucos alunos realizando as atividades e muitos em outras atividades, como mexendo no celular, conversando com seus pares, brincando com outras atividades como o tênis de mesa (ping-pong), batendo bola em um canto e até mesmo um grupo de alunos tocando violão e cantando músicas, em um ambiente que se assemelhou mais à um clube recreacional do que à uma aula de uma disciplina escolar.

Certamente inúmeros fatores se devem a essa questão, como espaço ampliado e que possibilitava a diversidade de ações (contendo inúmeras bolas, mesa de tênis de mesa, árvores, bancos, etc.), cultura escolar de compreender a Educação Física enquanto momento de descanso e relaxamento e postura docente de permitir que os alunos realizassem tais ações. O professor 3 chegou a ensinar uma das atividades do livro de lutas para apenas quatro alunos em uma sala com um total de trinta e dois presentes. No entanto, em outra aula, realizada em um espaço menor, esse mesmo professor conseguiu uma aderência maior, com vinte e dois alunos realizando as atividades de esgrima enquanto que dezesseis apenas observaram seus pares e o docente.

#### Dificuldades com a assimilação de conceitos e realização de procedimentos

A questão do desinteresse dos jovens pelas aulas e, em especial, pelas aulas de Educação Física foi debatida por outros estudos da área (GOMES DE SOUZA; FREIRE, 2008; MENEZES; VERENGUER, 2006; DARIDO, 2004). O que é preciso buscar, a partir das alarmantes perspectivas propostas por esses referenciais, é a compreensão do papel do Ensino Médio, o que requer a elaboração de novos estudos que sejam pautados nos interesses e contextos dos alunos atualmente.

Diante do quadro de desinteresse dos alunos de Ensino Médio com relação ao componente curricular Educação Física, Moreira, Pereira e Lopes (2009) apontam para a necessidade urgente de se repensar tanto os conteúdos quanto os processos didático-pedagógicos de ensino, dando voz aos alunos desmotivados para que seja possível atender às suas necessidades.

Enquanto não houver clareza sobre as especificidades e papéis do Ensino Médio a perda de interesse – compreendida não como a causa, mas a consequência de uma série de problemáticas – será um fato cada vez mais presente. Não se busca encontrar apenas qual a identidade dos jovens atualmente para que a escola supra seus interesses e sim quais as identidades presentes – no plural – de acordo com as especificidades de cada um e da vida em sociedade em determinada região, para que a questão da falta de motivação (MARTINELLI et al., 2006; CHICATI, 2000), o desinteresse dos alunos (TAQUES; HONORATO, 2009) e a própria ausência deles das aulas (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009) não continuem sendo a tônica de referendação desse nível de ensino, respaldado, inclusive, pelo aspecto legal (BRASIL, 2003).

Por essa razão, Correia (2009) indica que a legitimação da Educação Física enquanto componente curricular realmente fundamental no Ensino Médio deve ir além do âmbito legal.

Para o autor: “a Educação Física deve justificar e se legitimar no contexto educacional a partir de uma intervenção consciente dos seus profissionais, agindo para além das imposições legais, mas ao encontro dos compromissos epistemológicos e pedagógicos” [e éticos] (CORREIA, 2009, p. 53).

Outro aspecto salientado pelos professores corresponde às dificuldades de assimilação de conceitos e realização de procedimentos por parte dos alunos o que, em grande parte, relaciona-se com o nível de mobilização, vontade e motivação deles para com o ato de aprender. Sobre essa questão, em caráter preocupante, o professor 1 afirmou:

*“Você pega o aluno, ele chega no 1º ano do Ensino Médio, no mínimo a gente acha que ele sabe o básico do voleibol, por exemplo, e não sabe. Fica complicado porque você chega e no livro do Estado tem uma parte do Ensino Médio que é de basquetebol, de esquema de jogo, mas minhas crianças nunca viram esquema de jogo meu Deus! Nem eu sei!”* (PROFESSOR 1).

Outro exemplo pertinente sobre a questão da dificuldade de aprendizagem dos alunos foi oferecido pela professora 4:

*“É duro porque quando você pega algum artigo para ler ou livro só falam das quatro modalidades coletivas: futebol, handebol, basquete e vôlei. O problema é que nem isso eles sabem! Nem os quatro. Meus alunos não conseguem montar uma tabela de pesquisa de campo. Segundo ano do Ensino Médio”* (PROFESSORA 4).

As discussões acerca da aprendizagem dos alunos surgiram em um contexto específico, quando perguntado aos professores colaboradores se elaborar um livro didático especificamente para o Ensino Médio não poderia ser considerado um problema, uma vez que muitas vezes estes alunos poderiam não ter experiências com lutas até este nível de ensino. Ou seja, poderiam ser propostas vivências e reflexões no material sendo que dependíamos de certas experiências prévias dos alunos para com estas práticas corporais. Em um dos encontros, inclusive, o professor 1 considerou:

*“Será que não poderia ter um pouco de coisa no fundamental, as lutas mais fáceis para depois no médio aprofundar nos movimentos? Eu cheguei aqui com dificuldades em compreender isso também. Será que no Ensino Médio já não é tarde demais? Será que você não vai pegar o adolescente que não quer fazer nada, que vai de calça jeans? Pega o adolescente numa fase complicada que ele não quer saber muito da escola, é complicado”* (PROFESSOR 1).

A partir desse ensejo, os professores apresentaram algumas de suas dificuldades em abranger os conteúdos nas aulas no Ensino Médio, tranquilizando uns aos outros sobre as expectativas colocadas para o material construído coletivamente. Nessa perspectiva, o professor 1 afirmou:

*“Meus alunos de Ensino Médio riem e adoram brincadeiras e jogos. Eu acredito que o pessoal que fez os caderninhos acham que as crianças chegam no Ensino Médio dando toque no voleibol. Mas meus alunos muitas vezes não conseguem nem sequer segurar uma bola, só chutam a bola e olha lá! Eu estou agora com um*

*pessoal lá que não consegue segurar a bola na mão! Parece que não teve aula, antes de ir comigo só ficava apertando o botão do celular, só pode ser”* (PROFESSOR 1).

Por mais preocupante que essa afirmação seja, essa evidencia apontada, embora transpareça conflitos com relação à aprendizagem de conceitos e procedimentos relacionados à Educação Física, ilustra a possibilidade de abrangência do livro didático para o Ensino Médio, mantendo as perspectivas iniciais elaboradas, como, por exemplo, a utilização de atividades por meio de jogos – compreendidos como recursos pedagógicos – entre outras questões, como análise de imagens, caça-palavras entre outras. Corroborando com essa visão a professora 4 salientou:

*“Eu acho que tem que fazer o livro para o Ensino Médio mesmo, está fantástico desse modo. Até poderia ter um livro para o fundamental, vamos pensar nisso, nada impede de a gente fazer outro também depois. A gente consegue aplicar um livro no Ensino Médio a partir das experiências anteriores, vocês vão ver (...). Uma coisa é a escrita, é o que se escreve. Quando você chega lá no Ensino Médio e vê que a realidade é outra, aí sim você tem que se adaptar. E é capaz do fundamental ir melhor que o médio na mesma aula”* (PROFESSORA 4).

A análise das observações sugere que, de fato, atividades de caráter lúdico, como os jogos e brincadeiras apresentados pelos professores em suas aulas, sobretudo nas aulas do professor 1, foram bem aceitas pelos alunos, fato evidenciado pela grande participação discente nas aulas. A temática das lutas desenvolvidas nas aulas também provocou o interesse discente. Esse fato pode ser constatado no início da observação da primeira aula do professor 3 (referente ao segundo ano do Ensino Fundamental): ao chegar à sala, um dos alunos questionou se haveria futebol na aula. O professor respondeu que não, pois a aula seria sobre o conteúdo das lutas. Uma das meninas que estava conversando em um grupo, ao ouvir a palavra lutas exclamou: *“Oba, aula de lutas!”*. Interesse constatado ao longo das explicações dadas por esse professor, com a maioria dos alunos prestando atenção e questionando algumas informações debatidas por esse colaborador.

No entanto, a análise das observações gera uma compreensão limitada da prática pedagógica, tendo em vista o pouco número de aulas que foi assistida. Darido et al. (1999), ao indagar professores sobre suas principais dificuldades no que corresponde ao ensino da Educação Física no Ensino Médio, encontraram que tanto a falta de interesse aliada à falta de habilidade dos alunos são suas maiores dificuldades. Uma das possíveis razões elencadas pelos autores que proporcionam a manutenção desses problemas refere-se ao fato de que, na maior parte das vezes, os alunos que chegam ao Ensino Médio tiveram poucas vivências com relação às práticas corporais na escola e fora dela, muitas vezes tendo sido experiências que

não foram marcadas pelo sucesso e prazer, impedindo-os de se interessarem pelas inúmeras possibilidades vinculadas a esse componente curricular obrigatório (DARIDO et al., 1999).

Paradoxalmente, como apontam Betti e Zuliani (2002), ao mesmo tempo em que os alunos se afastam das aulas de Educação Física quando chegam ao Ensino Médio, eles costumam valorizar, cada vez mais, as práticas corporais realizadas fora da escola (seja as praticando-as ou as assistindo e consumindo). Esse fato evidencia a falta de sentido que os alunos dão a esse componente curricular nesse nível de ensino.

De acordo com as opiniões apresentadas pelos professores, algumas proposições encontradas na literatura passam a serem questionadas de acordo com a realidade atual da Educação Física no Ensino Médio. Correia (2009), por exemplo, aponta que o Ensino Médio tem a finalidade de desenvolver os jovens a partir do aprofundamento e da sistematização do conhecimento. Esse de fato deveria ser o mote central da Educação Física nessa etapa do processo de escolarização, mas torna-se um apontamento distante dos exemplos citados pelos colaboradores.

Se a questão da aprendizagem é condição fundamental de toda prática educativa, os problemas referentes a esse aspecto devem ser criteriosamente analisados e avaliados nas mais diversas instâncias. Talvez os pressupostos atuais requerem, de imediato, algumas mudanças centrais na forma de se compreender o processo de ensino e aprendizagem. Reduzir algumas das expectativas referentes à apreensão conceitual e procedimental na Educação Física, embora perspectiva contrária aos pressupostos teóricos de alguns autores (CORREIA, 2009; SOARES et al., 1992) pode facilitar a defasagem atual. Viabilizar outras formas didáticas de transposição dos conteúdos além das tradicionais é mais um aspecto (utilização de mais vídeos, aulas menos expositivas, etc.). Por fim, relacionar os conteúdos assinalados com a própria história de vida dos educandos, partindo do que faz parte da vida deles para alçar novas perspectivas posteriores, é uma terceira possibilidade (partindo do que eles já conhecem sobre determinado assunto, por exemplo). No entanto, reconhece-se que as dificuldades formam uma teia complexa de relações, o que requerem soluções igualmente complexas.

#### Desinteresse dos alunos

Finalmente, os professores colaboradores salientaram em seus discursos a questão dos desinteresses dos alunos, fato que embora englobe as considerações anteriores foi justificada pela postura de apatia discente que os professores muitas vezes afirmaram ter em suas aulas. Nas palavras do professor 1, por exemplo:

*“E o que é pior que eu acho, pior que sol, pior que falta de espaço, pior que tudo: o desinteresse das crianças em fazer atividades físicas; é impressionante o desinteresse dos alunos. Você fica falando, fica tentando, por mais boa vontade que você tenha parece que eles ganham, que eles vencem a gente pelo desinteresse. Aí você tem que chamar a atenção, obrigar eles a fazer vôlei, lutas, mesmo eles sem gostarem. Precisamos discutir isso: uma fórmula dos alunos fazerem mesmo aquilo que eles não gostem” (PROFESSOR 1).*

Chicati (2000) ao analisar a motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio por meio de questionários a 240 alunos da cidade de Maringá (PR), aponta que os alunos não apresentam muito interesse pelas aulas, considerando-as desmotivantes. Taques e Honorato (2009) constataram por meio de suas observações que falta interesse e sobra desmotivação durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio. O professor 3 ilustrou essa perspectiva a partir de suas experiências docentes:

*“É isso mesmo, parece que você está lá de favor para eles. Aí você fala alguma coisa e eles respondem ‘tá bom professor, que saco’, e essas atividades são coisas que se eu estivesse no meu tempo eu ia adorar! Tem aluno que vibra, fala que gostou da aula e não sei o que, tem outro assim que fica apático, é muito ruim isso para o professor. E para fazer safadeza eles não têm vergonha” (PROFESSOR 3).*

Machado (2005), afirma que a indicação de que um grande número de alunos esteja desmotivado é um dos maiores problemas atuais do sistema educacional, comprometendo o aprendizado dos jovens. O fato dos próprios alunos não verem significado nas aulas de Educação Física no Ensino Médio contribui para que essa disciplina seja ainda menos valorizada e, conseqüentemente, provoque a exacerbada desmotivação discente e, conseqüentemente, a baixa participação efetiva deles ao longo das atividades desenvolvidas (FEITOSA et al., 2011; SOUZA, 2008; MARTINELLI et al., 2006).

Se a Educação Física escolar, muitas vezes, é considerada um componente curricular de importância duvidosa, ou de segunda classe, como salientam Faria, Machado e Bracht (2012), no Ensino Médio, o quadro apresentado com relação à esta disciplina no possibilita inferir que ela é ainda menos apreciada, estando às margens do processo de valorização da escola contemporânea. Especificamente nesse nível de ensino, a Educação Física pode ser considerada, infelizmente, como um componente de “terceira” ou “quarta” classe, ou nem sequer existindo, dado os dispositivos legais e práticas cristalizadas que fazem com ela seja sucumbida em perspectivas que carecem de reflexões críticas, éticas e que possam reconhecer suas potencialidades e significações.

Como aponta Tardif (2012), não se pode forçar os alunos a aprender, pois para isso, eles devem aceitar entrar em um processo de aprendizagem. O autor reconhece, por outro lado, que motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana, as quais o professor é figura fundamental, como a sedução, a

persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, entre outras (TARDIF, 2012).

Corroborar-se com Correia (2009, p. 24) que admite que “é papel do ensino sistematizado e intencional, no contexto da educação pública e formal, socializar de forma crítica e democrática os saberes que são selecionados no seio da cultura”. Mais do que assinalar as dificuldades com relação aos inúmeros percalços referidos ao Ensino Médio e à Educação Física nesse nível de ensino, é preciso considerar as possibilidades de um direcionamento mais significativo nas abordagens didático-pedagógicas consubstanciadas pela valorização dos saberes oriundos dos alunos, apresentados às ampliadas manifestações da cultura corporal de movimento.

De acordo com Abramovay e Castro (2003) o reconhecimento da juventude como público singular do Ensino Médio implica na concepção atual de escola que integra artes, atividades culturais, esportivas, práticas em novas tecnologias e conhecimentos sociais do mundo contemporâneo. Sem provocar a perda das especificidades de cada componente curricular, avalia-se de forma positiva as profícuas relações provenientes de perspectivas que abarquem variadas temáticas oriundas das mais diversas disciplinas que possibilitem relações mais significativas com os interesses, desejos, necessidades e vontades dos alunos, proporcionando a eles a vontade de conhecer e vivenciar diferentes modos de ampliação de suas visões de mundo.

#### *9.1.4. Compreensões sobre o conteúdo das lutas*

Especificamente no que corresponde ao conteúdo das lutas, durante os encontros referentes à pesquisa-ação, uma série de dificuldades foram assinaladas pelos professores colaboradores. Esses problemas foram evidenciados ao longo dos discursos dos docentes e, em alguns momentos, verificados nas observações das aulas.

Entre as inúmeras adversidades apontadas pelos professores, foi possível inferir, em princípio, que, de modo geral, a compreensão sobre as lutas foi tida de forma superficial, resvalando nos apontamentos pautados pelo senso comum de que a luta é diferente de briga e que algumas modalidades poderiam ser ensinadas na escola. A maior dificuldade, para os professores, se referiu às incompreensões sobre como tornar a diversidade de práticas de luta conteúdos assimiláveis aos alunos ao longo do processo educativo na escola.

Essa prerrogativa ocasionou uma série de discussões que foram sendo elaboradas a partir do contexto da prática pedagógica, apresentada por meio das visões dos professores colaboradores. O foco desse subeixo será, prioritariamente, apresentar as visões iniciais dos



professores acerca das lutas, enquanto práticas corporais e possíveis conteúdos das aulas de Educação Física na escola, enfatizando o Ensino Médio. Além disso, destaca-se que ao longo dos encontros, outras inúmeras dificuldades de compreensão sobre as lutas foram surgindo e sendo debatidas, além de alguns preconceitos que apareceram, invariavelmente. O discurso da professora 2 é representativo sobre as dificuldades e dúvidas surgidas a partir dos encontros: *“a partir de sábado passado surgiu um monte de dúvidas para mim em relação às lutas. Abriu outra visão com as lutas do dia a dia, do cotidiano. Para mim era isso, atividades que a gente praticava desde muito tempo atrás, milhares de anos na verdade”*.

As dificuldades sobre algumas compreensões acerca do conteúdo das lutas foram referidas por alguns professores como originárias da falta de vivências acerca dessas manifestações corporais e dos problemas vinculados à defasagem de formação deles, perspectivas que vão de encontro aos apontamentos assinalados pelos especialistas entrevistados. Para a professora 5: *“sempre trabalhei com esportes coletivos, sempre. Jogava voleibol antes, fazia parte de times de escola e a minha experiência sempre foi com o coletivo. Sei que é ruim falar isso mas não sei absolutamente nada sobre as lutas, nem tive na faculdade”*.

Até mesmo os professores que apresentavam determinados conhecimentos sobre uma ou mais modalidades de luta (professores 2 e 3) assumiram suas dificuldades no que corresponde ao ensino dessas práticas na escola. O professor 3, por exemplo, reconheceu: *“Vou ser sincero, eu gosto de lutas, mesmo só tendo feito uma, mas na hora de eu passar eu tenho uma dificuldade sabe? Eu não sei muito bem”*.

Essa afirmação denota que não é só o conhecimento de uma ou mais modalidades relacionadas às lutas que garante que haja a transposição didática desses conteúdos para a escola. Na verdade, além dos saberes oriundos das lutas é necessário também haver compreensões didáticas que possam tornar o ensino mais factível e assimilável, contextualizando esses conteúdos.

Para melhor abordagem das discussões, o subeixo referente às dificuldades do ensino das lutas foi desmembrado em dois tópicos: o primeiro, desenvolvido a partir da abordagem da falta de domínio acerca do trato pedagógico do conteúdo das lutas e o segundo, abordando especificamente algumas considerações dos professores sobre a questão de gênero e as lutas, temática reincidentemente debatida ao longo dos encontros. Cada tópico será analisado separadamente a seguir.

Falta de domínio acerca do trato pedagógico do conteúdo das lutas

Os professores reconheceram não dominarem de maneira minimamente significativa, conhecimentos relacionados às lutas. Inclusive, três dos cinco colaboradores em diversos momentos se declararam “leigos” no que corresponde a essas manifestações corporais, fato que encontra aporte na literatura, com as indicações de Barros e Gabriel (2011), Del Vecchio e Franchini (2006) e Carreiro (2005).

Para Nascimento e Almeida (2007), nas escolas, o tema/conteúdo das lutas é pouco acessado, suscitando questionamentos e preocupações diversas por parte dos professores. Os autores reconhecem que alguns argumentos corriqueiramente utilizados para o não ensino das lutas na escola – como a necessidade do professor ser especialista em modalidades de luta ou incitações às questões relacionadas à violência – são restritivos para a efetivação do trato pedagógico desse conteúdo (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).

Betti, Ferraz e Dantas (2011) ao analisarem a produção acadêmica sobre as práticas corporais relacionadas à Educação Física escolar no Brasil encontraram que, dos 67 artigos analisados, apenas 5, número correspondente à 6,1% do total de manuscritos, referem-se ao conteúdo das lutas.

Os autores ressaltam ainda que tamanha pouca produção se dá, em partes, pela grande tradição dada às práticas pedagógicas do jogo e do esporte na Educação Física escolar brasileira, referendando que a literatura da área ainda carece de enfoques específicos que orientem com maior qualificação científica o ensino tanto das lutas, quanto das ginásticas e das danças (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011).

A alusão à falta de domínio sobre o trato pedagógico das lutas foi também justificativa para o não ensino desses conteúdos, conforme salientaram os especialistas também, quando debateram essa questão. O professor 1, ao relatar a razão pela procura aos encontros considerou: *“Eu sou muito pé no chão, eu sou leigo, estou aqui para aprender. Como eu vou chegar em uma sala de aula e expor para os meus alunos? Eu não posso ter dúvida, estou aqui para aprender com quem já vivenciou que são vocês”*.

A maior motivação dos professores para participar dos encontros, em princípio, foi a possibilidade de adquirirem conhecimentos que pudessem ser revertidos no ensino das lutas durante suas práticas pedagógicas. O discurso do professor 1 é novamente representativo sobre essa questão: *“Em princípio, quando eu pensei nesse curso eu imaginei justamente isso: poder aplicar algumas coisas que eu aprendesse nas minhas aulas. Ou seja, nós levaríamos as coisas para a escola e retornaríamos para ver se deu ou não certo. Foi isso ou não?”*

Conforme já discutido, a falta de domínio acerca do trato pedagógico do conteúdo das lutas abrange uma série de fatores, passando pelas defasagens na formação inicial, preconceito com relação a essa temática, medo de incitar questões de violência e incompreensões sobre o significado das lutas enquanto práticas corporais. Além disso, os professores reconheceram que, mesmo quando conhecem determinados aspectos sobre as lutas, possuem dificuldades em tornar isso conteúdo para seus alunos, evidenciando problemas com relação à didática e à transposição curricular dos saberes da cultura em algo ensinável aos alunos, como salienta Forquin (1993).

Emergem desse contexto as possibilidades circunscritas na utilização de materiais didáticos, uma vez que eles podem contribuir para com o trato pedagógico dos mais diversos conteúdos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, desde que contenham aspectos viáveis e relacionados com as compreensões dos professores. Para o professor 1: *“Eu por exemplo, não domino nada sobre lutas e isso assusta sabe? Eu não tenho conhecimento nenhum, então tem que ser um livro muito simples, muito prático sabe?”*.

Contudo, como já ressaltado, sem formação adequada e compreensões ampliadas, o material pode ser direcionado de forma indevida, prejudicando a prática pedagógica ao invés de auxiliá-la. Dessa forma, constata-se três possibilidades distintas de utilização desses materiais didáticos que podem ser prejudiciais à prática pedagógica:

- 1) Eles podem ser usados irrestritamente como única forma de tangenciar o ensino;
- 2) Podem provocar distorções no que corresponde às compreensões dos conteúdos do material, ou seja, interpretações equivocadas por parte dos professores sobre o que está proposto;
- 3) Podem gerar limitações nas formas de utilização do próprio material pelos professores, seguindo sequências às vezes incoerentes ou selecionando apenas os aspectos mais conhecidos por eles, descartando aquilo que eles não têm tanto domínio.

Não se quer dizer, com isso, que é preciso utilizar determinado material de maneira irrestrita e na sequência estipulada previamente. Muito pelo contrário, qualquer material de cunho didático precisa ser utilizado de modo flexível e com certa variabilidade das sequências definidas. Contudo, a crítica se insere, justamente, na seleção daquilo que se conhece um pouco mais ou se tem mais domínio, descartando o que não se conhece. Ou seja, uma coisa é manipular o material de modo a buscar otimizar elementos que contribuam com a melhoria da prática pedagógica, selecionando e utilizando proposições procurando auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Outra coisa é buscar no material aquilo que se conhece e se tem mais

domínio, excluindo o resto, não por não ser importante aos alunos, mas por não ser algo que o professor conheça.

Nas observações das aulas, foi evidente que os professores dominaram grande parte do que continha no material. Ou seja, ambos os professores observados abordaram tanto os aspectos conceituais, quanto os atitudinais e procedimentais de forma reflexiva e desenvolvendo uma série de discussões com os alunos, a partir da seleção do que eles se propuseram a ensinar (não foi estipulado aos professores ensinar um ou outro conteúdo do material. Eles apenas foram instruídos a utilizarem-no de acordo com suas necessidades e a partir de suas próprias proposições).

No entanto, esse fato observado nas aulas dos professores 1 e 3 assinala uma questão de caráter fundamental: não foi possível distinguir a utilização do material durante as aulas com o processo de construção do mesmo ao longo dos encontros. Dito de outro modo: os professores observados participaram de todos os encontros e reflexões oriundas da pesquisa-ação que culminou no material elaborado coletivamente de modo participativo. Ou seja, suas formas de utilização do material estavam inseridas e arraigadas em todas as perspectivas e discussões apresentadas ao longo do material, o qual eles próprios foram também autores. Outros professores que não participaram do processo de construção do livro, poderia utilizá-lo de forma totalmente diferente das que foram realizadas pelos professores 1 e 3.

Não é possível concluir que todos os professores de Educação Física de uma mesma região, cidade, estado ou país utilizariam o material da mesma forma. Primeiro porque a generalização dos dados não é o objetivo de um estudo de caráter qualitativo. Segundo porque não é possível avaliar como seria a utilização do mesmo material para professores que não participaram de sua elaboração, fato que sugere um prosseguimento dos estudos, buscando avaliar as formas de utilização do livro por outros professores não participantes de seu processo de construção.

Mesmo tendo participado do processo de elaboração, ambos os professores observados se apropriaram do material de forma distinta, sugerindo a inferência de que cada professor utiliza determinado material de forma muito particular e de acordo com as demandas apresentadas pelo seu contexto de atuação. O professor 1, por exemplo, priorizou as atividades relacionadas à parte destinada à longa distância, fato reconhecido por ele, em um dos encontros:

*“Eu acredito que na segunda aula as coisas melhorem um pouco. Aqui tudo é novidade, então os alunos ficam ansiosos mesmo. Eu falei para todo mundo não bater, mas aluno é complicado. Eu estava filmando e tinha aluno batendo nas minhas costas, mas, de uma maneira geral, a atividade rendeu além das minhas*

*expectativas. Mas é aquilo que eu já falei para vocês: me empolguei e a cabecei focando só na esgrima” (PROFESSOR 1).*

Essa situação evidencia o que foi discutido anteriormente com relação à forma de apropriação do material a partir daquilo que o professor conhece ou tem mais domínio: o professor 1, mesmo tendo participado de todo o processo de construção do material, por razões que variaram, como conhecimentos prévios, dúvidas não solucionadas, preconceitos com relação à outras temáticas, entre inúmeras outras questões, selecionou aquilo que ele teve mais afinidade, fato evidenciado inclusive pela sua proposição de atividades: a maior parte delas foi relacionada às práticas de longa distância.

Outra observação relacionada ao professor 1 foi que ele buscou uma série de perspectivas históricas sobre as lutas que não estavam no material, ou seja, ele foi além daquilo que estava contido no material, pesquisando em sites e outros livros para ensinar aos alunos. No entanto, ele próprio reconheceu que confundiu algumas informações conceituais o que não prejudicou o andamento de suas aulas.

Da mesma forma, o professor 3, ao final do processo, a partir das observações de suas aulas, conseguiu estabelecer um nível de aprofundamento do material bastante apropriado. O grande problema foi que ele optou por ensinar grande parte do material em poucas aulas, o que ocasionou alguns problemas de compreensão por parte dos alunos, conforme foi possível evidenciar nas perguntas que ele realizou e que os alunos não conseguiram responder de forma completa, isso em todas as aulas observadas. Contudo, destaca-se que era a primeira vez que esse colaborador utilizava um material desse tipo em suas aulas.

A postura apresentada pelo professor 3 indica uma mudança da concepção previamente relacionada a esse colaborador. Logo no início dos encontros ele reconheceu dificuldades em ensinar as lutas, embora tivesse alguns conhecimentos sobre determinadas modalidades. Para ele: *“Sempre gostei um pouco de lutas, só que eu acho um pouco complicado você ministrar esse tipo de atividade na escola, pelo fato de você não ter um material apropriado, de você não ter uma boa formação e saber como que trabalhar a cabeça do aluno em relação a isso” (PROFESSOR 3).*

As diferentes formas de utilização do livro por parte dos professores observados, embora ilustrem divergências nas compreensões conceituais contidas no material, comprovam que a apropriação crítica de uma determinada tecnologia é algo particular a cada profissional. Como reconhece Tardif (2012, p. 297): “o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos: ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências”. Dito de outro modo: o livro didático

torna-se um dos elementos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, que leva em consideração ainda, a história de vida dos professores, seus conhecimentos acerca do conteúdo proposto – no caso, as lutas – entre inúmeras outras questões que buscam solucionar os problemas apresentados pela sua própria prática.

A falta de compreensão sobre as lutas foi muito debatida por todos os professores, indicando a urgência no avanço de compreensões sobre essas práticas corporais. É imperativo que novas formas de compreensão acerca do conteúdo das lutas sejam plenamente discutidas, não apenas em âmbito acadêmico-científico mas, sobretudo, no âmbito da prática pedagógica, passando necessariamente por discussões dos próprios professores que estão na escola. A professora 5 reconheceu a falta de compreensões sobre as lutas, provocando, enquanto desdobramento, sua ausência ao longo da prática pedagógica. Para ela:

*“Conversando com os colegas a gente observa isso. A gente vê que é uma porcentagem muito grande de gente que conhece muito pouco ou quase nada sobre as lutas. É o mínimo de pessoas que hoje têm experiências com lutas, pelo menos é o que eu vejo. O meu ponto de vista é esse, não conheço muitos especialistas em lutas sabe?” (PROFESSORA 5).*

Rufino e Darido (2011) apontam que as lutas ainda estão afastadas do ambiente escolar e, mesmo sendo defendidas por alguns autores da área, além de propostas curriculares, não costumam ser ensinadas de maneira contínua e sistemática. Nascimento e Almeida (2007), por sua vez, afirmam que a inserção das lutas na escola está atrelada à concepção de Educação Física vinculada à perspectiva da cultura corporal de movimento, ou seja, enquanto elementos da cultura, estas manifestações corporais devem fazer parte do processo educativo, não sendo necessário ao professor ser especialista em lutas, embora ele deva compreender alguns dos condicionantes e características dessas práticas para melhor ensiná-las.

Uma vez compreendida as relações fundamentadas entre Educação Física e a perspectiva da cultura corporal de movimento, torna-se essencial ampliar os conteúdos/temas abordados ao longo das aulas em todos os níveis de ensino, para que não somente as lutas, mas outras representações corporais possam ser abarcadas por esse componente curricular. Essa predição foi também discutida pelos professores colaboradores ao longo dos encontros. Para a professora 2, por exemplo: *“É fundamental ampliar o ensino. Na minha época não tinha muita coisa,. não tinha luta, os esportes eram mais simples, bem pouco mesmo, e acho que a base tem que ser desde muito cedo”*. O professor 3 endossou essa perspectiva, assinalando:

*“Eu acho que essa diversificação na matéria é muito importante porque as pessoas ficam vinculadas a só um tipo de modalidade, ou 4 modalidades, e você estudar uma coisa diferente, como a luta, mesmo que seja de forma adaptada, é muito legal e*

*interessante. Eu acho que é muito importante para nós adaptarmos esses temas para a rede de ensino” (PROFESSOR 3).*

Especificamente no Ensino Médio, essa perspectiva é fundamental para que a Educação Física possa de fato promover aprendizagens significativas. De acordo com Darido et al. (2011), a ampliação dos conteúdos do Ensino Médio, além de propiciar outras formas de usufruto das manifestações corporais além do esporte (ou de algumas modalidades esportivas), permite aos alunos conhecerem um repertório de práticas igualmente relevantes. Os autores, ao entrevistarem mais de trezentos jovens dos segundos anos do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, concluem:

*Assim foi possível constatar a necessidade de diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física levando em consideração as opiniões discentes e o contexto sócio-cultural em que estão inseridos, compreendendo este componente curricular obrigatório de acordo com suas especificidades e não mais como uma reprodução da prática oriunda do Ensino Fundamental (DARIDO et al., 2011, p. 174 – 175).*

Para Nascimento e Almeida (2007), a ampliação dos temas ou conteúdos a serem devidamente estudados e desenvolvidos na disciplina de Educação Física na escola é fruto das mudanças paradigmáticas dessa área, sobretudo oriundas das reflexões iniciadas a partir da década de 1980. Os autores reconhecem, por outro lado, que a efetivação de tal ampliação do ensino para as mais diversas formas de apropriação crítica da cultura corporal de movimento não é um processo que ocorre rapidamente, embora esteja em percurso (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).

Ao serem ampliados os conteúdos da Educação Física escolar no Ensino Médio, é possível permitir aos alunos o usufruto de vivências significativas sobre um grande conjunto de manifestações corporais cuja importância não se esgota nelas mesmas. Ou seja, além de conhecer as mais variadas manifestações da cultura corporal de movimento, é possível que os alunos aprendam valores, conceitos, atitudes e procedimentos que contribuam com o alargamento de suas visões de mundo.

Certamente, a variabilidade de manifestações oriundas da cultura corporal de movimento implica em problemáticas complexas sobre como torná-las elementos factíveis aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, como realizar o processo de transposição didática (FORQUIN, 1993) dessas práticas corporais. Somente com relação às lutas, por exemplo, a amplitude de possibilidades é tão extensa que muitas vezes os professores não conhecem e nem sequer dominam saberes que os possibilitem ensiná-las de maneira crítica e reflexiva. Esse fato sugere a imprescindível busca por formas de transformar os inúmeros saberes da cultura corporal de movimento em objetos tangíveis aos conhecimentos docentes e, conseqüentemente, à prática pedagógica; busca que deverá ser realizada levando-se em

consideração as proposições docentes – e principalmente a partir delas. Ou seja, partindo das concepções e ações de quem efetivamente está na prática pedagógica, apoiados também pelos conhecimentos científicos, mas não se restringindo a eles.

O conteúdo das lutas e suas relações com a questão de gênero

Outro ponto de bastante discussão ao longo dos encontros referiu-se às relações do conteúdo das lutas com as questões de gênero, fato evidenciado principalmente no desenvolvimento e nas discussões das atividades propostas pelos professores. Parte dos colaboradores foi favorável à separação das atividades entre meninos e meninas, enquanto a outra parte não. Isso gerou uma série de discussões e reflexões.

Além disso, durante as observações das aulas, também foi possível evidenciar diferenciações durante os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos contidos no material no que corresponde às compreensões de gênero, fato que endossa a importância de se estabelecer um olhar mais apurado acerca dessa questão.

Discussões sobre questões relacionadas ao gênero e as aulas de Educação Física foram discutidas em uma série de outros estudos que objetivaram apontar criticamente como são as relações de gênero e perspectivas generificadas a partir das visões discentes e docentes ao longo da prática pedagógica, por exemplo, Souza (2008), Duarte e Mourão (2007), Jesus e Devide (2006), Sousa e Altmann (1999) Altmann (1998), Louro, (1997) e Daolio (1995a).

Por não ser o foco e nem fazer parte do objetivo geral do presente estudo, não haverá um aprofundamento nas análises a respeito das relações de gênero nas aulas de Educação Física. Por outro lado, dado sua grande frequência de aparição e por ter se desmembrado em uma série de discussões, é pertinente que se estabeleça algumas considerações sobre as relações de gênero, sobretudo no que corresponde aos discursos dos professores e às práticas observadas *in loco* ao longo do processo de uso do livro didático.

O olhar de parte dos professores seguiu predições determinísticas, como se os meninos fossem de fato e por questões “naturais” mais habilidosos e as meninas mais incapazes de realizar determinadas atividades elaboradas e contidas no livro didático coletivamente construído. Essa consideração se deve à necessidade de separação das atividades, proposta por parte dos professores em diversos encontros da pesquisa-ação. O discurso do professor 1 em um dos primeiros encontros representa essa perspectiva: *“Eu fico preocupado com essas atividades. Para mim tem que ser homem com homem e mulher com mulher. Até que ponto eu posso por força nos movimentos? Como eu faço para não machucar uma menina? Não é fácil*



*e pode ser perigoso*”. Essa fala denota uma representação de fragilidade por parte da mulher e de extrema força dada ao homem nas atividades de luta elaboradas.

O professor 3, de maneira parecida, apresentou algumas considerações indo contra a perspectiva de coeducação e valorização das representações democráticas de gênero. Em um dos encontros, esse colaborador relatou um diálogo que ele teve com outro professor que também leciona na mesma escola que ele, relacionando os perigos de se ensinar na escola o futebol de forma mista, ou seja, meninos e meninas na mesma atividade. Para ele:

*“Porque na hora que o time dele vai jogar, os meninos não têm noção de força, esse tipo de coisa, aí vem aquela menina super delicada, magrinha jogar na quadra e os moleques dão aqueles ‘bicudos’ na bola e aí machuca as meninas. Ele [o outro professor] até teve um bate boca com um outro professor lá da escola. Aí o professor falou para ele sobre inclusão, esse tipo de coisa e ele falou que no papel é uma coisa, mas na prática é outra. Ele falou para o outro professor esquecer tudo que aprendeu na formação, porque homem bate mesmo, principalmente se for de um nível social mais baixo e mesmo os meninos que tem uma certa educação quando querem ganhar perdem a noção” (PROFESSOR 3).*

Os discursos apresentados pelos professores ilustram suas compreensões sobre as representações sociais relacionadas ao que eles entendem como critérios de condutas para os alunos e para as alunas. A forte relação do entendimento das meninas como sendo *“frágeis”* ou que *“machucam fácil”* ilustram as representações sociais dos colaboradores sobre a questão de gênero, como se somente as meninas pudessem ser expostas aos riscos de se machucar durante as aulas.

Ao se compreender o termo gênero como uma construção social e histórica é possível buscar formas de interpretar os julgamentos e delineamentos oriundos dos discursos dos professores. Scott (1995) auxilia na compreensão sobre gênero elencando-o como uma categoria social que é imposta ao corpo sexuado, ou seja, sendo uma criação social do que se compreende como papéis adequados tanto para homens quanto para mulheres em uma determinada região ou sociedade. A partir das diferenças percebidas entre os sexos, estabelecem-se funções, normatizações, papéis e caracterizações distintas, oriundas dos aspectos sócio-culturais. Para essa autora, a diferença percebida entre os sexos *“fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”* (SCOTT, 1995, p. 89).

Goellner (2005, p. 207), por sua vez, ao buscar uma definição sobre o termo gênero, conceitua-o como sendo uma *“construção social do sexo. Ou seja, como categoria analítica e política, evidencia que masculino e feminino são construções sociais e históricas”*. Está presente nessa consideração que as opiniões sobre atitudes e práticas oriundas e estabelecidas

como sendo femininas ou masculinas são na verdade construções culturais de um determinado contexto, podendo variar e receber diferentes significados.

A compreensão dessa definição é preponderante para que se possa estabelecer processos de desnaturalização de práticas cristalizadas pela ótica do preconceito, ainda presentes no âmbito escolar. Dito de outro modo: é como se os professores colaboradores, muitas vezes, tanto em seus discursos quanto em suas práticas, reproduzissem parâmetros que eles tentaram justificar pela ótica biológica – “*menino é mais forte e menina é mais fraca*”, por exemplo – quando na verdade há um universo complexo de parâmetros culturais que nortearam essas perspectivas e não são justificáveis apenas (ou muito pouco) pela questão biológica.

A antropóloga norte-americana Margaret Mead (1935 apud CUCHE, 2002, p. 81) ao analisar antropologicamente de forma etnográfica algumas sociedades diferentes na Oceania apresenta uma célebre caracterização sobre o olhar cultural a respeito da questão de gênero: “Os traços de caráter que nós qualificamos de masculinos ou de femininos são, em grande parte ou até mesmo na sua totalidade, determinados pelo sexo de uma maneira tão superficial quanto o são as roupas, os modos e o penteado que uma época designa a um ou outro sexo”.

Na Educação Física, muitas vezes, se estabelece uma prática cristalizada pela ótica da diferenciação discriminatória entre meninos e meninas. Isso não quer dizer que não possa haver separação em momento algum nas atividades, elas podem existir enquanto recurso pedagógico por razões que variam conforme os objetivos e metodologias dos professores. O questionamento se insere no fato dessa separação estar embasada em critérios discriminatórios de exclusão, como se homem não dançasse ou fizesse ginástica rítmica e mulher não lutasse ou jogasse futebol, por exemplo. Como alertam Duarte e Mourão (2007), mesmo havendo normatizações em alguns estados e municípios para que as aulas de Educação Física sejam realizadas de forma mista, na prática pedagógica, verifica-se que, muitas vezes, os professores burlam essas determinações e ora separam meninas e meninos, ora os agrupam juntos, dependendo das conveniências estabelecidas pelos docentes.

Para Louro (1997) a escola de modo geral apresenta uma série de atitudes discriminatórias por meio da separação de meninos e meninas desconsiderando as relações de gênero construídas de modo democrático. Na Educação Física escolar esse cenário costuma ser ainda mais agravante, havendo explícitas formas de exclusão de meninos e meninas nas aulas. Para a autora:

Nas aulas de educação física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a educação física parece ser a área onde as resistências ao trabalho

integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações (LOURO, 1997, p. 72).

O professor 1 comentou em um dos encontros sobre algumas atitudes já vivenciadas por ele que representam a construção histórica sobre as condutas de gênero orientadas – muitas vezes de forma inconsciente – pelos professores. Para isso, ele exemplificou a atitude de uma professora que trabalha na mesma escola que ele. Esse colaborador comentou que a própria professora separava a aula entre meninos e meninas por meio de atitudes bem distintas: “(...) *meninas lendo revista, meninos jogando bola. Tem até professora que eu conheço que levava as revistas para as meninas lerem*” (PROFESSOR 1).

Não é possível apontar as razões para que essa professora agisse dessa maneira, algo que requer uma análise muito mais apurada sobre suas compreensões de gênero e mesmo suas aceções profissionais enquanto professora de Educação Física. É possível especular, porém, partindo da atitude acima relatada, que a conduta da professora descrita pelo professor colaborador 1 ilustra um preceito de dominação das aulas de Educação Física enquanto um ambiente masculino, nos quais as meninas não tem espaço nem oportunidade. Ao levar as revistas para as meninas, é como se a professora, ao invés de romper com esse paradigma, o reforçasse. É como se a professora atestasse a inviabilidade das meninas também participarem das aulas. Nesse exemplo, as revistas, em linguagem figurada, tornam-se “passaportes” à aceitação de uma posição de inferioridade nas relações de gênero – conduta reforçada (ou “carimbada”) pela docente.

Ações como a relatada acima reforçam paradigmas de discriminação generificada nas aulas de Educação Física, muitas vezes asseguradas pelos professores. Daolio (1995a), de modo semelhante relata impasses oriundos das ações de um professor que não foi capaz de resolver problemas com relação às questões de gênero em suas aulas. Para o autor, ações discriminatórias inviabilizam que os meninos e as meninas sejam capazes de ter as mesmas oportunidades de prática e desenvolvimento de suas capacidades motoras, ocasionando, muitas vezes, na inabilidade das meninas para com as práticas esportivas (DAOLIO, 1995a). Desse modo, constrói-se socialmente um paradoxo de difícil resolução e que apresenta inúmeras consequências nas aulas de Educação Física: as meninas não possuem habilidades e por isso não realizam as aulas ou é justamente por não realizar as aulas que elas não têm oportunidades de desenvolver suas habilidades?

Analisando historicamente as relações de gênero no âmbito escolar, Sousa e Altmann (1999) salientam que entre as diferenciações biológicas dos sexos estão ocultas relações de poder, marcadas, por sua vez, pela hierarquização entre homens e mulheres ocasionando,

como consequência, a dominação masculina. Para as autoras, mesmo após a criação da escola mista, ainda há simbologias relacionando a mulher como um ser dotado de fragilidades e emoções enquanto que o homem é movido pela força e razão. Essas condutas, de acordo com as autoras foram mantidas “por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57).

As salientes discriminações relacionadas ao nível de habilidade se configuram muito mais por aspectos sócio-culturais do que as questões biológicas relacionadas aos alunos e às alunas durante as aulas de Educação Física. Daolio (1995a) reconhece que nem todas as meninas são inábeis da mesma forma que nem todos os meninos são hábeis. Para o autor, há uma grande graduação entre os diferentes níveis de habilidades, tanto para as meninas quanto para os meninos. O autor aponta ainda que é fundamental aos professores compreenderem que, na maioria das vezes, as diferenças de ordem motora não são naturais – determinadas biologicamente – mas construídas no âmbito da cultura e, por isso, passíveis de serem superadas (DAOLIO, 1995a).

Da mesma forma, Altmann (1998) aponta que a exclusão em aulas de Educação Física muitas vezes não se estabelece apenas sobre os critérios de gênero, mas também com relação aos alunos menos habilidosos. Ou seja, há várias formas de exclusão partindo de diferenciações discriminatórias e que estão presentes ao longo da prática pedagógica da Educação Física. Para Souza (2008), as discriminações ocorridas em aulas de Educação Física, seja em relação às questões de gênero ou outra categoria social, estão intimamente relacionadas às representações sociais que são construídas pelos sujeitos que constituem esse determinado espaço. Nesse contexto, muitas vezes as meninas que conseguem romper os padrões preconceituosos são justamente aquelas que são muito habilidosas em uma ou mais práticas corporais, ou seja, é como se a partir de sua habilidade, elas conseguissem o “aval” de adentrar ao ambiente de dominação masculina e participar de suas representações.

Ao longo dos encontros, alguns professores foram muito reticentes sobre a realização das atividades de forma em conjunta entre os alunos e as alunas. Para isso, eles elencaram uma série de problemas como o risco das meninas machucarem, problemas de relacionamento entre pares, não aceitação por parte das próprias meninas na vivência das atividades em conjunto com os meninos, entre outras questões. Ao comentar uma das atividades criadas nos encontros e implementadas pelos professores (uma variação da atividade “mãe da rua”), o professor colaborador 1 sinalizou: *“moleque é complicado! Você explica 10 vezes que não é força e ele veio correndo e deu uma voadora no peito da menina! Pode isso? Mas é legal, as*

*meninas criam estratégias e tentam travar os meninos; porque tem menina que é lerda né? E os moleques são rápidos”.*

Esse tipo de argumentação por parte desse colaborador se repetiu inúmeras vezes ao longo dos encontros. Sobretudo com relação à elaboração das atividades foi evidenciado que, para esse professor, seria importante que elas fossem divididas entre alunos e alunas para que não ocorresse intercorrências em suas aulas. Em outro encontro, ao comentar sobre uma atividade relacionada à variação de uma brincadeira de sumo com alguns arcos no chão, esse mesmo colaborador ressaltou: *“Essa brincadeira é perigosa e pode machucar. Se um menino for para cima de uma menina e machucar não vai ser legal. Tem menino que é forte e as meninas podem machucar. Para mim não há problema nenhum dividir e colocar menino só com menino e menina só com menina”* (PROFESSOR 1).

Estão contidas ao longo dos discursos desse professor concepções que consideram as alunas como “seres frágeis e indefesos” e que, para “preservá-las” devido às suas “debilidades”, é necessário que se separem as atividades. Essas concepções foram corroboradas pelo professor 3 que também apontou problemas na inclusão de meninos e meninas nas mesmas atividades, sobretudo no Ensino Médio quando, de acordo com esse colaborador, a questão da sexualidade está ainda mais aflorada. O professor 3 também salientou em suas propostas de atividades que elas fossem divididas entre meninos e meninas embora tenha considerado que, dependendo da atividade e do contexto, é possível executar práticas em conjunto. Para ele:

*“Eu acho que algumas atividades dá para fazer homem com mulher, como aquela do prendedor que eu desenvolvi e vou aplicar na escola. Eu tenho algumas classes de Ensino Médio que dá para trabalhar esse negócio de menina e menino juntos, mas em outras não! E o pessoal respeita, mas isso é uma exceção. Eu acho que algumas atividades dá para você fazer menina e menino, coisas que não exigem o agarramento. Mas eu acho que medir forças também é meio complicado. E não é só medir forças, os meninos podem aproveitar das meninas né? Menino é complicado”* (PROFESSOR 3).

Entre os discursos de oposição às visões apresentadas por esses professores destaca-se a professora 4 que, em diversos momentos, foi contra a diferenciação das atividades, embora tenha reconhecido que dependendo da situação e do contexto da escola e dos alunos seja necessário que ela aconteça. De acordo com ela: *“eu acho que fica a critério do professor decidir isso. Para mim não tem problema nenhum colocar homem com mulher, desde que o professor deixe as regras bem claras. Acho que isso varia muito do grupo e a gente tem que deixar meio que aberto para o professor decidir isso no livro”* (PROFESSORA 4).

Estabelecer o ensejo de deixar a critério do professor a questão da separação das atividades ou não entre meninos e meninas em um livro didático é uma forma interessante de

não interferir de modo muito evasivo na prática pedagógica do professor. Essa ação permite ainda uma variabilidade de acordo com cada contexto e considera o professor enquanto peça fundamental de suas aulas.

Por outro lado, não abordar e nem sugerir no material elaborado alguns aspectos de coeducação nas aulas de Educação Física é uma forma negligenciar a existência de práticas cristalizadas que ocorrem cotidianamente sem a devida atenção por parte de muitos professores. Se o livro didático objetiva ser um instrumento de auxílio à prática pedagógica ele deve contribuir com o avanço qualitativo das ações docentes. Isso significa que manter práticas de cunho preconceituoso pode evitar que se aproveitem todas as potencialidades que as aulas de Educação Física podem e devem possibilitar aos alunos.

Desse modo, foi necessário orientar os professores com relação a possíveis avanços na compreensão de gênero, inserindo no material a possibilidade do trabalho de coeducação. Não se pretende, contudo, transformar toda e qualquer atuação pedagógica repentinamente. Por isso e a partir do diálogo com os colaboradores, houve a inserção da decisão sobre o ensino pautar-se no critério de cada professor a partir de seu contexto de atuação, cabendo a ele discernir quando e como orientar sua prática à questão da coeducação e quando não inseri-la, embora ela tenha sido posta como uma indicação.

A ação do professor é fundamental para a manutenção ou não de preconceitos sobre a questão de gênero. Para Altmann (1998, p. 101) “a postura docente é uma referência que define como meninas e meninos agem e se relacionam entre si”. Ou seja, as representações presentes nas aulas pautam-se em grande parte nas configurações identitárias que o docente estabelece sobre as relações entre gênero e que eles deixam transparecer em suas falas e principalmente em suas ações cotidianas ao longo de sua prática educativa.

Em sua dissertação de cunho etnográfico, Altmann (1998) questiona se o envolvimento de meninos e meninas nas atividades realizadas nas aulas de Educação Física são desafios ou ameaças às questões de gênero. A autora reconhece que a contribuição do professor para a diminuição da separação de sexo depende de como ele intervém frente aos dilemas provocados pelos alunos (ALTMANN, 1998).

Ou seja, se o professor intervém de forma democrática a partir de uma compreensão de coeducação, há mais possibilidades de transformação das práticas cristalizadas pelos alunos. O contrário também é verdadeiro e se o docente não intervém de modo efetivo sobre essa questão ou, o que é ainda pior, contribui para com a discriminação generificada, pouco ou nada poderá ser feito para que se obtenha saltos qualitativos nas perspectivas de gênero nas aulas de Educação Física.

Jesus e Devide (2006) identificaram uma ausência de posturas de coeducação por parte de docentes ao longo de aulas de Educação Física mistas o que, para os autores, impediu o desenvolvimento de valores como cooperação, socialização, participação e respeito entre os alunos e as alunas. Os autores sugerem ainda que há na área da Educação Física um desconhecimento por parte dos professores em relação às perspectivas de coeducação e ao conceito de gênero, o que gera uma falta de referenciais que os ajudem nos conflitos entre alunos e alunas ao longo de suas aulas (JESUS; DEVIDE, 2006).

A ausência de posturas coeducativas foi evidente durante os discursos dos professores, por mais que ao longo dos encontros houvesse discussões em torno das possibilidades de valorização das representações democráticas de gênero nas aulas de Educação Física. Alguns professores, inclusive, assumiram uma postura de argumentação e não aceitação do que foi discutido. É evidente que práticas cristalizadas ao longo de toda uma vida e de toda uma conduta profissional não são capazes de serem transformadas em encontros com pouco mais de trinta horas de duração. Já ao final dos encontros, o professor 1, ao relatar uma tentativa de realização de atividade de modo misto descreveu o seguinte incidente:

*“E essa semana com o Ensino Médio eu tentei a mãe da rua, aquela adaptada visando o toque, mas volto a falar: não adianta, moleque bate! Ele não entende, você morre de falar que não é força e quando eu virei ele deu um soco na boca da menina sem querer, porque foi com força para tentar passar. Você ‘morre de falar’: ‘não é força, é inteligência, é raciocínio lógico’, mas mesmo assim ele deu na menina (...). Eu pus turma mista, mas onde ele foi? Onde tinha mais menina, ele vai procurar o ser mais fraco, a menina e o que ele faz? Ele bate. Isso porque antes eu falei para o pessoal que não era força que eu já tinha tido problemas e tudo isso. Eu jamais iria fazer algo que medisse força, tudo isso eu falei. Eles falaram que tudo bem, mas na empolgação do jogo, eles gostaram até, achei que não fossem gostar, mas eles gostaram. Mas teve esse incidente” (PROFESSOR 1).*

Nas observações foi possível constatar uma consonância entre os discursos dos professores e suas ações, ou seja, tanto o professor 1 quanto o professor 3 que assumiram posturas de discriminação e preconceitos com relação aos aspectos ligados às questões de gênero em seus discursos, transpareceram isso ao longo das aulas observadas. Nas aulas observadas, em diversos momentos foi possível perceber que os professores estabeleciam a impossibilidade de realização das atividades de forma mista *a priori*, antes mesmo de um possível incidente acontecer, não permitindo nem sequer aos alunos optarem pela escolha de seus pares.

As exceções apresentadas foram nas atividades de caráter geral e inicial, como o pega-pega do enfrentamento realizado por ambos os professores e as atividades de longa distância, que foram aquelas intermediadas por algum implemento. Nessas atividades, nas aulas de

ambos os professores uma das duplas foi mista, sendo que eram aproximadamente 20 duplas por aula.

No entanto, algumas ações particulares merecem destaque. O professor 1, em uma das aulas observadas, ao abordar uma atividade de média distância (um boxe adaptado), dividiu os meninos e as meninas separadamente. No entanto, um menino e uma menina ficaram sem duplas e, ao invés do professor permitir que realizassem a atividade juntos, os dirigiu para comporem trios para que não fosse necessário misturar meninos e meninas. Todos na aula, tanto professor quanto alunos, agiram com naturalidade, como se essa fosse a dinâmica a ser seguida. A quadra, inclusive, ficou dividida de forma indireta e não diretiva, sendo que aproximadamente a metade dos alunos, compostas por meninas, povoou o lado direito, enquanto que a outra metade (aproximadamente), composta pelos meninos, ficou do lado esquerdo do espaço. Destaca-se, no entanto, que todos os alunos realizaram as atividades, com apenas uma exceção em uma das aulas de uma menina que alegou estar doente.

A diferenciação por gênero também se fez presente nas aulas do professor 3, com exceção do caso supracitado em uma aula com a utilização de implementos. No entanto, um fato muito observado nas aulas desse professor foi a aderência à participação nas aulas. Como ele não cobrou a participação maciça dos alunos (tal qual o professor 1), em suas aulas, o número de meninos em atividade foi muito maior do que o número de meninas que, por sua vez, optavam ou por reunirem-se em grupos de conversa, ou por observarem a aula, sem contudo a realizarem. Em uma das aulas, um grupo de meninas questionou o professor sobre qual seria o tema da aula e o professor, ao informar que seria uma aula de lutas fez o seguinte julgamento: *“Hoje vocês não vão gostar não, vai ser uma aula de lutas”*.

Ambos os professores deixaram transparecer os mesmos questionamentos presentes em seus discursos ao longo dos encontros, reflexo de suas formas de compreender as diferenciações entre meninos e meninas em suas aulas. Ou seja, os professores passaram a naturalizar de tal forma a diferenciação por sexo que pensar em outra forma de conduzir as atividades souo de modo estranho e as tentativas realizadas sobre esse aspecto não surtiram os efeitos desejáveis, fazendo com que eles retornassem às práticas já cristalizadas por eles (SOUZA JÚNIOR, 2003).

Como apontam Duarte e Mourão (2007) os professores, em suas práticas pedagógicas, muitas vezes separam os meninos das meninas, mesmo quando as aulas são ditas mistas. Essa separação, em grande parte das vezes realizada sem que os docentes se deem conta disso, traduzem lastros discriminatórios sobre as diferenças de gênero, produzindo exclusões de caráter implícito nas aulas. Fazer com que essas atitudes sejam reduzidas ou contextualizadas



de forma crítica é uma complexa tarefa que envolve não apenas aquilo que está contido no âmbito conceitual, mas também valores e atitudes fortemente entrelaçadas com as concepções e as formas de ver o mundo dos professores.

Em busca de acordo com os professores e vislumbrando estabelecer perspectivas críticas e reflexivas sobre a relação de gênero, foi discutido uma série de referenciais que objetivaram refletir as questões de gênero nas aulas de Educação Física, partindo de algumas situações problemas e alguns estudos de caso que foram debatidos com os professores. Porém, por ser um aspecto muito controverso, foi acordado que ficaria a cargo do professor a decisão sobre a separação ou não de meninos e meninas ao longo das propostas de atividades no livro didático, embora tenha sido aconselhada e indicada a realização de propostas de coeducação para as atividades do material sobre o conteúdo das lutas. De acordo com a professora 4, por exemplo: *“Eu acho que a gente poderia deixar isso como dica, como uma observação para o professor e colocar ‘professor, atente-se para as questões de segurança e divisão por gênero’ ou algo do tipo”*.

O pressuposto defendido pelos professores e acordado entre todos os envolvidos nos encontros (ou pela maioria) – embora tenha havido muitas discussões – está baseado na prerrogativa que, em última instância, são os próprios professores quem melhor podem estabelecer critérios e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Isso significa que, se os lastros de segregação e discriminação por gênero estão fortemente vinculados com a história de vida dos alunos em um referido contexto e com a própria compreensão docente, um material que proponha uma nova perspectiva terá pouca ou nenhuma eficácia. Ou seja, compreensões democráticas e críticas acerca da perspectiva de gênero devem estar atreladas em todas as esferas da sociedade, dentro e fora da escola. Se há a reprodução de condutas discriminatórias na escola, na mídia, nos vínculos familiares e de amizade, na igreja e em outras instâncias sociais, um livro, por si só, poderá não trazer muita contribuição, embora se reconheça a necessidade de busca por perspectivas de equidade com relação às visões generificadas na sociedade, fato que um livro pode ajudar a pensar, sem com isso garantir a modificação no comportamento e na forma de ver o mundo de alguém.

A influência social a respeito da questão de gênero foi bastante debatida ao longo da pesquisa-ação. Em um dos encontros, por exemplo, discutiu-se a influência de filmes sobre a temática das lutas presentes na mídia de modo geral. Para isso, foi apresentado um vídeo aos colaboradores que objetivou demonstrar as formas de apropriação que a indústria cinematográfica produz a respeito da temática das lutas.

As reflexões envolvidas a partir dessas discussões evidenciaram a ligação que os colaboradores realizaram a respeito da temática das lutas como algo masculino, como se as mulheres não fossem muito valorizadas ao adentrar nesse espaço. Nas palavras da professora 4, por exemplo: *“Eu posso extravasar quando assisto a um filme como esse. Eu vejo coisas que não são possíveis de fazer, isso também atrai, principalmente o homem. Tem a ver com a questão da dominação”*.

Os professores concentraram suas análises no sucesso que os filmes sobre luta costumam fazer para com parte dos alunos, sobretudo os meninos. As justificativas mais recorrentes tangenciaram a perspectiva de que o ato de lutar é algo inato ao homem, como se não houvesse toda uma construção social e histórica que estabelece as representações do que se compreende como sendo masculino ou feminino – universo no qual as lutas se inserem, mobilizando o interesse e o imaginário de muitas pessoas (RUFINO, 2010; NAKAMOTO; AMARAL, 2008). O discurso do professor 3 representa a síntese das análises dos colaboradores sobre essa questão:

*“A questão de fazer tanto sucesso tem a ver com a situação social que estamos vivendo. Você vive em uma sociedade competitiva, que lembra luta. É preciso que você seja valente, competitivo. Isso está intrínseco nas pessoas, principalmente no homem que é o provedor da família! Ele que vai buscar a caça, que vai levar o alimento para a casa, o dinheiro”* (PROFESSOR 3).

É evidente que as lutas, especificamente, carregam enquanto lastro histórico forte ligação com condutas determinadas socialmente como sendo provenientes do homem, conforme ressaltado pelo professor 3. Isso fez com que fossem criados estereótipos vinculando o ato de lutar como algo masculino. No Brasil, isso foi corroborado até mesmo por perspectivas legais que proibiam as mulheres de lutar<sup>15</sup>.

Há nas lutas fortes vinculações generificantes provocando uma alusão como se essas práticas fossem ações masculinas, ligadas à questão da dominação e da luta pela sobrevivência. Rufino et al. (2011b), ao entrevistarem sessenta e cinco universitários sobre suas representações a respeito da influência da mídia nas questões de gênero por meio de questionários, encontraram uma tendência em vincular certas modalidades como sendo voltadas mais às mulheres – como o balé, por exemplo – e outras voltadas aos homens – como o boxe por exemplo. Contudo, os autores encontraram ainda que determinadas modalidades, como o judô, por exemplo, costumam ser elencadas como sendo destinadas para ambos os sexos, talvez até pela maior aceitação e exposição midiática dessa modalidade em específico (RUFINO et al., 2011b).

---

<sup>15</sup> Proibição do Conselho Nacional de Desporto - CND, por meio da resolução 7/65, obedecendo a instruções do General Newton Cavalcanti.

Na verdade, o que se compreende como sendo uma modalidade masculina ou feminina é fruto de representações sociais que buscaram enviesar o olhar para a impossibilidade de se compreender algo que difira dessa perspectiva. Com as lutas aparentemente esse fato é muito latente e a vinculação dessas práticas como algo masculino é ainda muito presente na sociedade, assim como é a relação generificada no âmbito esportivo (SOUSA; ALTMANN, 1999; ALTMANN, 1998).

A reprodução midiática contribui para perpetuar essa crença de relação das lutas com o universo masculino. No entanto, abrem-se, a partir desse pressuposto generificado, variadas formas de discussão e intervenção docente a esse respeito. Apenas para exemplificar uma possível atuação docente sobre esse aspecto será relatada uma possibilidade de discussão das lutas e suas relações com a mídia ao longo da prática pedagógica a seguir. Os professores e professoras poderiam, no Ensino Médio, gerar um debate a partir do filme *Menina de Ouro* (“*Million Dollar Baby*”). Para isso, a sala poderia ser dividida em dois grupos, um sendo contra as mulheres lutarem e o outro sendo a favor. Três alunos poderiam fazer parte do júri e os demais deveriam arguir em prol de legitimar as concepções do lado que eles pertencessem. Posteriormente, é possível realizar diversas atividades relacionadas à mídia distância, sobretudo as mais vinculadas ao boxe e presentes no livro didático, buscando-se enfatizar uma perspectiva de coeducação entre os alunos e alunas.

Essa dinâmica ilustra uma pequena possibilidade de reflexão crítica sobre a questão de gênero, uma vez ser ela demasiadamente presente nas aulas de Educação Física, elencando diversas incompreensões sobre a prática das lutas. Tal qual aponta Altmann (1998), manter padrões de divisão das atividades das aulas de Educação Física entre meninos e meninas é uma forma de exacerbar preconceitos, mesmo quando as aulas são ditas mistas. Esse ato resvala na ponderação de que apenas a divisão por gênero é plausível de existir numa aula, fato que desconsidera outras formas de condução da aula. Para a autora:

Separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados (ALTMANN, 1998, p. 100).

Esse apontamento permite a proposição de formas mais democráticas de condução das aulas de Educação Física, permeadas por perspectivas de respeito à equidade nas relações de gênero. Para isso, estratégias são necessárias e precisam ser criadas pelos professores uma vez

que a ruptura paradigmática de práticas discriminatórias não tende a se dissolver sem a devida intervenção consciente e crítica, pelo contrário, tende a tornar-se ainda mais cristalizada.

Por isso, estratégias como a prática da coeducação, respeito às diferenças, realização de atividades em conjunto, duplas mistas, discussões sobre aspectos midiáticos, reflexões a respeito das lutas, dos esportes e demais manifestações da cultura corporal de movimento, entre outras questões, devem ser incentivadas. Contudo, reconhece-se que essas atividades não garantem, por si só, a ressignificação das compreensões de gênero. Sobre essa questão, destaca-se a fala do professor 1 ao relatar a tentativa de realização de uma atividade entre meninos e meninas acerca de uma parte do livro sobre o conteúdo das lutas:

*“Eu vi que deu problema. É o que eu falo para você sempre, não adianta fazer uma coisa e não aplicar e depois colocar no livro. Deu lá, o cara atravessou os círculos todos, e perdeu a graça o jogo, porque só vinha meninas. Até as meninas ficaram desmotivadas. Poxa, o cara era enorme, bom até para luta, sabe? Forte mesmo, garoto forte. A menina já chegava no confronto com medo” (PROFESSOR 1).*

Sousa e Altmann (1999) apresentam um contraponto interessante a respeito das tentativas de se buscar estratégias para a realização de atividades mistas nas aulas de Educação Física. Para as autoras, muitas vezes, adaptar as regras de um jogo ou esporte objetivando evitar a exclusão das meninas pode desconsiderar a articulação do gênero a outras categorias – como a diferença de níveis de habilidades, por exemplo. Como exemplos de formas de adaptação, Sousa e Altmann (1999) relatam a determinação de que o gol só deve ser efetuado após todas as meninas terem tocado na bola ou autorizar apenas às meninas a marcá-los (no caso do futebol). As autoras destacam: “Se tais regras solucionam um problema, criam outros, pois quebram a dinâmica do jogo e, em última instância, as meninas são as culpadas por isso, pois foi para elas que as regras foram modificadas” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 63).

De fato, como reconhecem Sousa e Altmann (1999), há inúmeros conflitos e dificuldades dos professores para com o enfrentamento das questões de gênero e que ainda estão presentes na cultura escolar e, em particular, nas aulas de Educação Física, uma vez que estes são valores e normas culturais que se transformam de forma muito lenta. Por isso, é preciso haver atenção docente constante para revestir a prática pedagógica em representações éticas sobre as diferenças e igualdades entre as representações de gênero. O cuidado na criação das estratégias sobre o aspecto generificado está no fato delas poderem provocar o oposto do que se propõem, acabando por excluir ao buscar incluir, ou então que essas estratégias estejam pautadas em compreensões igualmente discriminatórias, por exemplo: “uma vez que as meninas são mais frágeis, é preciso que os meninos as deixem tocar na bola

antes da realização do gol”, ou seja, parte-se de um pressuposto preconceituoso para a criação de estratégias que busquem incluir os alunos em aulas mistas.

Discursos discriminatórios a respeito das representações sobre gênero povoaram as perspectivas apresentadas por parte dos professores colaboradores. Isso permite inferir que atitudes de respeito e inclusão de meninos e meninas em democráticas relações e interações dão lugar à perpetuação de segregações generificadas. Ora, da mesma forma que não há ônibus só para mulher, *shopping center* destinado somente às mulheres, cores exclusivamente masculinas, atitudes ou trejeitos que são de um ou outro sexo, entre outras caracterizações, não é aconselhado que as aulas sejam divididas, mesmo quando elas são propostas como mistas – ao menos na teoria.

Jesus e Devede (2006) encontraram, a partir das representações de alunos, que os professores de Educação Física em suas aulas não costumam desenvolver reflexões a respeito da temática de gênero e propostas coeducativas, fato que contribui para que a cooperação, o respeito às diferenças, a participação ativa dos alunos, a socialização e outros valores fiquem à margem de suas práticas pedagógicas, inviabilizando que o convívio entre os sexos seja mais humanizado.

Por mais dificuldades que possa haver a respeito das relações de gênero nas aulas de Educação Física, os preconceitos cristalizados e evidenciados nos discursos e em alguns aspectos observados nas práticas de parte dos professores colaboradores pode ser considerada a questão mais relevante e que mais precisa ser transformada.

Enquanto professores, determinadas práticas cristalizadas sob a ótica do preconceito precisam ser ressignificadas, afinal, de outro modo, elas passam a envolver a prática pedagógica em invisíveis teias discriminatórias de difícil desvencilhamento. A formação de professores deveria contribuir com esse processo de transformação sobre as representações relacionadas ao gênero. É o que aponta Furlan e Furlan (2011) ao abordarem a importância das concepções provenientes dos cursos de formação de professores sobre a temática do gênero. Para os autores:

A formação dos professores deve ser ampla, incluindo, portanto, as questões relativas à diferenciação de gênero/sexo, para que o/a profissional possa desenvolver ações pedagógicas que valorizem a diferença e a contribuição individual de meninos e meninas, proporcionando atividades que contribuam para a construção do ser social (FURLAN; FURLAN, 2011, p. 308).

Cabe à formação dos professores auxiliar na ruptura paradigmática – discriminatória e segregacionista – sobre as representações de gênero. No entanto, não é somente por meio da formação docente – seja ela inicial ou continuada – que as representações sociais sobre gênero

serão ressignificadas e/ou transformadas uma vez que elas abrangem valores e atitudes que envolvem de forma complexa toda a história de vida das pessoas. A pesquisa-ação realizada ilustrou justamente essa prerrogativa. A formação de professores pode contribuir em partes, mas ela evidentemente também apresenta limites, o que provoca tensões de difícil solução tendo em vista a busca de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e rica em significações permeadas pela equidade.

## 9.2. Possibilidades

Na grande categoria denominada “possibilidades”, foram alocadas as subcategorias (e seus respectivos subeixos) que buscaram estabelecer algumas possibilidades desdobradas com a realização da pesquisa-ação.

Compreendeu-se enquanto possibilidades o que foi permitido estabelecer como consequências oriundas dos encontros com os professores. Essas consequências teceram contribuições tanto para a compreensão do conteúdo das lutas, quanto para a utilização de livros didáticos nas aulas de Educação Física, ou mesmo referiram-se à importância dos próprios encontros realizados. Além disso, confrontou-se, em alguns momentos, o discurso dos professores com algumas das ações estabelecidas por eles durante a prática pedagógica das aulas observadas.

Dessa forma, buscou-se, primeiramente, entender as formas de utilização e as compreensões provenientes do processo de uso de livros didáticos que pudessem gerar possibilidades para a prática pedagógica.

Posteriormente, foram analisadas algumas das compreensões sobre o conteúdo das lutas, ou seja, como essa temática foi debatida e o que os encontros ocasionaram de entendimentos e reflexões sobre esse conteúdo. Nessa subcategoria foi apresentada, ainda, a construção da fundamentação teórica no qual as atividades do livro foram ancoradas, ou seja, como o grupo de professores pensou e sistematizou a visão sobre as lutas da escola.

Por fim, buscou-se compreender algumas perspectivas advindas do processo dos encontros realizados, compreendidos como forma de gerar um espaço de discussão para os professores, um *locus* de investigação e reflexão acerca da prática pedagógica, entendida como uma possibilidade de formação continuada. De que forma os encontros aludiram a possibilidades concretas de investigar, debater e refletir sobre a própria prática dos envolvidos na pesquisa-ação? Que perspectivas estão abarcadas nessa forma de investigação? Quais as implicações dessa perspectiva para a prática pedagógica? Essas, dentre outras questões

nortearam a construção deste item. Cada subcategoria, juntamente com seus respectivos subeixos, será analisada separadamente a seguir, conforme apresentação do quadro 8.

Quadro 8 – Categorias e subcategorias temáticas das possibilidades oriundas do discurso dos professores colaboradores

<b>POSSIBILIDADES</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Subeixos</b>
<b>Livros didáticos</b>	Recordações
	Formas de utilização
	Elemento de auxílio à formação
	Livros didáticos: intermediando ações pedagógicas
	A construção coletiva de livros didáticos
<b>Ressignificando perspectivas sobre o conteúdo das lutas</b>	Em busca dos princípios gerais das lutas
	Ações esperadas e inesperadas <i>(Desvelando ações esperadas; Desvelando ações inesperadas)</i>
	A questão da distância
	A questão das ações
	A questão das intenções
	Compreendendo os alvos nas lutas
	Compreendendo os planos relacionados às ações das lutas
	Considerações finais acerca da classificação das lutas da escola
<b>O processo de formação continuada e as reflexões sobre a prática pedagógica</b>	Fundamentações teóricas: condições estruturantes
	O desenvolvimento dos encontros
	Perspectivas abarcadas por essa forma de investigação
	Implicações das perspectivas empreendidas para a prática pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 9.2.1. Livros didáticos: possibilidades para a prática pedagógica

A subcategoria intitulada “livro didático” esteve presente tanto na categoria “dificuldades” quanto “possibilidades”. Esse fato se deve uma vez que, como analisado anteriormente, esses materiais podem assumir diferentes papéis ao longo da prática pedagógica, de acordo com as formas de utilização empreendidas, gerando desde entraves às ações pedagógicas quanto algumas possibilidades, quando bem estruturados e empregados.

Especificamente nesse momento, a atenção será voltada à compreensão dos livros didáticos enquanto elementos que podem contribuir com a ação do professor em prol de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Assim, buscou-se compreender os modos de utilização desses materiais e como foi para os professores colaboradores assumirem-se enquanto autores ao elaborarem-no. Além disso, as possibilidades apresentadas pelos dois professores observados na utilização dos livros didáticos geraram também interpretações acerca dos papéis desses materiais na prática pedagógica.

Inicialmente, os livros didáticos podem ser considerados enquanto possibilidades para a prática pedagógica, sobretudo, por oferecerem aos professores e aos alunos uma série de representações didático-pedagógicas acerca de um dado conteúdo ou um bloco de conhecimentos (conjunto de diversos saberes). Essas representações podem ser viabilizadas por meio de diferentes formas como exemplificações, atividades com diferentes enfoques, relações com outros conteúdos, assim como com outras disciplinas e analogias com esferas de saberes da vida cotidiana, da mídia, etc., explicações de curiosidades, dicas, indicações, proposições, entre outras inúmeras vertentes, empregando diversas formas de linguagens como textos, imagens, hiperlinks<sup>16</sup>, entre outras.

### Recordações

As formas de utilização dos livros didáticos e sua materialidade, uma vez que estão presentes cotidianamente ao longo da prática pedagógica (MUNAKATA, 2000), provocam até mesmo a criação de certos vínculos entre alunos e professores com relação a esses materiais. É comum os professores levarem consigo seus livros didáticos em diferentes ambientes. É mais frequente ainda a relação que os alunos estabelecem com esses materiais, colorindo-os (quando possível), colocando seus nomes, identificando-os e apropriando-se deles de diferentes formas.

Esse fato foi relatado pelos professores colaboradores ao se recordarem de seus livros didáticos durante suas épocas enquanto alunos. De acordo com o discurso dos professores, os livros didáticos fizeram parte de todos os seus processos de escolarização, nas mais diversas disciplinas, com exceção da Educação Física. Esse fato remete à histórica importância dada aos materiais didáticos no âmbito educacional brasileiro (MUNAKATA, 2000; SILVA, 1996; FREITAG; MOTTA; DA COSTA, 1989), uma vez que os professores participantes dos

---

<sup>16</sup> Hiperlinks referem-se à endereços extraídos de sites da internet que podem ser relacionados com determinado aspecto de um livro didático, apresentando maior frequência de aparição em materiais relacionados às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).



encontros apresentavam idades distintas, assinalando a relevância atribuída a estes materiais para suas formações enquanto estudantes. Além disso, o discurso dos colaboradores evidenciou a histórica ausência de livros didáticos nas aulas de Educação Física (ANTUNES; DANTAS, 2010; DARIDO et al., 2010; RODRIGUES, 2009; ROSÁRIO, 2006; FRANGIOTI, 2004). Para o professor 1:

*“Na minha época era muito presente o livro didático. O professor dependia mesmo do livro, embora ele tivesse uma bagagem muito boa de formação, mas vinha o livro e era para seguir o que estava lá. O que marcou para mim foi uma professora de história que complementava os assuntos, tudo. E também tinha aqueles que mandavam copiar e pronto, faziam o dele e iam embora. Todos os professores usavam livros didáticos, acho que o único que não tinha mesmo era o professor de Educação Física” (PROFESSOR 1).*

O destaque do professor 1 esteve na relação que uma de suas professoras apresentava com os livros didáticos, partindo dos pressupostos contidos nesses materiais mas indo além, fato que marcou esse colaborador, evidenciando as múltiplas variedades de suas formas de utilização. A professora 5, por sua vez, além de ressaltar as suas formas de utilização desses materiais, destacou o processo de transmissão de materiais para outras pessoas, sejam amigos ou familiares. Para ela: *“lembro de alguns livros que agente comprava sabe, tinha um que tinha também um livro de exercícios, era lá que podia escrever (...). E essa relação de pegar o livro de alguém era muito normal. Tenho uma prima mais velha que e me dava todos os livros dela” (PROFESSORA 5).* Esse fato também foi apontado pela professora 4 que, por meio de sua história de vida, apontou brevemente diferentes formas de utilização, tecendo comparações com algumas das atuais políticas de fornecimentos desses materiais. Para ela:

*“Eu guardei até um caderninho meu do terceiro ano do primário (...). Lembro desse livro, pois me marcou muito, tenho até hoje, era de português (...). Depois estudei num internato e lá tinha os livros, a gente não levava. Você pegava na sala e não podia escrever, os livros eram todos numerados, e você perdia muito tempo escrevendo as coisas do livro no caderno, era muita ‘enrolação’. Essa coisa de deixar o material para o outro está na nossa cultura também (...). E hoje o Estado dá tudo e não é valorizado pelos alunos” (PROFESSORA 4).*

### Formas de utilização

Enquanto elementos do processo educativo, os livros didáticos podem receber diferentes formas de significação, variando as atribuições simbólicas de acordo com valores afetivos (gostar, cuidar, conservar, guardar o material), bem como de capital econômico (não escrever no material, conservá-lo para outrem, revendê-lo). Esses processos caracterizam alguns dos elementos relacionados às formas de utilização desses materiais, tanto pelos alunos, mas também podendo ser estendidas para os professores, fato que corrobora com as proposições de Gimeno Sacristán (2000; 1998a; 1998b; 1998c), Munakata (2000) e Lajolo (1996).

Com relação à utilização e às formas de utilização dos livros didáticos, os professores arrolaram uma série de possibilidades, sobretudo com relação ao livro voltado para o professor, uma vez que esta foi a escolha para a construção do livro sobre lutas. Ao longo dos encontros os professores buscaram destacar aspectos positivos e negativos acerca desses materiais, voltando-se sempre para compreensões que pudessem desenvolver e melhorar o material coletivamente construído.

Em princípio, os professores afirmaram recorrerem a diversos tipos de materiais em busca de auxílio quando sentem a necessidade de angariar novas ideias às suas práticas ou não dominam algum determinado conteúdo, mas sentem-se na obrigação de ensiná-los aos alunos, fato bastante discutido a partir das imposições curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Além da internet, elemento de maior acesso à busca de informações para enriquecer a prática pedagógica de acordo com os participantes, há alguns livros que os professores admitiram usar. Um exemplo foi oferecido pela professora 5:

*“Falando em livro, eu tenho esse livro azul<sup>17</sup> (...). Eu até usei bastante ele, para dar ideia, esse tipo de coisa, principalmente quando entrou a proposta curricular, o currículo agora né. E esse livro azul me socorreu bastante com ideias, deu um bom socorro ali naquela coisa de estar meio perdida sobre o que ensinar, com a implantação do currículo e tudo mais” (PROFESSORA 5).*

Mesmo com o baixo número de livros didáticos para a Educação Física escolar, de acordo com o discurso dos colaboradores, é possível inferir que muitos professores recorrem a materiais que, em sua constituição, não são referentes à perspectiva didática de utilização diária ao longo dos processos de ensino e aprendizagem na escola. No entanto, eles se apoderam desses materiais (livros de leitura, de propostas de atividades, sobre algum determinado conteúdo, entre outros) e utilizam-nos com fins didáticos, ou seja, esses livros, inicialmente não pensados para ser utilizados completamente em processos de ensino e aprendizagem, passam por procedimentos de reconfiguração a partir dos usos que os professores fazem deles. As formas de utilização desses materiais os configuram com fins didáticos. Talvez por essa razão, ao final do processo de elaboração do livro sobre o conteúdo das lutas (com o material quase finalizado), alguns colaboradores apresentaram possibilidades para além dos fins inicialmente objetivados, como é possível constatar na fala da professora 5: *“eu penso que esse material pode ser usado até para a graduação, a pós-graduação. Por isso que é bom ter uma parte teórica bem explicada”*. Como ressalta Bittencourt (2010, p. 545) *“o livro é um objeto feito para o professor e é dependente do uso que o professor faz dele”*.

---

<sup>17</sup> Ao mostrar o material, tratava-se do livro “Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica” (DARIDO; RANGEL, 2005).

### Elemento de auxílio à formação

Essas compreensões ilustram que os livros didáticos, a partir dos usos estabelecidos e das interpretações realizadas pelos professores, podem apresentar funções de colaboração em suas formações, seja inicialmente, a partir da utilização em seus cursos de formação inicial, seja de forma contínua, contendo referenciais que podem contribuir com sua prática. Essa perspectiva foi destacada pela professora 4:

*“O livro didático do professor também tem uma função de formação do professor. Falar de sistema 6x0, 5x1 do voleibol não é fácil, professor não é o ‘Google’, não sabe tudo. O professor aplicando pode ter dificuldade em um monte de coisa. Eu acredito que grande parte dos professores também vai ter várias dificuldades, principalmente sobre as lutas que já é mais difícil por não ser muito comum para os professores. Por isso, precisamos falar o mais claro possível. Porque se não eu fico gerando uma pesquisa, só gerando pesquisa” (PROFESSORA 4).*

Compreender os livros – e outros materiais didáticos – enquanto instrumentos que contribuem com a formação profissional torna-se possível a partir da visão que os concebe enquanto uma das fontes de produção e ressignificação de saberes, denominada de função referencial para Choppin (2004). Em suma, os livros didáticos apresentam-se como ferramentas que mobilizam saberes aos professores e aos alunos. No caso dos professores, essa mobilização ocorre em duas instâncias: ao nível dos conteúdos (ou blocos de conteúdos) assinalados e empreendidos em determinado material, o que Shulman (1986) denominou de conhecimento da matéria, e também ao nível de compreensões sobre procedimentos didáticos e pedagógicos relativos ao ensino de determinado conteúdo, denominado de conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986).

De acordo com Zabala (1998), os materiais didáticos (nos quais os livros são uma das possibilidades) são instrumentos que proporcionam referências e critérios para a tomada de decisão dos professores tanto no que corresponde ao planejamento – referente ao conhecimento curricular na perspectiva de Shulman (1986) – quanto na intervenção direta do processo de ensino e aprendizagem, bem como na avaliação. Dessa forma, o autor considera esses materiais como os meios que auxiliam os professores nas respostas aos problemas concretos que as diferentes fases de planejamento, execução e avaliação apresentam (ZABALA, 1998).

Uma vez presentes na prática pedagógica, os livros didáticos são um dos elementos que propiciam saberes aos professores. Como salienta Tardif (2012), uma das esferas de origens dos saberes dos professores é proveniente dos programas e livros didáticos utilizados por eles, cujos modos de integração no trabalho docente referem-se às formas de utilização dessas “ferramentas”, além de suas adaptações às tarefas pretendidas. O autor ainda aponta:

[...] quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em sua, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2012, p. 18).

O fato dos livros didáticos serem uma das fontes que propiciam saberes aos professores ilustra sua importância na prática pedagógica, embora limitada aos demais processos de gênese desses saberes, fortemente arraigados às ações práticas. Se, como afirmou Tardif (2012, p. 120) “a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”, o livro didático é desse modo, um dos meios de auxílio nessa empreitada, objetivando contribuir com o ensino gerando alternativas didáticas às explicações e ensinamentos dos professores. Nessa perspectiva, compreende-se que os processos de ensino e aprendizagem vão muito além da “transmissão de conteúdos”, pois é necessário ressignificar, construir e reconstruir, constantemente, um amplo espectro de saberes e compreensões originadas das relações entre alunos, professores, os conhecimentos selecionados da cultura para serem ensinados e o meio no qual estão inseridos.

Ao intermediarem o currículo e, conseqüentemente, interferirem nos processos de ensino e aprendizagem, os livros didáticos provocam impactos difíceis de serem mensurados, mas que influenciam direta ou indiretamente a prática pedagógica. Seus objetivos e funcionalidades tornam-se mais ou menos restritos de acordo com o nível de utilização por parte dos professores. Sobre essa questão Gimeno Sacristán (1998c, p. 215-126) ao contextualizar os livros didáticos na prática educativa indaga: “deveriam se limitar a proporcionar informação adaptada ao estudante, ou devem sugerir também atividades a professores/as e alunos/as, formas de realizar a avaliação, uma sequência de temas, etc., que lhes evite pensar e decidir sobre esses temas, desprofissionalizando-os?”.

Entretanto, será que os livros didáticos, por si só, são capazes de “desprofissionalizar” os professores? Ora, se como defende Tardif (2012), temos por compreensão que os saberes dos professores não formam um repertório de conhecimentos unificados, sendo heterogêneos, ecléticos e sincréticos, não podemos supor que os livros didáticos são as únicas fontes e formas de mediação e utilização desses saberes. Sendo assim, esses materiais são apenas um dos elementos inseridos em meio à complexidade da prática pedagógica.

Com isso, não se pretende restringir ou limitar a representatividade dos livros didáticos para o processo educativo, pois sendo meios interventores do currículo (GIMENO

SACRISTÁN, 2000) eles apresentam importância fundamental na constituição da prática pedagógica. Contudo, não é possível designar somente a estas ferramentas tecnológicas todos os percalços, problemas e limitações oriundas da prática educativa.

Bittencourt (2010) indaga se realmente há certo padrão na utilização de livros didáticos aos quais os professores estão submetidos ou se, apesar das diretrizes estabelecidas, as formas de usufruto desses materiais diferem para cada docente e cada disciplina curricular. A autora reconhece, no entanto, que existe uma controversa relação entre a formação de professores e os livros didáticos que merecem maior destaque por parte da literatura (BITTENCOURT, 2010).

Sendo assim, designar os livros didáticos como “muletas” aos professores é concebê-los como únicos meios precedentes de saberes, ignorando toda a complexidade e heterogeneidade da constituição dos saberes docentes no âmbito da prática educativa. Ou seja, negar a interferência do impacto desses materiais no currículo é destituí-los de significação e importância, renegando suas influências ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, alocá-los como único recurso centralizador da prática pedagógica é subjugar e desvalorizar a influência de todos os outros elementos que estão envolvidos na dinâmica de construção e ressignificação dos saberes docentes. Como salienta Gimeno Sacristán (2000, p. 153): “enquanto não se for consciente da interação recíproca entre regulação administrativa do currículo, meios tradutores do mesmo, mecanismos de consumo, qualidade cultural dos meios e dependência pedagógica dos professores, será difícil melhorar a prática”.

#### Livros didáticos: intermediando ações pedagógicas

Os professores colaboradores apontaram que de fato os livros didáticos podem atrapalhar suas ações, sobretudo quando são impostos hierarquicamente aos docentes, mas reconheceram que também podem contribuir com as suas práticas, embora não sejam capazes de garantir e assegurar que determinados conjuntos de conhecimentos sejam ou não apreendidos pelos alunos. Esse discurso pode ser representado pelo professor 1 que afirmou: *“Nesse ponto é interessante: ter um material que possa ajudar o professor, mas que não vai garantir o ensino, isso não vai garantir mesmo”*.

Nesse sentido, para os professores colaboradores, os livros didáticos não deveriam normatizar todos os procedimentos a serem seguidos pelos professores indicando, por outro lado, possibilidades de ação pedagógica, corroborando-se com Gimeno Sacristán (1998c) ao ressaltar que esses materiais deveriam proporcionar informação adaptada aos alunos. O

professor 1, ao comentar sobre o material sobre o conteúdo das lutas apontou: *“O que a gente pode colocar é que dependendo da faixa etária o professor pode adaptar o material”*.

Como os professores colaboradores apontaram, embora sejam as formas de usos de um determinado material que efetivará sua relevância na prática pedagógica, os conteúdos e procedimentos assinalados não devem ser menos enfatizados. Em suma, é importante preocupar-se também como o conjunto de conhecimentos inseridos em um determinado material. Essa evidência coaduna com a assertiva de Zabala (1998) que salienta:

A complexidade da tarefa educativa nos exige dispor de instrumentos e recursos que favoreçam a tarefa de ensinar. Em todo caso, são necessários materiais que estejam a serviço de nossas propostas didáticas e não o contrário; que não suplantem a dimensão estratégica e criativa dos professores, mas que a incentivem (ZABALA, 1998, p. 175).

Essa preocupação foi frequentemente debatida ao longo dos encontros, sobretudo no início do processo, quando o livro ainda não havia sido elaborado e as proposições ainda estavam no plano das ideias. Como seria esse material? Que tipo de atividades poderiam ser abordadas? Como elaborar um material sendo que parte dos colaboradores afirmou não apresentar muitos conhecimentos sobre o conteúdo das lutas? Essas indagações foram realizadas ao longo dos encontros, diminuindo ao final do processo. Um exemplo de inquietação foi apresentada pelo professor 1, em um dos encontros iniciais, ao apresentar sua proposta de abordagem do material:

*“Só fazendo um parêntese no caso de um professor leigo como eu: é até bom ter um leigo na elaboração desse livro, porque no livro não pode ficar com as coisas muito técnicas porque assusta, começa a dificultar o ensino do professor. Vamos fazer alguma coisa mais simples que não se prenda nas modalidades porque existe muitos golpes. Não tem como o professor saber tudo isso, isso porque a cada ano muda né? O judô não mudou de golpes recentemente?”* (PROFESSOR 1).

Desse processo, emergiu uma série de análises dos colaboradores, por vezes contraditórias, ao apontarem o que deveria e o que não deveria ser relacionado ao livro sobre o conteúdo das lutas. Parte dos professores salientou a importância de abordar os conteúdos da forma mais simples possível, enquanto que outra parte relatou a importância de propor perspectivas que fossem além do senso comum. Os próprios professores se contradisseram em encontros diferentes, conforme é possível destacar pelo discurso do professor 1 que em um encontro ressaltou: *“tem que ser algo bem simples para simplificar ao máximo para o leigo, que é o meu caso”* e, em outro encontro, ao discorrer sobre a necessidade de mais informações no material, ressaltou: *“é bom até para deixar o livro mais ‘alto’, embora seja para professor, mas se pegar uma pessoa que entenda vai ver que a gente abordou de uma*

*maneira mais intelectual, vamos supor assim, mas depois embaixo tem que explicar”* (PROFESSOR 1).

O que os professores propuseram é que o material deveria ser capaz abranger tanto aos conhecedores do conteúdo das lutas quanto aqueles que não apresentavam conhecimentos a respeito dessa manifestação corporal, como é possível averiguar no discurso do professor 1: *“para mim o livro foi feito para os dois: quem entende e quem não entende de luta, para vender tem que ser para os dois, quem tem uma formação em lutas e uma formação universitária e quem não tem”*. Esse mesmo colaborador ressaltou em outro encontro:

*“Alguma coisa que o professor veja, entenda, não se assuste e quem entende um pouco mais vai comprar o livro e ver que está com qualidade. Tem que ser coisas simples, como você mostrou para gente agora. Talvez eu tenha até usado a palavra errada, não seria técnica, seria aperfeiçoamento. Temos que pensar nos dois lados: aquele que entende e vai falar que o livro está legal e o professor que não entende, mas vai ver que isso tem como aplicar na escola”* (PROFESSOR 1).

Essas contradições sobre as formas de elaboração dos materiais didáticos refletem que construir um determinado material, ainda mais para um componente curricular como a Educação Física que não apresenta tradição no uso dessas ferramentas, não é uma tarefa simples. Pensar em quais conteúdos abranger, nas formas de abordagem desses conteúdos, nas dificuldades em termos de formação dos professores, nas possibilidades de utilização desses materiais, nos recursos necessários para utilizá-los, entre outras questões, indica algumas das barreiras que precisam ser cuidadosamente assinaladas e que geraram grande preocupação dos professores colaboradores nos encontros.

Como aponta Bittencourt (2010), a produção de textos didáticos exige uma série de saberes, indo muito além do domínio e atualização do conhecimento científico de uma determinada área, mas impondo conhecimentos sobre práticas em sala de aula, cotidiano dos alunos, utilização correta de imagens, gráficos, entre outros. Em suma, é preciso buscar compreensões a partir da linguagem do aluno, em um momento histórico em que a leitura está cada vez mais negligenciada na escola contemporânea.

Enquanto função formativa, um material didático deve prover discussões, reflexões e proposições que contribuam com a aquisição de saberes tanto dos professores quanto dos alunos. No entanto, proposições distantes das realidades docentes podem diminuir a eficácia de determinado material, fortemente atrelada às condições concretas relacionadas à prática pedagógica uma vez que os livros didáticos são destinados para serem elementos muito próximos às ações dos professores em suas aulas.

Ao discorrer sobre o currículo no processo educativo, Gimeno Sacristán (1998b) salienta que as modelagens dos livros didáticos, por exemplo, não explicam todas as

interfaces oriundas da complexidade curricular da educação escolarizada. No entanto, o autor salienta: “a análise dos livros-texto, por exemplo, nos aproxima mais da realidade educativa do que os documentos oficiais que regulam e prescrevem o currículo”, contudo, o autor ressalta ainda que “os planos reais dos professores/as nos aproximam mais do que os livros-texto” (GIMENO SACRISTÁN, 1998b, p. 138). Para o autor, quanto mais próximo estão as intervenções curriculares da realidade da prática pedagógica (portanto, concretas aos professores), mais impactante será sua influência no currículo.

Dessa forma, Gimeno Sacristán (1998b, p. 138) interpõe que os livros textos, os guias didáticos ou outros materiais diversos correspondem ao “currículo criado para ser consumido pelos professores/as e alunos/as”. Ou seja, na perspectiva desse autor, esses materiais fazem parte da concretude da prática pedagógica, sendo elementos que, ao serem consumidos, usados e manipulados pelos autores do processo educativo, mediam as ações curriculares. O autor ainda ressalta: “dois professores/as com as mesmas diretrizes curriculares, ou manejando um mesmo material didático, não ensinam exatamente a mesma coisa em suas classes. As diferenças indicam que intervêm fatores peculiares em cada fase da representação do currículo” (GIMENO SACRISTÁN, 1998b, p. 139).

Essas assertivas foram constatadas com as observações das formas de utilização dos materiais por parte dos professores 1 e 3. Cada um desses colaboradores apresentou formas muito distintas na utilização dos livros didáticos. Inicialmente, essas distinções se deram pelo fato de cada um abordar em suas aulas determinada parte do material, uma vez que não foi imposto a eles desenvolverem uma parte específica do mesmo. Além disso, mesmo em momentos que os conteúdos foram semelhantes, a forma de apropriação do material para cada professor foi bastante particular.

O professor 1, por exemplo, em nenhuma das aulas observadas, buscou seguir o material a risca, manipulando-o muito pouco ao longo de suas aulas. De acordo com as observações, o professor optou por realizar uma explicação histórica sobre as lutas que não estava contida no material, tendo ido pesquisar em outras fontes. Além disso, ele propôs atividades que estavam em localizações variadas no material, interpretando-o de acordo com suas necessidades práticas. No entanto, essas variações foram tão frequentes que a partir das observações foi difícil distinguir o que das ações interventivas desse professor foram oriundas das proposições do livro e o que ele realizou de acordo com outras fontes de saberes.

O professor 3, de modo semelhante, utilizou o material de acordo com suas demandas, tanto pessoais, de acordo com sua experiência, quanto coletivas, a partir das necessidades de suas aulas. Embora tenha focado suas explicações nas contextualizações do próprio material



(usando explicações e orientações que estavam inseridas no livro), diferente do professor 1, esse colaborador buscou diversificar os recursos utilizados. Tanto que em uma de suas aulas, ao abordar o conteúdo de longa distância, esse professor levou os alunos em uma sala com recursos áudio-visuais, transmitindo a eles parte de um vídeo pedagógico sobre a esgrima e que não estava proposto pelo livro. O professor 3 também não seguiu uma sequência lógica e selecionou atividades de acordo com os objetivos de seu plano de ensino e possibilidades de tempo e espaço de sua escola.

Ressalta-se ainda que ambos os professores observados manipularam muito pouco o material, embora o tenham utilizado na formulação de suas aulas. Esse fato ilustra que foi difícil distinguir, por meio das observações, o que realmente o material contribuiu com elementos significativos aos professores ou se eles estavam tão envolvidos com o processo de elaboração do mesmo que o domínio da estrutura do livro já estava incorporado, não sendo necessário manipulá-lo. Em suma, é difícil diferenciar a utilização do material com o fato dos professores terem sido coautores dele, participando de todo seu processo de construção. Fato que sugere a observação das aulas de outros professores que não participaram do processo de elaboração desse material, para que seja possível compreender as formas de manipulação e utilização do material em diferentes contextos.

Ou seja, a utilização de determinado material está fortemente ligada com a metodologia pedagógica do professor, como aponta Gimeno Sacristán (1998a). O autor ainda destaca que os usos de livros didáticos referem-se ao estilo de cada docente e às peculiaridades de cada componente curricular, assim como estão assentados com hábitos coletivos e tradições metodológicas e da organização escolar, pressupondo uma dada forma de conceber o trabalho docente, bem como a organização do espaço e do tempo escolar (GIMENO SACRISTÁN, 1998a).

Esses apontamentos, bem como as constatações oriundas das observações das aulas corroboram com o discurso dos próprios professores que enfatizaram a importância de se compreender as especificidades de cada contexto de intervenção pedagógica. O professor 3 salientou em um dos encontros: *“A gente tem que pensar dessa maneira porque cada escola é uma realidade, eu posso fazer a longa distância aqui porque não é possível fazer a curta distância, por exemplo”*. Esse mesmo colaborador, em outro encontro destacou: *“Tem que ver a realidade psico-social de cada lugar. Em um lugar eu posso dar uma coisa que em outro fica inviável”* (PROFESSOR 3).

A professora 4, de modo muito semelhante, ao analisar o processo de utilização do livro elaborado e da ação de cada professor frente ao material, em um dos últimos encontros

realizados, afirmou: *“se você for parar para isso, para o teu povo e teu domínio de sala de repente não vai dar certo. Há diferença entre um lugar e outro. Eu vejo que algumas coisas dependem do professor sabe? O professor precisa buscar algumas figuras, assistir alguns vídeos, essas coisas”*. Essa constatação foi também ressaltada pelo professor 1 que alertou: *“agora, nada é cem por cento. Aqui está bonitinho, mas outro professor pode fazer e não ficar tão legal assim, pode acontecer muitas coisas na hora”*.

Essas afirmações ressaltam o caráter fundamental que é assinalado à forma de utilização dos livros didáticos por parte do professor que pode a partir desse material buscar elementos que contribuam com suas ações pedagógicas ou, de outro modo, ficar restrito às proposições do material. Corrobora-se com Zabala (1998) que aponta que os materiais curriculares não podem substituir as atividades construtivas dos professores e dos alunos na aquisição das aprendizagens. Entretanto, o autor reconhece que esses materiais são recursos muito importantes que, se bem utilizados, além de potencializarem o processo educativo, oferecem ideias, propostas e sugestões que enriquecem o trabalho profissional (ZABALA, 1998).

Os livros didáticos para Gimeno Sacristán (1998c) são um dos fundamentos que compõem o currículo escolar, sendo legitimados por longas tradições e usos. O fato da Educação Física escolar, de modo geral, não ter se apropriado ainda de formas efetivas na utilização desses materiais, não inviabiliza os professores de buscarem ferramentas que possam de fato contribuir com suas práticas pedagógicas, fato que assinala para a importância da elaboração de uma diversidade maior de materiais didáticos para esse componente curricular.

De acordo com Rosário (2006), o professor pode buscar informações nos livros didáticos das outras disciplinas. Esses materiais, por sua vez, deveriam apresentar um mínimo de coerência curricular, ou seja, deveriam ser articulados pelo menos em partes para que houvesse possíveis convergências em termos de conteúdos e metodologias didáticas, repercutindo até em possibilidades de trabalhos de cunho interdisciplinar.

Rosário (2006) enfatiza também a importância fundamental da participação do professor de Educação Física na construção do projeto político pedagógico da escola, na medida em que permite que o docente conheça as propostas da escola, os livros didáticos adotados pelas outras disciplinas e os projetos de ensino a serem realizados durante o ano. Como salientam Bracht et al. (2003, p. 121) *“o professor fica enclausurado nos muros da sua própria disciplina”*, fato que impede maior articulação e mobilização de materiais didáticos de forma participativa entre diferentes professores e componentes curriculares distintos.

## A construção coletiva de livros didáticos

Esse apontamento corrobora com Zabala (1998) ao ressaltar que uma das tarefas da equipe docente deveria consistir em estar a par de todo tipo de material que seja útil à função educativa, construindo-se critérios básicos de análise que possibilitem aos professores adotarem decisões fundamentais a respeito da seleção, do uso, da avaliação e da atualização desses materiais.

Para Zabala (1998), os materiais didáticos devem fazer parte de um projeto global que observe seus papéis, propostos segundo objetivos de uma ou mais áreas ou etapas educativas, embora o autor reconheça a conveniência da existência de materiais específicos para conteúdos de aprendizagens mais concretas, relacionadas a um ou outro componente curricular em específico.

Gimeno Sacristán (1998a) salienta a importância de pautas coletivas que permitam aos professores discutirem criticamente acerca dos mais diversos materiais didáticos disponíveis para que a escola revise a forma dominante de utilização de certo material, bem como sua seleção, financiamento e a entrada de algum material alternativo. O autor é enfático ao destacar que a adoção de materiais didáticos variados, assim como a introdução de novas tecnologias ou o uso de materiais pouco convencionais ou aqueles que apresentam grande custo, não é possível a não ser que seja para uso coletivo (GIMENO SACRISTÁN, 1998a).

Como destaca Bracht et al. (2003), uma das características mais importantes do professor pesquisador e reflexivo é a busca pelo trabalho coletivo, no entanto, muitos ainda são os entraves para que tal processo possa ser realmente efetivado, como a própria cultura escolar centrada de modo disciplinar, a não compreensão do que significa construir coletivamente o projeto político pedagógico, entre outros.

Ou seja, se a própria dinâmica da organização escolar brasileira está pautada em práticas que não viabilizam ações coletivas em prol de perspectivas menos centradas em disciplinas, os livros didáticos, voltados a formas menos tradicionais de se compreender o ensino, podem não ter muita representatividade, embora seja destaca a importância da busca por procedimentos interdisciplinares na construção e utilização desses materiais. Portanto, é necessário haver uma série de materiais didáticos para que os professores, a partir de suas experiências e objetivos tanto individuais quanto coletivos, possam utilizar. Para Gimeno Sacristán (1998a):

Os diversos recursos de que disponha o professor/a, não apenas os guias ou os livros-texto, e sua capacidade para aproveitar e buscar materiais fora das escolas e das aulas, auxiliam-no no momento de escolher umas atividades ou outras. A própria experiência que tem e as ideias que lhe guiam o farão buscar materiais apropriados, mais variados e atrativos para os alunos/as (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 278).

Contudo, a busca por materiais didáticos está relacionada aos objetivos que o professor almeja a partir de suas demandas práticas. Ou seja, ele busca suprir determinado aspecto com esses materiais. Esse fato foi evidenciado pelos professores colaboradores, inclusive, apresentando algumas contradições discursivas, ora ressaltando a importância dos livros não delimitarem rigidamente suas ações práticas, como ressaltado anteriormente, ora buscando materiais que direcionem suas ações por meio de proposições mais diretivas, como é possível constatar na fala do professor 3:

*“Porque imagina, o professor vai chegar e pegar o livro e a molecada quer fazer, aí eu fico lá e faço o quê? Eu acho importante tudo que nós falamos, mas olha, ou a gente vai fazer isso, a luta do pregador, o que essa luta é, nível alto, baixo, alvo, sabe, faz a contextualização, mas tem que ter a prática, tantas práticas quanto possível, a gente tem que ter várias propostas” (PROFESSOR 3).*

A mediação do processo de construção coletiva do material na perspectiva da pesquisa-ação segue um limite tênue entre atender aos discursos docentes e viabilizar novas formas de compreender o processo educativo. Os professores ressaltaram a necessidade de propostas de atividades práticas, como salientado em diversos momentos da pesquisa. No entanto, a busca por referenciais teóricos que subsidiassem as proposições práticas também foi necessária, sendo inclusive incluída no livro didático. Bracht et al. (2003), ao relatarem o processo de uma pesquisa-ação na área da Educação Física apresentam uma série de dificuldades encontradas no que corresponde às pretensões docentes em busca de melhorias de suas práticas pedagógicas e as mediações dos pesquisadores/formadores, ressaltando a importância das fundamentações teóricas, enfatizando-se, como salientou Pimenta (2000), a importância da busca por teorias que possibilitem uma análise crítica e externa ao âmbito da prática. Para os autores:

*[...] a ênfase em se tomar como ponto de partida das reflexões os problemas concretos da sala de aula ou vividos no cotidiano escolar, pode levar ao entendimento de que o recurso a teorias ou o estudo de teorias com maior grau de abstração e/ou abrangência, por exemplo teorias sociológicas referentes ao sistema escolar, significa perder tempo porque não estão diretamente relacionadas com os problemas em pauta (BRACHT et al., 2003, p. 123).*

Ao compreenderem a importância das reflexões que partissem da prática pedagógica, mas que pudessem ir além por meio de aprofundamento teórico em diversos âmbitos da aquisição de saberes, os professores passaram a constatar a importância de inserir essas reflexões também no material coletivamente construído, com a ressalva que o ponto de partida e de chegada dessas discussões fosse a prática pedagógica. Esse fato pode ser representado pela fala da professora 4 ao comentar sobre o processo de conclusão do livro, ressaltando: *“mas eu acho que para o professor compreender bem o nosso livro ele vai ter*

*que ler e entender a parte introdutória. Porque se ele não ler ele só vai abrir o livro e ver um monte de brincadeira e não vai entender tudo que a gente pensou sobre isso”.*

O professor 1 a esse respeito também destacou: *“agora a gente conseguiu colocar o que a gente queria. A palavra chave é: pedagógico. Um olhar pedagógico sobre as lutas, tinha que ser esse o título do material, porque além das atividades a gente explica a nossa concepção”.* Sobre o título, esse mesmo colaborador ressaltou a importância de se pensar um título atrativo ao ressaltar: *“outra questão que tem que ver é se isso é vendável. As pessoas das editoras são capitalistas, elas querem é vender. Eu acho que o título tem que ser atrativo para a pessoa passar na livraria e comprar”* (PROFESSOR 1), fato que corrobora com as análises de venda, editoração e financiamento de livros didáticos apresentadas por Gimeno Sacristán (2000; 1998a) e Apple (1995). Da mesma maneira, Bittencourt (2010) assinala que os livros didáticos tem sido historicamente uma mercadoria disputada por inúmeras editoras nacionais e cobiçada pelas internacionais também.

Bracht et al. (2003) apontam que uma das possibilidades concedidas à pesquisa-ação em Educação Física é justamente a produção coletiva e participativa de relatos de experiências e materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados em outros programas de formação profissional.

Finalmente, ao discorrerem sobre o livro em sua versão final, os professores ilustraram sua satisfação com o material, desde as inúmeras propostas de atividades práticas, bem como as imagens apresentadas e as partes mais reflexivas que buscou apresentar a fundamentação teórica desse material. A satisfação dos colaboradores se deve, talvez, pela constante utilização das propostas ao longo das próprias aulas dos professores, o que serviu como forma de efetivar o que poderia ou não fazer parte do livro e, ao ser inserido, distinguir qual seria a melhor forma de descrição dessas propostas no livro. A maior busca por parte dos professores foi de garantir a “aplicabilidade” das propostas, ou seja, que os conteúdos contidos no livro fossem de fato respaldados por inúmeros processos de utilização, intervenção e avaliação por parte de todos os professores. Para o professor 1:

*“Esses pormenores que ajudam o professor na hora da prática, porque ele se prepara. Pensei até na palavra ‘ocorrências’. Para esmiuçar quando ele lê. E ele vai saber também que foi aplicado e vê que nem tudo é maravilha na hora. Na hora que eu apliquei a atividade surgiu de um aluno ficar com a espada e o outro tentar pegar, e deu certo também, poderia ter. A gente tem que ver que uma coisa é ter no livro, e a outra coisa é quem ler ver que foi aplicado e tem coisas que poderão não dar certo, ou dar certo”* (PROFESSOR 1).

O livro, dessa forma, buscou apresentar as propostas com possibilidades de variações e possíveis intercorrências, constatadas a partir da utilização das atividades por parte dos

professores coautores do material. No entanto, dado à complexidade e imprevisibilidade da prática pedagógica, material algum pode ser capaz de suprir todas as demandas e intercorrências, que devem ficar a cargo das experiências dos professores que, para supri-las, mobilizam uma grande variação de saberes de diferentes fontes.

A fundamentação teórica envolvida, dessa forma, buscou apresentar sobre quais perspectivas as proposições estavam abordadas, indicando ainda certa variedade de referências para os professores. Destaca-se, no entanto, que as interpretações por parte dos professores são particulares, ou seja, o modo de apropriação dos livros e outros materiais didáticos são constantemente confrontados com as perspectivas docentes. Desse modo, a fundamentação teórica para os professores, a partir da perspectiva dos saberes docentes deverá, necessariamente, ser vinculada às suas ações práticas, sendo estas mais determinantes para a efetividade das proposições do que qualquer que seja a fundamentação teórica de um ou outro material.

É claro que os livros didáticos apresentam em seu conteúdo alguns referenciais que abordam determinados pontos de vista, atendendo certas perspectivas ideológicas e assumindo alguns recortes acerca de sua ancoragem teórica, tendo em vista interesses de diversos grupos como o Estado, além de editoras, autores, grupos empresariais entre outros (BITTENCOURT, 2010; CHOPPIN, 2004; GIMENO SACRISTÁN, 2000; GIMENO SACRISTÁN, 1998a; APPLE, 1995).

Não se pretende negar as demandas mercadológicas relacionadas a estes materiais. Contudo, as proposições contidas e estruturadas no interior desses implementos pedagógicos não asseguram, por si só, o delineamento do ensino. Isso reflete uma posição fundamental a respeito desses materiais: nem os livros pautados em uma perspectiva crítica, por exemplo, garantem que os processos de ensino e aprendizagem sejam designados em uma perspectiva crítica, nem os livros pautados em formas mais diretivas e fragmentadas, com viés positivista, por exemplo, asseguram que a prática pedagógica será conduzida nessa perspectiva.

Considera-se, contudo, que os professores muitas vezes não se aprofundam na fundamentação teórica que determinado material está baseado. Além disso, o fato de um material seguir determinados pressupostos teóricos não garante sua efetividade uma vez que estes ao serem confrontados com os saberes dos professores, sofrerão ressignificações. É ainda possível que certo material seja utilizado por determinada escola simplesmente por imposição de ordem governamental, como os programas nacionais de distribuição de materiais didáticos feitos pelo Estado no Brasil e que, não necessariamente, atendem aos pressupostos de todas as escolas da mesma forma, muito menos de todos os professores.

Podemos supor que quanto maior o caráter diretivo de um determinado material, maior será o seu protagonismo, frente ao papel do professor, durante a prática pedagógica. Em suma, quanto mais direcionar as ações práticas dos professores, maior a probabilidade do impacto ampliado desse material na prática pedagógica.

Contudo, isso não exclui, de modo algum, o papel do professor, apenas o limita em parte suas ações, tendo em vista a grande representatividade ocasionada por esses materiais mais diretivos. Um exemplo dessa influência pode ser representado pelos materiais apostilados que certos grupos educacionais estabelecem: com organização por aula, por atividade, oferecendo os exemplos para a condução das propostas, entre outras ações, esses materiais podem não limitar o professor em si, mas o direciona em um caminho mais pré-determinado. De outro modo, um material menos diretivo, tenderá a tornar-se menos protagonista, servindo mais como um apoio às ações docentes.

A organização da aula, do plano de ensino, do projeto político pedagógico, do currículo e da própria escola não é (ou não deveria ser) função de materiais didáticos originados de outros contextos, embora a influência desses elementos seja tão grande que dificilmente algum processo educativo pode ser pensado sem levar em consideração a presença desses instrumentos pedagógicos.

Então para que usar livros didáticos? Possivelmente eles podem ser utilizados para suprir os professores com elementos com fins educacionais (atividades, imagens, propostas, dicas, desmembramentos, diversificações, etc.) que contribuam pontualmente com as ações da prática e para a prática pedagógica. Sendo assim, esses materiais devem fazer parte da realidade dos professores que devem, necessariamente, ver significados nas propostas apresentadas, fato que é mais viável com a construção participativa desses implementos.

Reconhece-se, no entanto, que a realidade atual ocasiona que processos de construção coletiva de materiais didáticos podem não ser corriqueiramente viáveis e necessitam de grande aporte institucional para sua efetivação. No entanto, a busca por materiais existentes, o diálogo recíproco com outras disciplinas e com professores da mesma disciplina e a compilação de propostas que subsidiem as ações pedagógicas podem ser melhor implementadas a partir de relações dialógicas e participativas entre os professores de uma determinada escola, região, cidade e até mesmo estado e país, desde que haja condições para que essas proposições sejam possíveis.

Corroborar-se com Gimeno Sacristán (1998a, 1998b, 1998c,) que afirma serem necessários inúmeros livros, dentre outros materiais didáticos – eis a importância das novas tecnologias – para contribuir com os professores em ampliações das possibilidades de

intervenção. Esse fato pode ser estendido inclusive para a Educação Física, que deve buscar seu processo de valorização e legitimação por meio da participação nas reuniões com os demais docentes e na elaboração do projeto político pedagógico, tal qual propõem Bracht et al. (2003) e, além disso, também na participação pela busca, seleção e utilização de materiais didáticos no contexto escolar, entre outras inúmeras ações.

De modo semelhante, Zabala (1998) discorre sobre a importância da diversidade de materiais para a ampliação da tomada de decisão dos professores. Para o autor:

Uma das conclusões da análise dos recursos didáticos e de sua utilização é a necessidade de existência de materiais curriculares *diversificados* que, como peças de uma construção, permitam que cada professor elabore seu projeto de intervenção específico, adaptado às necessidades de sua realidade educativa e estilo profissional. Quanto mais variados sejam os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas singulares (ZABALA, 1998, p. 187-188, grifo do autor).

Contudo, o agravante do baixo número de materiais didáticos ainda existentes na área da Educação Física apresenta, se por um lado, poucas opções aos professores desse componente curricular, por outro lado, inúmeras possibilidades de criação, elaboração e diversificação, fato que precisa ser ainda muito mais explorado por professores e pesquisadores da área.

Tal qual aponta Zabala (1998), tudo o que é realizado em aula, por menor que seja, incide em um maior ou menor grau na formação dos alunos. Desse modo, a forma de organização da aula, os incentivos utilizados e as expectativas depositadas, os materiais utilizados, entre outras ações são todas decisões que veiculam certas experiências educativas (ZABALA, 1998).

Desse contexto, produções coletivas de livros e outros materiais didáticos emergem enquanto uma das possibilidades para a contribuição de saltos qualitativos das ações interventivas da prática pedagógica. As razões podem variar desde a possibilidade de elaboração e utilização de ferramentas educacionais que auxiliem as ações docentes quanto – e principalmente – por possibilitar espaços de reflexões e investigações sobre a própria prática dos docentes, cuja importância é fundamental e ainda precisa ser mais valorizada e explorada.

### 9.2.2. *Ressignificando perspectivas sobre o conteúdo das lutas da escola*

Como já relatado, os professores, no início dos encontros apresentavam certas compreensões sobre o conteúdo das lutas baseadas no senso comum, trazendo para as reuniões certos preconceitos, alusões que relacionavam as lutas com concepções de violência e, sobretudo, alegando não terem conhecimentos que os permitissem ensinarem essas manifestações corporais na escola.



Com o passar dos encontros, por meio das discussões, reflexões, implementações das atividades propostas e elaboração do livro sobre o conteúdo das lutas no Ensino Médio, inúmeras perspectivas foram ressignificadas até convergirem nas compreensões que adentraram no material em sua versão final.

Sendo assim, esse subeixo objetivou apresentar parte dos discursos dos professores colaboradores acerca da ressignificação das perspectivas sobre o conteúdo das lutas. Para isso, buscou-se apresentar a concepção desenvolvida sobre o conteúdo das lutas que fez parte do material, relacionando-a com os discursos dos colaboradores. Optou-se por mostrar a fundamentação teórica das perspectivas elaboradas que possibilitaram a nossa compreensão sobre as “lutas da escola”. O livro didático em si, com as propostas de atividades, imagens e subsídios teóricos está contido nesta dissertação, sendo apresentado futuramente por meio de outros trabalhos.

#### Em busca dos princípios gerais das lutas

Desde o início dos encontros, os colaboradores apresentaram certas inquietações provenientes do ensino das lutas em suas aulas, sobretudo, por terem afirmado apresentarem dificuldades no ensino desses conteúdos. No entanto, ao serem apresentadas novas perspectivas para o ensino dessas práticas corporais os colaboradores, de modo geral, corroboraram e se interessaram por essas visões, como é possível destacar no discurso da professora 4 ao relatar suas inquietações com relação ao ensino das lutas da escola.

*“O que a gente entende por lutas no Ensino Médio? Porque se você for colocar lutas aí você vai entrar no muay thai, no boxe, no judô, na capoeira, etc. Eu vejo que a gente não está preparado para ensinar tudo isso. A gente tem que partir sobre a questão das lutas para que na hora da gente ensinar a gente saiba o que é lutas para nós. **O que eu vou ensinar? Eu vou ensinar movimentos de boxe, judô, karatê? Eu não vejo que seja isso (...).** Se eu falo só de boxe eu fecho muito, mesma coisa do judô, eu não sei ensinar todas as lutas, ou será que seria melhor ensinar movimentos corporais que sejam possíveis do aluno praticar independente da modalidade? Minha preocupação é essa: o que fazer? O que é lutas? O que definimos como lutas?” (PROFESSORA 4, grifo nosso).*

Essa perspectiva, originária das concepções desse próprio colaborador em acordo com as proposições dos demais e confrontadas com as perspectivas apresentadas pela literatura e pelos discursos dos especialistas, incitaram o desenvolvimento de busca pelos aspectos gerais das lutas. Ou seja, procurou-se coletivamente investigar as características que permitissem aos professores compreenderem e ensinarem as lutas, distinguindo-as das demais práticas, sem com isso se prender às modalidades em si que, como a própria professora 4 destacou, gera inúmeras dificuldades aos professores não conhecedores dessas práticas.

A partir das consultas subsidiadas pela literatura e, sobretudo, pelas proposições dos especialistas, houve a busca pelos aspectos gerais das lutas, que são as características que compõem todas (ou pelo menos a maior parte) das modalidades e que as diferenciam das demais práticas corporais.

Gomes et al. (2010) ao buscarem as características em comum para o ensino das lutas, encontraram cinco aspectos denominados de princípios condicionais das lutas: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(s)/alvo(s) e regras. Os autores estabelecem que essas características estão presentes em todas as lutas, independente das modalidades, diferenciando-se das demais práticas corporais (GOMES et al., 2010).

Gomes et al. (2010) objetivaram também avançar nas compreensões sobre as ações motoras das lutas, indo além da visão restrita às modalidades uma vez que os autores buscaram agregar princípios em comum, proporcionando maiores interações entre as ações das lutas. Para os autores essa perspectiva propicia:

Um sistema que se apresenta como base denominadora comum, transferível entre as diferentes modalidades, anterior à prática especializada, pois mais do que a simples e descontextualizada repetição de gestos técnicos, visa ao desenvolvimento global do aluno, com ênfase no processo cognitivo de leitura da luta e a consequente elaboração de estratégias táticas para a resolução de problemas de diferentes ordens surgidos em sua dinâmica (GOMES et al., 2010, p. 224).

Gomes (2008) baseou-se nas ideias de Claude Bayer sobre as características em comum dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) para criar os Princípios Condicionais das Lutas, elencados pela autora como: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(s)/ alvo(s) e regras. Independente da modalidade ou especificidade da luta, esses aspectos são condições indispensáveis para que uma atividade seja caracterizada como luta, pois são capazes de delinear o conhecimento e diferenciá-lo dos demais.

O referencial dos princípios condicionais é também utilizado por Pucineli (2004) que relata a busca pelas características invariantes das lutas, ou seja, seus aspectos em comum entre todas as modalidades. Assim, o autor define as lutas da seguinte maneira:

Definimos Luta corporal, então, como uma prática de oposição geralmente entre duas pessoas, na qual realiza-se uma ação (toque ou agarre) com o objetivo de dominar a outra, dentro de regras específicas. Duas condições são essenciais para considerarmos atividade como luta: o alvo da ação ser a própria pessoa e a possibilidade de finalização do ataque ser mútua, a qualquer momento, inclusive simultânea (PUCINELI, 2004, p. 11).

Talvez por partirem do mesmo referencial, há diversas semelhanças entre as definições sobre as lutas propostas por Pucineli (2004) e Gomes (2008). Esta autora propõe que a luta é uma:

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

A partir das análises realizadas e das discussões empreendidas ao longo dos encontros, corroboramos com os princípios gerais apresentados pela literatura, acrescentando ainda alguns outros como a questão da oposição e do enfrentamento físico existente. Chegamos então em sete princípios considerados como gerais que corroboram com a literatura pesquisada (BREDA et al., 2010; GOMES et al. 2010; GOMES, 2008; PUCINELI, 2004), acrescido das discussões realizadas coletivamente ao longo dos encontros. São eles: oposição, regras, imprevisibilidade/previsibilidade, ações defensivas e ofensivas realizadas simultaneamente, nível de contato, alvo móvel personificado no oponente e enfrentamento físico direto/índireto. Descreveremos cada um dos princípios gerais brevemente a seguir.

- **Oposição:** a característica de oposição talvez seja um dos elementos mais visíveis que compõem os elementos universais das lutas corporais. De maneira geral, há determinado nível de oposição em qualquer modalidade de luta, independente dos objetivos e regras dessas modalidades. A característica de oposição é tão presente na consideração das lutas que Olivier (2000), por exemplo, opta pela expressão “jogos de oposição” para descrever as atividades de luta para crianças. Consideramos a expressão “oposição” como fundamental para a compreensão das lutas da escola.
- **Regras:** para que possa haver a realização das lutas da escola, é necessário que determinadas regras sejam instituídas, mesmo que elas possam ser modificadas pelos professores e até mesmo pelos alunos por meio de processos de consenso e discussão. A existência de qualquer prática de luta está atrelada à presença de regras que configurem formas de ação e orientem os jogadores nas suas práticas e processos de tomada de decisão. Não é possível a realização de nenhuma atividade em meio ao caos. Isso não significa que as regras que compõem as lutas da escola precisam ser rígidas e institucionalizadas. Porém, é preciso ter clareza das normas e regras necessárias para potencializar as ações motrizes e pedagógicas dessas práticas.
- **Imprevisibilidade/previsibilidade:** para que a luta possa acontecer é preciso haver determinado nível de imprevisibilidade nas ações dos jogadores. Essa questão se constitui como uma das divisões mais claras entre as formas de se conceber as lutas da escola. Dessa forma, considerando um *continuum* no qual em um extremo está o maior nível de previsibilidade possível e no outro o maior nível de imprevisibilidade possível, as atividades de forma, como os *katas* e *katis*, penderiam mais para o lado da previsibilidade

enquanto que as práticas corporais penderiam mais para o lado da imprevisibilidade. As características da previsibilidade e imprevisibilidade das lutas estão presentes nas ações de qualquer modalidade ou ação motora dessas práticas corporais.

- **Ações defensivas e ofensivas realizadas simultaneamente:** nas lutas, de maneira geral, há a presença de ações ofensivas e defensivas realizadas simultaneamente, ou seja, não há limites visíveis e separações no espaço e no tempo que permitam diferenciar claramente qual ação é de ataque e qual ação é de defesa. Um mesmo praticante realiza suas ações defensivas e ofensivas em uma simbiose de ações, sempre considerando as reações do oponente. A presença do contra-ataque, tão presente em diversas modalidades de luta ilustra essa questão. As lutas da escola exigem de seus jogadores habilidades, conhecimentos e saberes em diferentes processos defensivos e ofensivos para que eles obtenham sucesso em seus processos de tomada de decisão. É preciso considerar ainda a reação adversária, que ditará a próxima ação a ser realizada em um imbricado processo de ações defensivas e ofensivas.
- **Nível de contato:** As lutas provocam, impreterivelmente, contato entre os jogadores. Essa é uma prerrogativa básica para que seja caracterizado como uma prática de luta. O que varia é o nível de contato entre os jogadores de acordo com os objetivos e pretextos de cada modalidade e a distância de realização das ações. Assim, algumas práticas exigem um nível de contato maior entre os praticantes, enquanto que em outras esse contato é menor. Ou seja, o nível de contato é uma característica determinante que modifica as compreensões que se tem de cada prática e, conseqüentemente, interfere nas ações motoras que devem ser realizadas pelos praticantes.
- **Alvo móvel personificado no oponente:** Gomes (2008) em sua definição de luta a caracteriza como tendo como objetivo um alvo móvel, personificado na figura do oponente. As lutas são uma das únicas práticas corporais nas quais o alvo é o oponente. Nas práticas das lutas, o alvo é o oponente seja diretamente como no caso de um soco ou uma finalização, seja indiretamente como no caso da exclusão de um determinado espaço ou no contato de alguma parte do corpo do adversário ao solo, por exemplo. Essa característica é imprescindível para a compreensão das lutas da escola, pois as ações motoras, sejam elas quais forem, irão desencadear objetivos que passarão em algum momento pelo contato com o oponente, seja direta ou indiretamente, permeado ou não por objetos.

- **Enfrentamento físico direto/indireto:** Essa última característica das lutas da escola permite compreender que nas ações dessas práticas ocorrem certas relações de enfrentamento por um determinado período de tempo e em um determinado espaço com algum oponente, seja ele imaginário (virtual) ou não, de forma a realizar algum embate corporal. Os PCNs (BRASIL, 1998) classificam essas ações ligadas às lutas corporais como formas de subjugar a outra pessoa. De fato o ato de subjugar está presente nas ações de inúmeras práticas corporais, porém acreditamos que elas não definem por completo todas as ações motoras ligadas às lutas. Dessa forma, as lutas são mobilizadas por ações motoras que envolvem a esfera do enfrentamento entre pessoas de diferentes formas e em contextos variados de ação, podendo ser realizado de forma direta ou intermediado por implementos, como espadas, por exemplo. O enfrentamento físico por meio de ações de oposição, subjugação, estratégias de ataque, defesa e contra-ataque, entre outros, compõem parte das características gerais das lutas da escola.

Dessa forma, a figura 4 distingue todos os sete princípios gerais os quais foram desenvolvidos para que fosse possível compreender as lutas da escola.

Figura 4 – Princípios gerais que compõem as lutas



As ações esperadas e inesperadas

Com a compreensão dos princípios gerais que subsidiam as concepções sobre as lutas da escola, para a construção do livro, passamos a empreender a busca pela distinção de formas de classificação dessas práticas que pudessem abranger o maior número de manifestações possíveis. Além disso, foi necessário que essa classificação fosse de fácil compreensão, como

os próprios professores relataram nos encontros e que pudessem ser facilmente interpretadas para aqueles que lessem o livro pela primeira vez.

Assim, tendo como fundamentação teórica os aspectos relacionados à lógica interna das ações das lutas, caracterizados pelos princípios gerais anteriormente relatados, e pela lógica externa, compreendida por elementos que pudessem ajudar a tecer uma forma lógica de classificação das lutas, chegou-se ao consenso de se designar duas ações distintas que apresentam diferenciações elementares e que conduzem a dois focos de intervenção: ações esperadas e inesperadas.

As discussões coletivas provenientes dos encontros permitiram concluir que a primeira grande diferenciação entre as práticas de luta está no nível de previsibilidade das ações motoras, umas sendo mais esperadas, ou previsíveis, outras mais inesperadas, ou imprevisíveis.

Acreditamos que o nível de previsibilidade das práticas das lutas dita diferenças bastante acentuadas nas ações motoras e, inclusive, na lógica interna destas manifestações corporais. Se observarmos uma pessoa praticando algum tipo de movimento individualmente, um kata do karatê, por exemplo, podemos distinguir diferenças claras em comparação a uma luta de contato do mesmo karatê. Não somente pelo fato evidente de em uma situação a pessoa está sozinha e no outro ela relaciona-se com alguém, mas pela própria lógica interna dessas duas situações que são distintas entre si.

A separação entre ações esperadas, ou previsíveis, e inesperadas, ou imprevisíveis, deve ser concebida dentro de um *continuum* que varia de acordo com cada situação, contexto e ação motora empregada. A figura 5 a seguir ilustra essa questão.

Figura 5 – *Continuum* do nível de previsibilidade/imprevisibilidade das lutas

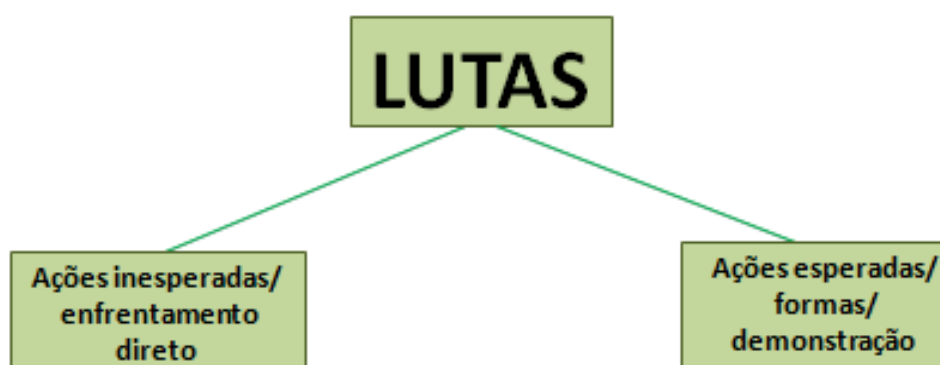


As ações inesperadas/imprevisíveis são aquelas que, de alguma maneira, empregam o enfrentamento em caráter de oposição entre os participantes, ou seja, por meio de diferentes ações motoras como agarre, toque, exclusão de espaços, entre outras, há o enfrentamento direto dos participantes, seja com ou sem a mediação de implementos.

As ações esperadas/previsíveis, por sua vez, são aquelas que se utilizam de elementos coreografados, cênicos ou em caráter de demonstração, também denominadas de formas. Nessas ações, sejam elas individuais ou coletivas, é preciso ter um domínio de ações pré-

estabelecidas, ou que se desenvolve ao longo de um processo de colaboração entre os participantes. Gomes (2008) define estas ações como uma forma de combinação de elementos e técnicas, arranjados numa sequência pré-estabelecida e que podem ser executadas tanto na presença de adversários reais quanto imaginários. A figura a seguir ilustra a divisão entre as diferentes ações de acordo com a previsibilidade.

Figura 6 – Separação entre ações esperadas e inesperadas nas lutas da escola



Desvendando as ações esperadas/previsíveis

As ações esperadas, ou previsíveis, são aquelas que apresentam um caráter de demonstração ou de realização de formas sejam elas como meio de treinamento, como uma apresentação cênica, como forma de competição, entre outras intencionalidades. Algumas das formas mais conhecidas de ações esperadas/previsíveis são os katas e katis do karatê e kung fu, respectivamente.

A primeira vista, é possível indagar-se se essas práticas são ou não são oriundas das lutas, uma vez que apresentam compreensões que fogem dos pressupostos dos princípios gerais, já que não apresentam oposição direta, por exemplo, e podem, inclusive, serem praticadas individualmente.

Entretanto, os praticantes dessas ações, assim como a literatura que as compreende (BREDA et al., 2010; GOMES et al., 2010; GOMES, 2008), as consideram como lutas pois há a simulação de combates, sejam eles imaginários ou virtuais ou então simulam determinadas formas específicas de práticas de luta.

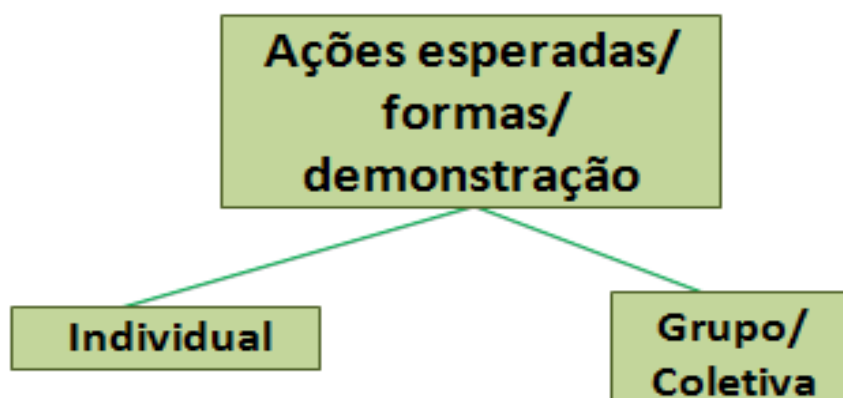
Ao longo dos encontros, houve muitos questionamentos sobre a inserção ou não dessas ações para a concepção das lutas da escola. Isso se deve porque parte dos professores colaboradores (professores 1, 4 e 5) admitiram não conhecerem muito sobre essas práticas, fato que inclusive ficou evidente ao longo de seus discursos uma vez que eles afirmaram até mesmo não compreenderem se estas ações eram práticas relacionadas às lutas ou não.

No decorrer das discussões, passou-se a se refletir sobre a importância dos alunos também compreenderem os movimentos de forma e demonstração uma vez que eles também fazem parte das práticas de luta, apresentando importância histórica e social, fato ressaltado, sobretudo, pelos professores que mais conheciam as lutas (professores 2 e 3). Dessa forma, buscou-se, a partir da metade dos encontros em diante, quais seriam as melhores maneiras de se ensinar as formas e demonstrações das lutas nas aulas de Educação Física. Como propostas, houve a possibilidade de emprego de vídeos, realização de apresentações cênicas, alguns jogos e brincadeiras, entre outras atividades. O discurso da professora 4 representa a importância de se considerar essas formas de se compreender as lutas da escola:

*“Desculpa minha ignorância, mas tenho que perguntar: se eu tenho as ações inesperadas e quando eu tenho as ações esperadas, essas não seriam simulações das inesperadas? As esperadas são demonstrações das inesperadas, são as ações inesperadas combinadas, organizadas. Se eu tenho isso aqui não tenho como tirar do nosso livro também”* (PROFESSORA 4).

No entanto, foi preciso compreender uma forma de organização e classificação das práticas de luta compreendidas como esperadas/previsíveis. Buscou-se com os professores os motivos para a prática de tais ações, quando elas costumam ser realizadas e em quais modalidades elas eram mais empregadas e enfatizadas. Chegou-se a uma série de razões diferentes, desde formas de treinamento quando não existem a possibilidade de praticar as ações motoras com outras pessoas até como forma de desenvolver determinadas ações técnicas e táticas visando uma melhor realização destas ações de acordo com padrões existentes em cada modalidade. Ademais, existem campeonatos inclusive em caráter internacional que premiam os praticantes dessas formas de acordo com uma série de requisitos como adequação e perfeição das ações motoras de acordo com os requisitos necessários, veracidade das ações, sincronia, ritmo, etc.

Figura 7 – Separação entre ações esperadas e inesperadas nas lutas da escola





A divisão que optou-se coletivamente nos encontros foi valorizar o processo de relacionamento ou não com demais indivíduos, ou seja, as ações esperadas/previsíveis podem ser classificadas como ações individuais ou em grupo/coletiva. A complexidade das ações em grupo diferencia-se da complexidade das ações individuais uma vez que há a interação entre dois ou mais indivíduos que precisam estar sincronizados e focados na realização dessas formas. A figura 7 ilustra essa divisão.

- **Práticas individualizadas:** correspondem à realização de formas como katas e katis de maneira individual de acordo com ações que variam em cada contexto e situação, além de atenderem às dinâmicas e regras das modalidades das quais fazem parte. Proporcionam, de uma forma ou de outra, simulações, projeções e práticas que não se relacionam com a interação efetiva e direta das lutas como, por exemplo, a oposição ou o próprio enfrentamento direto.
- **Práticas em grupo/coletivas:** são aquelas que ainda mantêm um maior nível de previsibilidade das ações, compostas pelas formas e coreografias de algumas práticas, mas com duas ou mais pessoas na mesma atividade. De modo geral, essas pessoas podem estar relacionadas nas situações de prática em grupo/coletiva de duas formas diferentes: realizando exatamente as mesmas ações, ou seja, praticando um mesmo kata do karatê, por exemplo, ou então em uma relação de oposição sistemática e organizada, ou seja, lutando de forma simulada. Cada uma dessas situações exige diferentes formas de se compreender a realização dessas práticas. Contudo é determinante um alto grau de articulação entre os envolvidos nas ações para que a interação possa ocorrer do melhor modo possível com sincronia e veracidade, sem acarretar riscos à segurança dos envolvidos e promovendo a demonstração e beleza na realização dos movimentos.

No material, os professores optaram por não ser desenvolvido especificamente nenhuma prática de formas relacionadas às modalidades de luta (katas ou katis), ou seja, não foram abordados movimentos de determinadas modalidades com as regras e ações correspondentes a estas práticas, fato que exigiria compreensões muito mais aprofundadas dessas ações. A proposta focou em atividades mais gerais que pudessem introduzir os conceitos das formas para as lutas da escola. O discurso do professor 3 representa a compreensão elencada pelos participantes, concluindo a concepção na qual a proposta foi pensada:

*“Eu sinceramente acho que o que a gente está fazendo aqui está de bom tamanho. A gente está definindo as coisas, o que é de oposição, demonstrativo e chegamos nas formas que a gente colocou como ações previsíveis. Agora deixa no geral. Se o cara é professor de Educação Física e professor de kung fu, por exemplo, ele pode fazer*

*os katis lá do kung fu! Ele tem essa liberdade. E se ele não for praticante, ele consegue compreender algumas coisas e até pedir para que os alunos criem aqui um kata ué! Kata com garrafa pet, por exemplo” (PROFESSOR 3).*

#### Desvendando as ações inesperadas/enfrentamento direto

Com relação às ações inesperadas/enfrentamento direto ou imprevisíveis, buscou-se alocar as formas de manifestação das lutas que, como o próprio nome salienta, procurou compreender todo o universo simbólico que corrobora com os princípios gerais, cujo alvo seja personificado na outra pessoa, as ações sejam imprevisíveis, o ataque e a defesa sejam simultâneos, possibilitando o contra-ataque, entre outros aspectos.

Em princípio, ao abordar essas características, os professores colaboradores logo se referiam às modalidades tradicionalmente mais conhecidas por eles, como o judô, o karatê, o boxe, a capoeira, entre outras. Ao longo do processo de realização dos encontros, novas possibilidades de se compreender as lutas da escola foram sendo desenvolvidas, ao passo que as concepções por modalidades passaram-se a ser menos destacadas e outras formas vieram a tona e foram utilizadas na elaboração do livro.

Destaca-se que as modalidades são, na verdade, o resultado da caracterização da classificação empreendida e não só podem como devem ser ensinadas aos alunos. Contudo, ao abordá-las, os professores não podem se esquecer da construção das ações motoras que estão por detrás dessas práticas, algo que foi bastante debatido nos encontros com os professores.

As ações inesperadas que proporcionam o enfrentamento direto foi o foco dos encontros, agregando a maior parte das discussões e reflexões e, conseqüentemente, abrangendo maior amplitude de proposições ao longo do material. Esse fato se deve à complexidade e grande representatividade que as práticas baseadas nessas ações foram consideradas pelos envolvidos na pesquisa-ação.

Dividimos a classificação das ações inesperadas/enfrentamento direto em três partes: distância, ação e intenção. Essa divisão se deve à seleção realizada ao longo do processo pelos professores, pautados em referenciais que buscaram valorizar tanto os aspectos referentes à lógica interna, quanto à lógica externa. Cada característica será explicitada separadamente a seguir.

#### A questão das distâncias

Breda et al. (2010) consideram que a partir da organização dos elementos das lutas elaborados por meio do contato e das ações técnicas envolvidas com relação às distâncias, é possível desenvolver formas de ensino estruturadas em sequências didáticas pautadas em um

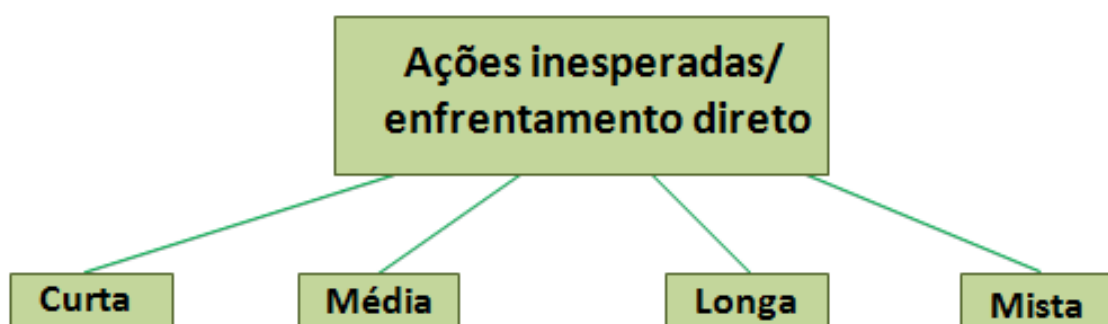
conjunto de elementos que compõem as diversas modalidades. Assim, os autores elencam três distâncias: curta, média e longa, objetivando ampliar as formas de ensino dessas práticas corporais (BREDA et al., 2010). Essas distâncias, por sua vez, podem abranger características fundamentais relacionadas aos aspectos gerais das lutas da escola.

Gomes (2008) afirma que o sistema de classificação das lutas entre as distâncias, ou seja, curta, média e longa, representa a complexidade de interações entre as práticas das lutas. Sendo assim, é possível organizar um ensino global que enfatize os princípios condicionais das lutas e os aspectos em comum entre as modalidades.

Os professores colaboradores, ao serem confrontados com as perspectivas das distâncias, inicialmente apresentaram certas restrições, uma vez que a concepções oriundas das modalidades era muito mais forte. Com o passar do tempo, como já salientado, eles passaram a entender a importância de se compreender os elementos em comum e as distâncias, não necessitando serem profundos conhecedores de uma ou outra modalidade.

No entanto, a compreensão das distâncias não permite relacionar todas as manifestações das lutas, uma vez que certas práticas, consideradas mistas, abordam diversas distâncias, como é o caso do *MMA*<sup>18</sup>, ou Artes Marciais Mistas<sup>19</sup>. Assim, foi coletivamente proposto que se inserisse nas definições sobre as distâncias, a possibilidade de se abranger as distâncias mistas, ou seja, as práticas que utilizam mais de uma distância. A figura 8 ilustra a classificação das lutas da escola a partir da compreensão das distâncias.

Figura 8 – Classificação das práticas de ação inesperada ou de enfrentamento direto a partir da conceituação das distâncias



- **Curta distância:** são aquelas nas quais há uma maior proximidade dos envolvidos nas ações motoras. Essa proximidade possibilita características que diferenciam estas ações daquelas realizadas com uma maior distância (média e longa distância). De maneira

<sup>18</sup> Da sigla em inglês "*Mixed Martial Arts*".

<sup>19</sup> Também podendo ser definido como "Mistura de Artes Marciais".

geral, apresentam diferentes nomes: ações de agarramento, *grappling*, *wrestling*, lutas corpo-a-corpo, entre outras. Mesmo com algumas diferenças, essas modalidades promovem maior proximidade entre os envolvidos que realizam diferentes ações havendo um contato direto entre si, relacionam-se ao agarramento do adversário, podendo variar de acordo com cada modalidade, porém sendo necessária essa proximidade entre os envolvidos ao longo das ações motoras. Exemplos de modalidades de luta de curta distância são o *wrestling* (ou luta olímpica), o judô, o jiu jitsu, o sumo, e outras menos conhecidas como a luta do azeite, por exemplo. Ao descrever a importância de se abordar essas modalidades na escola o professor 3 afirmou: “*As lutas de curta distância têm mais pegada né? Então porque não colocá-las na escola? Elas são boas de trabalhar na escola, como o sumo que é só empurrar fora do círculo*”.

- **Média distância:** são aquelas que a proximidade entre os envolvidos é menor do que nas lutas de curta distância, porém, não há a presença de implementos que intermediam as ações motoras dos praticantes. Permite a realização de uma série de movimentos característicos de diversas modalidades de luta. É possível denominar as práticas de média distância também com a expressão *striking*, no entanto, há outras nomenclaturas utilizadas, como “trocação”, “luta em pé”, “socos e chutes”, entre outras. A grande característica das modalidades de média distância está no fato das ações realizadas serem relacionados ao toque no corpo do outro praticante. Estas ações podem ser de diferentes formas, com a realização de chutes, socos, joelhadas, cotoveladas, entre outras formas, de acordo com a modalidade, objetivando-se tocar, ou realizar uma ação de percussão no corpo de outrem. Exemplos de modalidades de luta de média distância são: o boxe, *muay thai* (boxe tailandês), kung fu (parte de luta), karatê (parte de luta), boxe chinês, capoeira, contato total (*full contact*), krav maga, savate, entre outras.
- **Longa distância:** apresentam algumas características similares com as de média distância, uma vez que objetiva-se tocar ou percutir, de alguma forma, o corpo da outra pessoa. No entanto, estas ações de toque são intermediadas por implementos. A utilização de implementos possibilita às ações de longa distância características peculiares, ou seja, a distância entre os envolvidos precisa ser, de forma geral, maior do que nas práticas de média distância, por exemplo, para haver um processo de eficácia maior na utilização dos implementos. Historicamente, a utilização de implementos e diversos objetos diferentes foram sendo apropriados de variadas formas por diversas modalidades, objetivando promover um processo de eficácia e eficiência das ações motoras. Ademais, o controle dos implementos e sua intermediação durante a realização das ações motoras, além de

serem um importante atrativo nestas práticas, permitem um grande número de ações técnicas e táticas de controle do próprio implemento e do outro envolvido, promovendo ações diversificadas. Há uma série de exemplos de lutas que se utilizam de implementos para determinadas ações como a esgrima (uma das mais conhecidas), o kendo, o kempo, além do karatê e kung fu, que também apresentam certos implementos, entre muitas outras.

- **Distância mista:** são aquelas que misturam duas ou mais formas de distância ao longo de sua prática. As combinações podem ser: curta com média distância; curta com longa distância; média com longa distância. Há ainda a possibilidade de se empregar uma combinação das três distâncias – curta, média e longa – embora isso não seja comum.. A forma mais comum de ações de distância mista são aquelas oriundas da combinação das distâncias curta e média, como no *MMA*. A principal característica das ações de distância mista é justamente a combinação de diferentes distâncias, o que decorre em modificações estruturais das ações técnicas e táticas uma vez que é preciso considerar um maior grau de complexidade em cada ação motora. Isso se deve ao fato da ampliação das possibilidades, ou seja, é possível realizar ações de toque e agarre em diversos momentos, podendo estas ações ser combinadas entre si, proporcionando formas de enfrentamento mais complexas. Como os próprios professores consideraram, é importante que os alunos conheçam, vivenciem e adquiram uma postura mais crítica com relação a essa forma de mistura das distâncias. Isso se deve ao fato da importância crescente que algumas modalidades com distância mista têm assumido em nossa sociedade. Ademais, a vivência de práticas mistas possibilita uma maior compreensão das lutas da escola, sendo elencadas atividades como pega-pega com espadas feitas de diferentes materiais, entre outras possibilidades.

O processo de compreensão das distâncias possibilitou novas formas de ensino das lutas da escola, fato que foi elencado pelos docentes como algo positivo. Para o professor 3, por exemplo: *“Isso, acho que agora eu entendi. O sumo predomina a curta distância, como você falou, aí vem a capoeira, o karatê que é média distância e aí com implemento, longa distância, isso é fácil de ver”*.

Para que essa compreensão fosse possível, uma série de atividades foram realizadas com os professores colaboradores, como análise de imagens, vídeos, realização de atividades práticas e, além disso, a proposição de atividades que pudessem ser ensinadas na escola, fazendo parte do livro didático. Ao final de um dos encontros, o professor 3 explicitou sua opinião sobre essa proposta de ensino das lutas da escola.

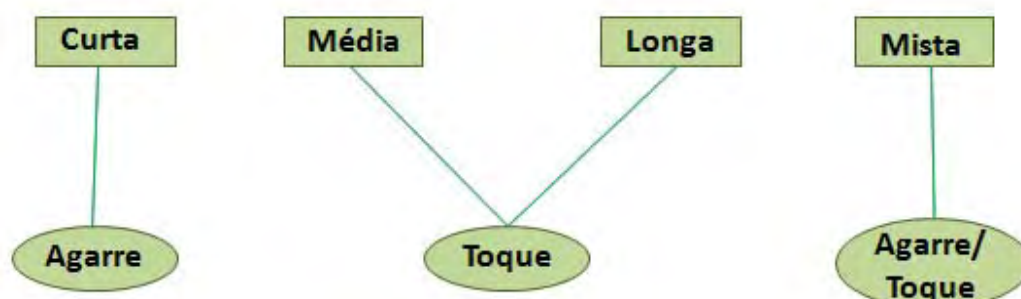
*“Vamos definir então o que está fechando de hoje: eu vi o que são lutas, o conceito. As coisas específicas, que a luta tem uma sobrevivência e se ramificou, depois a parte filosófica que se ramificou. Agora para mim têm várias lutas mas algumas vão ter que ser citadas como exemplo, as principais, até porque na hora que o professor está explicando fica mais fácil de entender o que está ensinando. Aí vem o conceito de lutas, que é o enfrentamento. Aí desse enfrentamento surgem formas de lutar que pode ser de longa, média, curta e aquelas de distância mista, e aí sim tem várias modalidades. E o alvo é sempre o oponente. Perfeito, perfeito!” (PROFESSOR 3).*

Dessa forma, foi proposto no livro que, em um primeiro momento, não é necessário nos “prendermos” a uma ou outra modalidade e sim apresentarmos atividades de forma lúdica com características mais gerais e que contribuam com o ensino das lutas da escola. Essa perspectiva, pelo menos inicialmente, promove uma compreensão mais geral e com um menor nível de complexidade, sem com isso impedir a aprendizagem dos aspectos técnicos e táticos das lutas da escola. É possível também, a partir dessa compreensão inicial, aprofundar-se em uma ou mais modalidades, a partir de um segundo momento do processo de ensino e aprendizagem.

A questão das ações empreendidas

Além da concepção da distância como fator preponderante para a caracterização das lutas da escola, foi elencado ao longo da pesquisa-ação outro aspecto que contribuiu com a construção do panorama conceitual no qual as atividades do livro foram construídas. Esse fator refere-se às ações que são empreendidas em cada um das distâncias. Em suma, quais as ações realizadas pelos praticantes em cada uma das diferentes distâncias possíveis? Ou então: quais as distâncias delimitadas por cada uma das ações das lutas? Esse fato se deve a imbricada relação entre ações e distância, no qual ambas refletem importantes características às compreensões das lutas.

Figura 9 – Classificação das ações motoras elementares das lutas



Sendo assim, foi estipulado pelos professores ao longo dos encontros basicamente duas ações possíveis com relação às lutas: agarre e toque. Cada uma dessas ações proporciona

desmembramentos, como as quedas, torções, rolamentos, entre outras. Destaca-se que há uma relação direta dessas ações com as distâncias, conforme é possível constatar na figura 9.

- **Ações de agarre:** são aquelas relacionadas às práticas de curta distância. As regras divergem de acordo com cada modalidade, no entanto, nestas práticas, por diferentes formas, objetiva-se agarrar, segurar, aproximar-se do oponente visando enfrentá-lo. Ou seja, por meio da curta distância, as ações das lutas resumem-se em enfrentar a outra pessoa por meio de ações de agarre, que podem apresentar diferentes objetivos, de acordo com cada modalidade. Podemos citar como exemplos as ações do sumo, que representam formas de agarre visando excluir o espaço do outro envolvido durante a ação. No jiu jitsu e no judô, por exemplo, essas ações modificam-se um pouco por meio da inclusão do agarre na vestimenta do oponente. As ações de agarre estão relacionadas à curta distância, uma vez não ser possível realizar essas ações com uma distância maior entre os envolvidos. Da mesma forma, as práticas de curta distância, ou corpo-a-corpo, não possibilitam de maneira efetiva a realização de outras ações (como o toque, por exemplo) devido à proximidade dos envolvidos. Sendo assim, se estabelece uma relação fundamental entre as práticas de curta distância com as ações de agarre.
- **Ações de toque:** relacionam-se com as práticas de média e longa distância. Nessas ações, é enfatizado o toque entre os envolvidos, ou seja, formas de encostar, tocar, percutir o corpo da outra pessoa por diferentes meios ou modos. É possível realizar socos, chutes, joelhadas, cotoveladas, entre outras formas. As ações de toque não exigem uma proximidade muito grande entre os envolvidos, aliás, é importante que haja certa distância para que haja eficácia na realização das ações de toque, por isso que estas ações estão vinculadas às práticas de média e longa distância. Ações ligadas ao toque podem constituir-se de duas formas: toque realizado diretamente na outra pessoa ou toque intermediado por algum implemento. As diferenças entre cada uma dessas formas são:
  - *Toque realizado diretamente no outro:* são ligadas às práticas de média distância. Dessa forma, por meio de diferentes modos, regras e objetivos que variam em cada uma das práticas, há a intenção de encostar, tocar na outra pessoa. Esse toque, por sua vez, é realizado diretamente na outra pessoa, não havendo assim nenhum objeto que faça essa ligação entre os praticantes. Exemplos de práticas de média distância com toque realizado diretamente no outro são: o boxe, muay thai, *kick boxing*, savate, karatê, taekwondo, entre outros.
  - *Toque intermediado por algum implemento:* são aquelas em que ainda há a permanência de ações de toque entre os envolvidos, no entanto, estas ações são

intermediadas por meio de algum implemento que constitui-se parte significativa dessas práticas. O toque intermediado por implemento tem a peculiaridade de não proporcionar o contato direto entre os praticantes e sim o contato intermediado por algum objeto. Dessa forma, esse toque está vinculado às práticas de longa distância. Exemplos de prática de longa distância com toque intermediado por alguma implemento são: esgrima, kendo, kempo, entre outros.

- **As ações de agarre/toque:** se as práticas de distância mista são aquelas que combinam duas ou mais distâncias em suas ações, elas possibilitam, dessa maneira, uma combinação das ações motrizes, ou seja, de agarre e toque, dependendo da situação empregada, do momento e das regras relativas à modalidade em questão. Um exemplo de visualização das ações de agarre/toque está no *MMA*. Um praticante pode, por exemplo, realizar um soco no outro praticante – uma ação de toque. Este, por sua vez, pode encurtar a distância e aplicar uma queda agarrando o oponente – uma ação de agarre. As combinações são inúmeras e variam a cada situação de combate.

Sendo assim, as perspectivas sobre as ações foram elaboradas como forma de que o ensino das lutas da escola não ficasse pautado apenas pelas modalidades, dando certa dinamicidade às ações e, conseqüentemente, ao ensino. A professora 4, ao analisar a importância de se compreender as ações das lutas arremata:

*“Quando eu pensei em variar os golpes foi por isso mesmo. Porque os alunos poderiam ser colocados em um tatame e vivenciar diferentes movimentos independentes das modalidades, eu acho, inclusive, que isso seria até mais inteligente. Se você pensar na ação isso fica mais dinâmico e interessante para os alunos, mas para isso os professores precisam saber, é claro”* (PROFESSORA 4).

As intenções por detrás das ações

A compreensão da distância e da ação é fundamental para entender a lógica da classificação elaborada para se compreender as lutas da escola. Há ainda um último elemento fundamental que pode ser considerado e foi bastante discutido com os professores colaboradores ao longo dos encontros: a intenção existente na forma de realização das ações, que pode ser direta, quando o oponente é a finalidade única de determinada ação, ou indireta, quando o oponente é o meio para outra finalidade. Explicaremos cada uma dessas intenções separadamente a seguir.

- **Intenção direta:** há intenção direta quando a ação que se objetiva realizar tem o outro como finalidade, ou seja, é ele o objetivo final da ação motriz. Independente da distância, busca-se de diferentes modos, atingir, golpear, segurar, agarrar, entre outras ações, tendo como objetivo final o outro. A intenção direta existe em todas as distâncias: curta, média,



longa e mista. O oponente é o objetivo final da ação e, pro meio dos golpes, objetiva-se diretamente, atingi-lo, de diferentes formas. Exemplos de ação direta é a finalização no jiu jitsu ou um golpe no boxe olímpico ou na esgrima, cujo objetivo é angariar pontos.

- **Intenção indireta** está relacionada à utilização do outro como meio para atingir um determinado fim. Ou seja, há o contato direto entre os oponentes, porém, esse contato apresenta outros objetivos que não se resumem simplesmente em acertar, tocar ou agarrar o oponente. No judô, por exemplo, em alguns momentos, como na realização de uma projeção, há o contato direto entre os envolvidos por meio de situações de agarre, mas que não se resumem simplesmente nesse agarre ao outro. Há um outro fim, que é projetar o adversário com as costas no solo. Ou seja, o contato com o outro é o meio para a finalidade de projetar este outro ao solo. O nocaute no boxe ou no *MMA*, por exemplo, também pode ser considerado como uma ação com intenção indireta.

Para se analisar as ações – toque, agarre e agarre/toque – e as intenções – direto e indireto – é preciso analisar cada ação motora existente em uma luta corporal. Ou seja, a mesma prática apresenta, possivelmente, mais de uma forma de ação motora e diversas intenções. Dessa forma, é preciso analisar cada ação motora em específico para compreender a distância, a ação, e a intenção existente. Em uma luta de 5 minutos, por exemplo, estão enquadradas centenas de ações diferentes, cada uma com suas particularidades e especificidades.

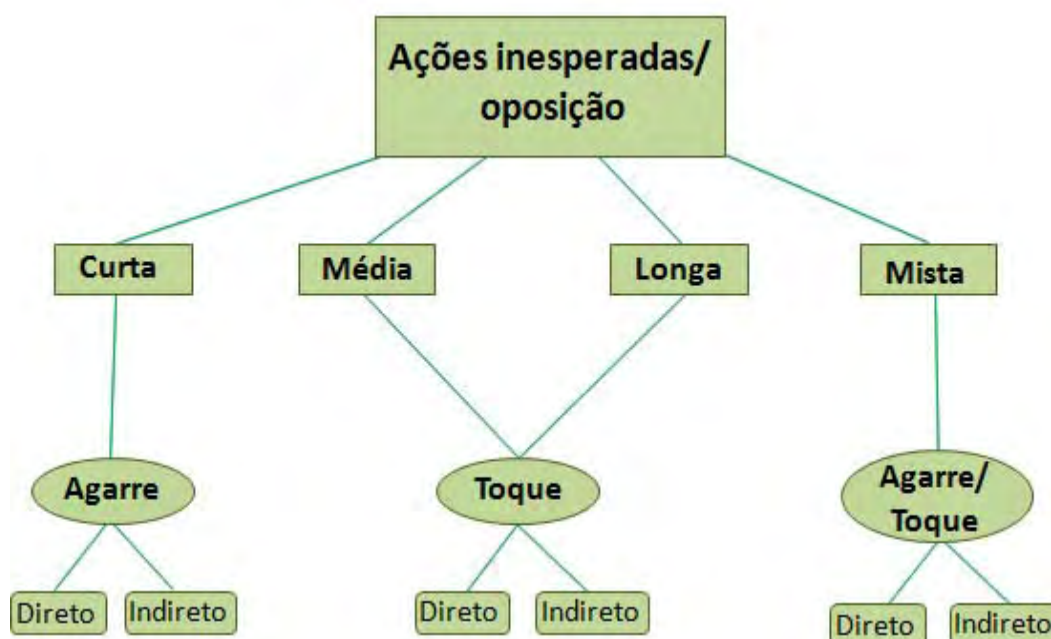
Em diversos momentos, os professores colaboradores discutiram as reais necessidades de se abordar as intencionalidades das ações envolvidas nas lutas da escola. Esse fato se deve porque, em alguns momentos, talvez pelo acúmulo de informações debatidas, tenha havido alguns questionamentos dos próprios professores sobre a importância de se compreender e inserir no material didático mais esse aspecto relacionado às lutas.

No entanto, foi decidido coletivamente que as características das intencionalidades seriam abordadas, dada as possibilidades que essa compreensão sugerem na construção das atividades, como é possível observar no discurso da professora 5: *“falando como leiga, eu preferia que tivesse agarre e toque direto e indireto sim, fica mais fácil de entender”* (PROFESSORA 5). Sendo assim, ao final do processo que culminou com a finalização do livro, as perspectivas das intencionalidades fizeram parte da fundamentação teórica do material.

A seguir, está representada a classificação das ações inesperadas/oposição direta das lutas da escola nas perspectivas desenvolvidas e discutidas ao longo da pesquisa-ação,

definindo-se tanto pela distância existente, quanto pela ação motriz e, finalmente, pela intenção por detrás de cada uma dessas ações.

Figura 10 – Classificação das ações de oposição direta das lutas da escola com base na distância, ação e intenção



#### Compreendendo o alvo nas lutas

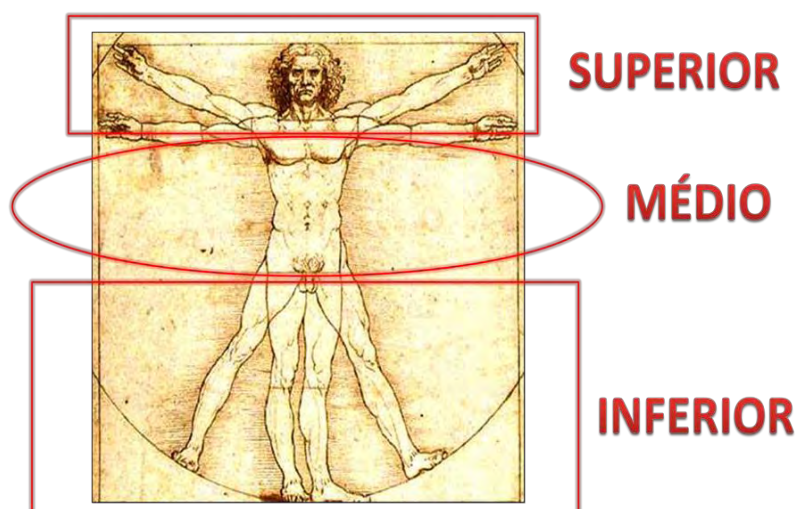
Além da classificação que partiu do nível de previsibilidade das ações, passando pela questão das distâncias, pelas ações envolvidas, até chegar às intencionalidades existentes nas lutas, ao longo das discussões provenientes da pesquisa-ação, alguns professores indagaram sobre a importância de se compreender de modo mais apropriado o alvo dessas práticas.

Sendo assim, passou-se a refletir algumas possibilidades de se entender o alvo de uma maneira didática. As maiores assertivas dadas pelos professores referiram-se à preocupações sobre as possibilidades dos alunos não entenderem a dinâmica da relação de oposição e lesionarem seus pares. Além disso, de acordo com os professores, o alvo sendo caracterizado pelo próprio corpo corresponde a uma grande superfície, de modo que uma divisão mais didática poderia contribuir positivamente com a compreensão das lutas no contexto escolar.

Essa necessidade, que emergiu de indagações dos próprios professores, foi discutida e aceita por todos como uma questão que poderia contribuir com a classificação das lutas. Assim, passou-se a discutir sobre como possibilitar compreensões mais didáticas acerca da compreensão dos alvos.

Como vimos, os alvos nas lutas correspondem sempre ao corpo da outra pessoa (ou parte deste corpo). Ou seja, os alvos referem-se a quem recebe as ações e representam o objetivo de realização das ações motoras. Este alvo pode ser o objetivo final da ação, ou seja, o objetivo direto, ou pode ser o meio para um outro fim, ou seja, objetivo indireto. No entanto, para efeito didático e melhor forma de compreender as lutas da escola, optou-se por dividir este alvo em três níveis: superior; médio; inferior. A figura abaixo ilustra essa divisão.

Figura 11 – Divisão do alvo nas lutas da escola



Dessa forma, ao ensinar uma atividade referente às lutas da escola ou uma determinada ação motora em específico, o professor pode utilizar a divisão do alvo para objetivar a proposta pretendida. Assim, em uma determinada atividade o professor pode considerar que só vale golpes na parte média, ou seja, região do tronco. Isso contribui com maior clareza nas ações didáticas, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.

Essa necessidade, não desenvolvida inicialmente, teceu novas considerações que contribuíram com a apresentação das propostas das atividades no livro, ao diferenciar onde deveria ser objetivada determinada ação motora, representando uma alusão didática que pode contribuir com o ensino das lutas da escola.

Compreendendo os planos relacionados às ações das lutas

Finalmente, houve uma última indicação apresentada pelos professores e que também emergiu durante a realização dos encontros, a partir de inquietações provenientes dos próprios professores. Os colaboradores afirmaram que ao definirem as ações realizadas e diferenciarem didaticamente o alvo, faltou analisar de onde surgem essas ações, ou seja, em quais planos as ações são empreendidas?

Esse fato sugere, mais uma vez, uma divisão didática com relação a quem faz a ação, ou seja, em que plano determinada ação origina-se. Para os professores, caracterizar esses planos foi importante, não apenas para melhor descrever as atividades ao longo do material, mas para facilitar os processos de ensino e aprendizagem, pontuando de modo mais específico as instruções e formas de ensinar aos alunos. Nas palavras da professora 4:

*“E se a gente colocar de cada uma das lutas assim: golpes baixos, golpes médios, golpes altos. O professor vai trabalhar com golpes altos, médios e baixos, por que colocar isso? O que é um golpe baixo, da cintura para baixo? Golpe médio vai aonde? E o alto? (...). Aí eu pensei qual desses golpes eu poderia usar como ataque e quais desses golpes eu poderia usar como defesa” (PROFESSORA 4).*

Enquanto que o alvo corresponde ao local de ação na outra pessoa (objetivo pretendido), os planos se referem a quem realiza a ação. Dessa forma, o alvo corresponde ao local onde a ação será realizada no outro enquanto que o plano representa o local onde a pessoa que realiza a ação se encontra. Os planos podem ser divididos em quatro níveis: baixo; medial; alto; em suspensão. Essas terminologias foram propositadamente elaboradas para diferenciar-se daquelas relacionadas aos alvos. As figuras a seguir ilustram os planos de ação.

Figura 12 – Plano baixo: quem realiza a ação está bem próximo ao chão



Figura 13 – Plano medial: quem realiza a ação está em uma posição intermediária entre o chão e ficar em pé



Figura 14 – Plano alto: quem realiza a ação está em pé



Figura 15 – Plano em suspensão: quem realiza a ação está com os pés fora do chão



Na compreensão dos planos, a característica mais importante é que deve ser sempre considerado quem realiza a ação, ou pelo menos quem estamos analisando na ação correspondente. Isso se deve porque não necessariamente ambos os praticantes estarão no mesmo plano. Por exemplo, um pode estar no plano baixo, deitado no chão e o outro no plano alto, em pé. Que plano deveremos colocar? Depende de qual lutador estamos analisando. Considera-se ainda que, como destacado, alvos e planos modificam-se constantemente ao longo das ações das lutas. Cada ação em específico possui alvos e planos diferenciados. Na verdade, em cada ação há um alvo e um plano envolvido.

Da mesma maneira que a concepção de alvos, as características de planos auxiliam didaticamente no ensino das lutas da escola. É possível que o professor possa caracterizar determinada proposta de atividade a partir dos planos envolvidos, auxiliando na compreensão dos alunos e no enriquecimento da prática.

### Considerações finais acerca da classificação das lutas da escola

Compreender, analisar, pesquisar, ressignificar e criar atividades a partir das perspectivas empreendidas não foi um processo simples e demandou grande empenho, dedicação e tempo dos professores imbricados com a pesquisa-ação. Esse processo foi baseado em diálogos e discussões, ora demandando em acordos, ora em desacordos. Ressalta-se, contudo, que esse processo não foi linear, ou seja, nem sempre os professores, após aceitar determinadas perspectivas, paravam de contestá-las em diferentes maneiras. Esse fato pode ser ilustrado pelo discurso do professor 1, já ao final dos encontros, ao questionar sobre as perspectivas ressaltadas no livro coletivamente construído.

*“O livro vai ficar só nisso? Ele só tem atividades de luta, não vamos chegar aos golpes propriamente ditos? Então nós não vamos entrar em nenhum golpe específico das lutas? Mas isso não vai ficar muito geral? Por exemplo: esse exercício visa o judô, esse a esgrima, eu estou sentindo falta disso (...). Aí eu compro o livro, leio o título que fala de lutas e pergunto: mas cadê as lutas aqui? Eu estou fazendo aqui o papel do advogado do diabo (...). Pensem: eu abro o livro e tem exercícios apenas, atividades genéricas que não me levam a luta nenhuma e minha expectativa era outra. Imagina eu não fazendo parte disso aqui, passo na livraria e vejo o material e penso: ‘lutas, interessante’, abro o livro e não acho coisa alguma sobre modalidades? Seria estranho” (PROFESSOR 1).*

As contestações desse colaborador são bastante pertinentes, embora é preciso considerar que é muito difícil encontrar algum livro (ou outro material) capaz de abranger todas as possibilidades compreendidas sobre um determinado conteúdo. Esse fato revela que, para a construção de um material didático, é necessário realizar certas escolhas, o que implica em abrir mão de algumas visões em prol de outras. Além disso, esse discurso ilustra que, mesmo ao final dos encontros, com as decisões já coletivamente realizadas e o material quase finalizado, dúvidas e inquietações apareciam, fato que necessitou de diálogos e negociações até se chegar a forma final do material, embora talvez um material didático não seja capaz de ser completo e acabado.

Nem todos os dissensos puderam ser supridos, uma vez que os professores constituíam um grupo heterogêneo. Contudo, buscou-se certa convergência a partir do maior número de consensos possíveis, fato que necessitou, em alguns momentos, de tomadas de decisões democráticas, como votar em uma ou outra escolha.

Considera-se, contudo, que de modo geral houve muitos acordos e consensos, que possibilitaram que a classificação pudesse ser construída da forma como foi. A professora 5, no último dia de encontro buscou concluir sua compreensão acerca de todo o processo a partir do referencial elaborado. Para ela:

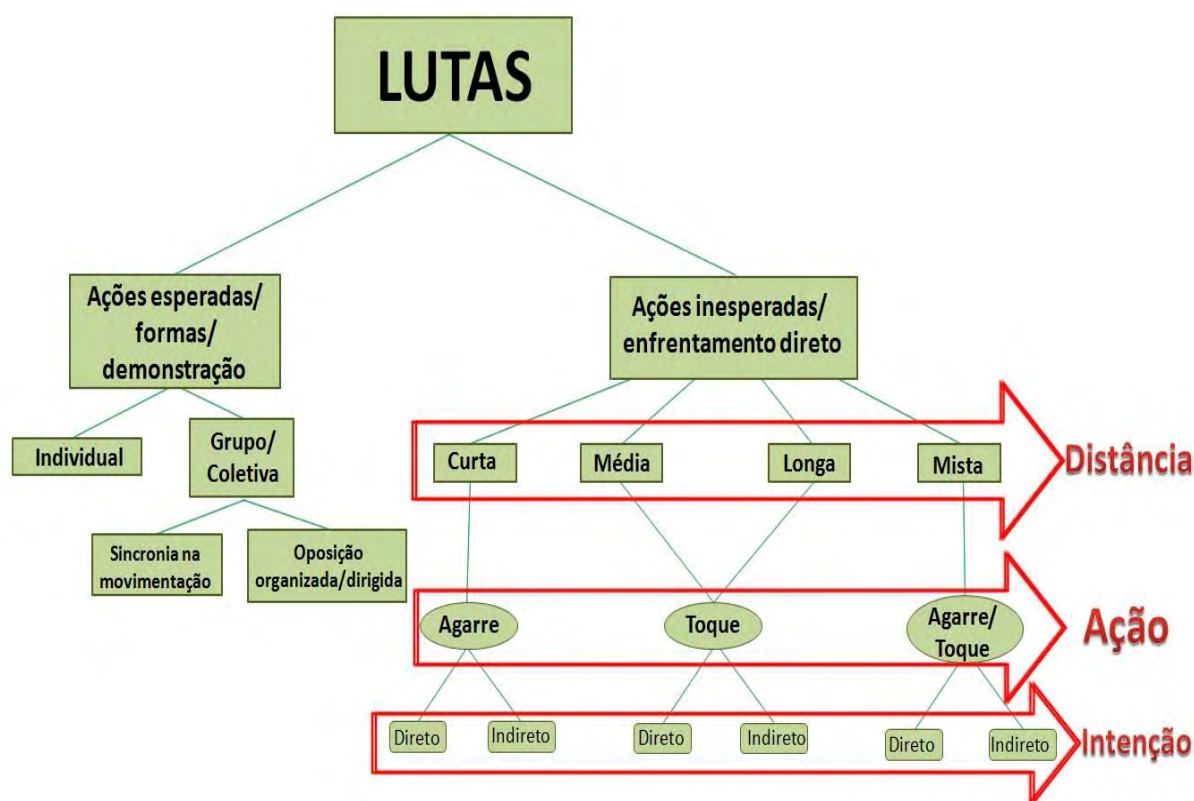
*“Eu acho que o que a gente está fazendo é dando um olhar pedagógico para o ensino das lutas, vai além das modalidades. Eu estou lendo muito sobre pedagogia do esporte para escrever meu artigo e lendo lá a gente está vendo essas*



*aplicabilidades do esporte, dentro da escola e eu estou percebendo que a gente está precisando fazer essa mesma forma com as lutas porque não tem ainda” (PROFESSORA 5, grifo nosso).*

A partir desse olhar pedagógico acerca das lutas da escola, foi possível estabelecer a classificação final, que buscou compreender todas as perspectivas construídas coletivamente a partir dos referenciais teóricos utilizados, das indicações dos especialistas e de todas as inúmeras possibilidades que emergiram do contexto da pesquisa ação. A classificação final pode ser visualizada abaixo.

Figura 16 – Classificação completa das lutas da escola



### 9.2.3. O processo de formação continuada e as reflexões sobre a prática pedagógica

Para estabelecer compreensões sobre o processo de formação continuada é preciso primeiro entender quais as concepções delineadas por meio dos encontros e como eles foram desenvolvidos (sob quais perspectivas e visando quais objetivos). Ainda, é importante apontar os entendimentos relacionados à formação continuada uma vez que eles foram primordiais para a fundamentação dos encontros e sua efetivação.

Buscou-se ainda compreender as perspectivas propiciadas pelos encontros que permitiram uma ampliação nas formas de reflexão sobre a prática pedagógica de todos os imbricados com a pesquisa. Para isso, a partir das concepções referentes à construção do livro

didático, foi avaliado por meio do discurso dos professores e da observação de algumas das ações práticas deles as possibilidades criadas por esse processo de formação continuada, cujo delineamento metodológico foi baseado na pesquisa-ação.

Finalmente, investigou-se as perspectivas dos professores colaboradores acerca dos encontros e de todos os procedimentos constituídos coletivamente, bem como os possíveis impactos desse processo para a formação profissional dos professores. Ademais, foi importante ressaltar a importância desse tipo de concepção para o enriquecimento da prática pedagógica da Educação Física na escola.

Historicamente, a formação continuada de professores no Brasil pode ser compreendida como um momento de “aquisição de saberes” de modo tradicional, por meio de cursos de diferentes formas, reciclagens, atualizações, entre outros. Ou ainda, como ressalta Caldeira (2001), seguindo a mesma dinâmica da formação inicial, concretizada por meio de aulas, conferências e seminários que objetivam reproduzir as características da formação acadêmica inicial de professores.

Perspectiva ainda mais tênue, e atualmente muito em voga com a expansão do ensino superior, é compreender os processos de formação continuada como forma de suprir possíveis defasagens oriundas dos cursos de formação inicial. Ou seja, alocar à formação continuada a função de se “reparar” fundamentações equivocadas ou não abordadas na formação inicial docente, práticas não vivenciadas, conceitos não apreendidos, reflexões não proporcionadas, entre outras inúmeras ações que os professores necessitam diariamente ao longo de suas práticas profissionais e sentem-se desamparados após a conclusão de seus cursos de formação inicial.

Como salientam Rossi e Hunger (2012), o cenário atual da formação contínua de professores de todas as áreas e, mais especificamente, na Educação Física, evidencia que essas formas de intervenção têm contribuído efetivamente muito pouco para a transformação da prática pedagógica ou para o desenvolvimento profissional dos professores.

Essas concepções proporcionam inúmeras dúvidas a respeito das expectativas que os professores criaram em torno dos encontros realizados. Como eles chegaram aos encontros? Que objetivos apresentavam? Quais suas expectativas? De que modo essas perspectivas convergiam e divergiam dos pressupostos previamente estabelecidos? De que forma esse processo pode se enquadrar nos delineamentos epistemológicos referentes à pesquisa-ação?

Embora de difícil resolução, esses questionamentos precisam ser criteriosamente analisados para que seja possível compreender o que foi inicialmente proposto, como os professores se apropriaram e ressignificaram os encontros e quais possibilidades foram



vivenciadas à luz de reflexões dialógicas pelo grupo implicado com a pesquisa. Além disso, desdobramentos pautados na literatura proporcionaram ancoragem teórica e a sustentação das proposições e reflexões realizadas, indicando possíveis caminhos para os percursos vivenciados conjuntamente com os colaboradores.

#### Fundamentações teóricas para os encontros: condições estruturantes

Para Pimenta (1997), o modo de formação continuada de professores mais frequente se insere na realização de cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. No entanto, a autora aponta que essa formulação têm se mostrado pouco eficiente para se alterar a prática docente uma vez que não costumam tomar a prática pedagógica nem como ponto de partida nem como de chegada da formação, redundando somente em proposições individualizadas, não permitindo articulação e tradução de novos saberes em novas práticas (PIMENTA, 1997).

Normalmente, essa forma de se compreender os processos de formação continuada está inserida na ótica da racionalidade técnica a qual, por sua vez, propõe que a base da formação docente está na aprendizagem de um amplo espectro de teorias científicas que devem ser assimiladas para serem posteriormente “aplicadas” nas situações reais de ensino. Essa perspectiva compreende a formação como algo passivo e estanque para os professores, caracterizado por Pérez Gómez (1995) como sendo um modelo meramente instrumental, dirigido em prol da resolução de problemas por meio da aplicação dos conhecimentos oriundos das proposições científicas.

De acordo com Schön (2000) o modelo da racionalidade técnica incorpora a concepção de que é o conhecimento científico sistematizado que permite ao profissional solucionar os problemas oriundos de sua prática. Porém, o autor reconhece que esse modo de compreender a formação muitas vezes ocasiona em constantes insucessos na resolução dos problemas complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática pedagógica (SCHÖN, 2000). A respeito de tal perspectiva, é importante destacar três aspectos:

- 1) Hierarquia na relação entre formador (detentor do conhecimento técnico-científico) e professores (inseridos na prática e desprovidos do conhecimento técnico-científico). Como consequência, a formação continuada é estruturada seguindo o viés do *status* científico, o que inclui a transmissão de conhecimentos que, no caso da Educação Física, estão relacionados às disciplinas de psicologia, biologia, crescimento e desenvolvimento, aprendizagem motora, entre outras.

2) A falta de conexão entre as teorias científicas transmitidas nesses processos de formação com a realidade prática encontrada pelos professores pode causar desmotivação e falta de significado na realização de tais encontros.

3) A racionalidade técnica pode não ser capaz de atender as demandas e imprevisibilidades da prática pedagógica por desconsiderar suas subjetividades e complexidades, buscando reduzir as análises ao invés de compreendê-las de forma mais ampliada. Esse postulado corrobora com Betti (2005, p. 190, grifo do autor) que considera ser preciso “mudar o enfoque, e considerar a **prática pedagógica** da Educação Física em contextos reais como ‘objeto’ de estudo, para fugir às armadilhas do reducionismo”.

Por essas e outras razões, processos de formação inicial e continuada podem circunscrever-se a partir de outras concepções pautadas, sobretudo, na racionalidade prática e no professor enquanto sujeito reflexivo e ativo sobre suas próprias ações interventoras. Nóvoa (1995b) aponta um dos pressupostos mais fundamentais que orientam alterações no foco de compreensão dos processos de formação dos professores ao salientar que eles não se constroem com o acúmulo de conhecimentos da formação inicial, mas que parte significativa da formação está assinalada no contexto da prática pedagógica do profissional.

Schön (2000) é enfático ao afirmar que as incertezas, singularidades e conflitos de valores presentes nas ações práticas dos profissionais escapam dos cânones da ciência. Para isso, a formação do profissional reflexivo deve pautar-se, sobretudo, na racionalidade prática, a qual apresenta as reflexões sobre os problemas, dilemas e atitudes da prática pedagógica como ponto de início e de chegada dos processos de formação profissional (SCHÖN, 2000). Tal qual propõe Pimenta (1997, p. 10): “considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

Tardif (2012) ao buscar compreensões sobre os processos de formação profissional dos professores a partir de práticas de pesquisa que valorizem esses profissionais considera:

É nessa perspectiva que se desenvolvem, atualmente, práticas de pesquisa (pesquisa colaborativa, pesquisa ancorada, pesquisa-ação, pesquisa em parceria, etc.) nas quais os professores tomam parte: o prático torna-se um coparceiro dos pesquisadores. As fronteiras entre o pesquisador e o professor tendem a se apagar ou pelo menos a se deslocar, proporcionando o surgimento de novos atores: o professor-pesquisador, o pesquisador integrado na escola, etc. (TARDIF, 2012, p. 293).

Desse modo, para Tardif (2012, p. 291) a formação continuada deve concentrar-se nas necessidades e situações vividas pelos professores, podendo ocorrer em uma diversidade de formas, exemplificadas pelo autor como “formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.”.

Rossi e Hunger (2012) consideram que os atuais modelos de formação continuada costumam desconsiderar o professor enquanto um sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, desprezando as experiências adquiridas no exercício de sua profissão, bem como os conhecimentos construídos nas suas histórias de vida. No entanto, as autoras apontam na literatura caminhos de desenvolvimento e renovação para a formação profissional continuada, deixando de ser concebida na perspectiva de acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas para ser compreendida como um processo de reflexão das práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional do professor (ROSSI; HUNGER, 2012; NÓVOA, 1995b).

Almeida (2005) salienta que é necessário contextualizar a formação continuada no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores, concebendo-a como algo dinâmico que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos pelas autoridades competentes que, por sua vez, não costumam levar em conta a dimensão coletiva do trabalho dos professores e suas situações e condições reais.

Esse modo de compreender a formação de profissionais reflexivos, como no caso da formação contínua de professores, baseada na racionalidade prática, requer pesquisas pautadas, igualmente, nessas perspectivas, ocasionando em certas mudanças de paradigmas, algumas das quais Tardif (2012) destaca:

[...] os professores não são mais considerados como alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário pára de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação (TARDIF, 2012, p. 292).

Abordando possibilidades concretas de encontros objetivando a formação continuada na área da Educação Física, Bracht et al. (2002) apontam a necessidade de estratégias que ofereçam aos professores um processo de formação continuada dentro das universidades, por meio de trabalhos que envolvam a pesquisa-ação. No caso do referido estudo, os autores ofereceram um curso de pós-graduação (*lato sensu*) no nível de especialização, utilizando-se os referenciais da pesquisa-ação e da formação continuada “entendida como formação crítico-reflexiva que privilegia a reflexão sobre a prática” (BRACHT et al., 2002, p. 12).

Bracht (2010) ressalta a necessária aproximação entre a pós-graduação e a prática pedagógica na Educação Física uma vez que no Brasil, quanto mais próximo da universidade estão os critérios de avaliação normativos e institucionais, mais eles se distanciam do “chão da escola”. Como possibilidade, o autor acena para a aproximação da pós-graduação com as

ações de intervenção, por meio da criação de mestrados profissionais como uma alternativa a ser pensada e testada (BRACHT, 2010).

Sousa Santos (2010) defende ser necessário valorizar a articulação da formação inicial com programas de formação continuada, imprimindo reestruturações dos cursos de licenciatura para que seja assegurado a integração entre formação profissional e acadêmica. O autor ainda destaca a fundamental importância da colaboração entre pesquisadores e professores para a produção e difusão de saberes pedagógicos, mediante o reconhecimento e o estímulo da pesquisa-ação. Além disso, é primordial que sejam criadas redes regionais e nacionais de universidades públicas para o desenvolvimento de processos de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino (SOUSA SANTOS, 2010).

Rossi e Hunger (2012), por sua vez, buscaram verificar se as necessidades formativas de professores de Educação Física são as mesmas para cada período profissional, de acordo com as proposições de Huberman (1995). Por meio de entrevistas com oito professores de Educação Física do ensino fundamental e médio, divididos em distintos momentos da carreira profissional, as autoras evidenciaram que as necessidades e expectativas são diferentes em cada momento da carreira docente. Essa evidência coaduna com Huberman (1995) que constatou que, em diferentes momentos da carreira, os professores revelam de diversas formas suas necessidades, anseios, expectativas, insatisfações e satisfações.

Esse apontamento sugere a necessidade de haver intervenções e objetivos distintos dos processos de formação continuada de acordo com as diferentes etapas profissionais dos professores. Porém, ressalta-se a importância de ações coletivas de professores em diferentes etapas da carreira, desenvolvendo ações formativas em conjunto, o que também pode gerar trocas de experiências e compreensões de seus papéis a partir de uma multiplicidade de visões distintas, oriundas de suas histórias de vida e experiências profissionais.

A partir dessa fundamentação teórica foi que os encontros para a construção do material didático sobre o conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio foram idealizados e implementados. Sendo assim, objetivou-se com esses encontros gerar um espaço de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica na perspectiva da racionalidade prática, de acordo com os pressupostos da pesquisa-ação, viabilizando processos de formação continuada aos docentes participantes.

O desenvolvimento dos encontros e suas possibilidades para a formação continuada

Embora as diretrizes e fundamentações dos encontros tenham sido criadas à luz das perspectivas da racionalidade prática, com especial atenção aos problemas enfrentados pelos

professores e buscando reflexões coletivas para a superação de tais percalços, alguns colaboradores inicialmente demonstraram que suas expectativas estavam baseadas em formas mais tradicionais – baseada na racionalidade técnica – de se conceber o processo de formação continuada. Pelo discurso dos participantes no início dos encontros foi possível evidenciar que alguns ansiavam por momentos de aprendizagem sobre determinado conjunto de conhecimentos, pauta relatada especialmente pelos professores que assumiram ter menos contato com o conteúdo das lutas (professores 1, 4 e 5). A professora 4, por exemplo, apontou: *“vim fazer o curso para aprender mais sobre isso, acho que a ideia é essa”*. O professor 1 também afirmou: *“Eu tenho expectativas na verdade. Estou mais para ouvir as pessoas aqui que sabem, que praticam ou já praticaram. Sou leigo no assunto”*. Em outro encontro, ao assumir as dificuldades com relação ao domínio do conteúdo das lutas, esse mesmo colaborador considerou: *“Tenho que estar formado nessa parte, nesse sentido, para que quando nós chegarmos na sala de aula não termos dúvida, falar que é isso, isso e isso e pronto”* (PROFESSOR 1).

Essas expectativas iniciais apresentadas pelos colaboradores refletem que o modo no qual parte deles concebeu esse processo de formação continuada foi baseado na racionalidade técnica, assumindo para si mesmos uma representação de passividade frente aos saberes discutidos. Foi possível ainda evidenciar a concepção de conhecimento como algo estanque e previamente determinado, assinalado pelo professor 1, quando ele entendeu ser necessário adquirir certo domínio de saberes sobre o conteúdo das lutas para transmiti-los aos alunos, desconsiderando a complexidade, pluralidade e dinamismo desses saberes.

No entanto, em determinados momentos, os discursos dos professores soaram contraditórios na medida em que eles também criticaram a perspectiva da racionalidade técnica, ao caracterizá-la como “hierarquizada”, “verticalizada” ou “oriunda da universidade”. Para a professora 4: *“quem está dentro da universidade não sabe dos problemas da escola, aí fica escrevendo os livros, falando que a formação do professor é horrível no país, mas ninguém faz nada e quando faz não dão um certificado”*. Da mesma maneira o professor 1 ponderou:

*“Eu bato ainda nesse ponto: não ficar só na teoria, de irmos para a prática. Se começar toda essa teoria, que é um pouco da universidade, e não aplicar fica difícil. Vamos juntar os dois. Porque ficar na teoria e achar que deu certo não dá. De uma turma para outra você dá tipos de aula diferentes, às vezes é a mesma aula, mas o que você consegue de uma, dependendo da clientela da outra classe você não consegue nada. Às vezes na mesma escola”* (PROFESSOR 1).

Como aponta Tardif (2012), as relações que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional são manifestados como uma forma de exterioridade na qual

a universidade produz e legitima os saberes científicos e pedagógicos e os professores, para tornarem-se profissionais competentes, devem apropriar-se desses saberes. Essa perspectiva, como analisada, desconsidera a prática pedagógica enquanto momento de produção de saberes, desconsiderando a racionalidade prática em prol da perspectiva técnico-científica.

Por essas razões, foi importante apontar, desde o início, sob quais perspectivas os encontros estavam embasados para que fosse sinalizado quais eram as expectativas prévias dos professores e até que ponto elas eram condizentes ou não com os objetivos propostos, sendo necessário certas reformulações. Foi salientando também alguns possíveis caminhos a serem percorridos em conjunto de forma colaborativa com os professores participantes. Com o passar do tempo, constatou-se que os docentes passaram a ficar mais a vontade nos encontros, estabelecendo seus pontos de vista e passando a compreender seus papéis de sujeitos ativos na construção e utilização do material elaborado, fato que culminou na maior participação deles, enfatizando a importância das possibilidades apresentadas pela perspectiva da racionalidade prática.

Em diversos momentos, quando as discussões caminhavam por compreensões à luz de fundamentações teórico-científicas, os professores interrogaram se essas discussões de fato poderiam refletir em avanços de suas práticas. A fala do professora 4, realizada a partir de uma discussão sobre qual terminologia seria a mais apropriada sobre as lutas da escola (lutas, artes marciais, modalidades esportivas de combate, entre outras) é representativa dessa situação: *“essa questão não é muito importante, não ajuda muito os professores na prática. Pode ser importante, mas não é tão relevante para as aulas de Educação Física na escola”*.

Algumas críticas dirigidas à concepção da racionalidade técnica endossaram o discurso dos professores em diversos momentos dos encontros, incorrendo ao extremo de desconsiderar, em determinadas situações, as possíveis contribuições da ciência e das propostas proporcionadas pela universidade. Esse enfoque pode ser verificado na grande importância dada pelos professores colaboradores à “aplicabilidade” das proposições debatidas nos encontros. De acordo com a professora 4, por exemplo: *“a gente não pode pegar uma turma e tirar de conclusão. A gente tem que aplicar várias vezes a atividade, modificar, aplicar em outra sala, perguntar, até deixar a atividade boa para colocar no livro”*. A professora 5, por sua vez, considerou:

*“E precisamos pensar na possibilidade de fazer as atividades com classes grandes de 30 alunos, por exemplo. A gente pode fazer atividades em diversos grupos sabe, é possível ter vários objetos diferentes e vários grupos espalhados pelo espaço, isso é legal. Isso é um ponto que comecei a pensar porque professor tem muito disso, fazer atividade com poucas pessoas, mas, e o resto da classe, como é que fica?”*  
(PROFESSORA 5).

Esse discurso assinala certa reflexão realizada por esse colaborador, apontando que os encontros permitiram a ele, pelo menos em alguns momentos, investigar as situações que ocorrem ao longo de sua prática pedagógica. No entanto, a forte tendência de valorização de proposições realmente “aplicadas” às situações reais de ensino pelos professores expressou suas críticas aos modelos da racionalidade técnica, ainda em voga em cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, apresentando desdobramentos e implicações que precisam ser melhor estudadas pela área da Educação Física escolar no Brasil. Como aponta Bracht (2010), os professores chegam a perceber os aspectos teóricos como ameaças ao seu trabalho.

Essas críticas aos modelos da racionalidade técnica apresentadas pelos professores colaboradores vão de encontro com os questionamentos de Tardif (2012). Embora o autor reconheça que os saberes dos professores são provenientes de diversas fontes, inclusive de âmbito acadêmico-científico proporcionado pelos cursos de formação, é necessário que esses saberes sejam relacionados com as ações concretas de suas práticas profissionais, para não incorrer ao risco de tornarem-se conhecimentos inúteis e pouco significativos (TARDIF, 2012). O autor exemplifica:

Na verdade, noções tão vastas quanto as de Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente. Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade (TARDIF, 2012, p. 115).

Com isso, não se pretende desvalorizar indubitavelmente os conhecimentos de ordem técnica-científica e sim colocá-los como um dos elementos que podem – e devem – ser utilizáveis pelos professores, desde que apresentem relações significativas com as ações práticas desses profissionais.

As incertezas e complexidades da prática pedagógica requerem que processos de formação continuada (assim como de caráter inicial) permitam aos docentes tornarem-se sujeitos reflexivos e investigadores de suas próprias ações uma vez que as teorias científicas não são capazes de cercar todas as indigências e prerrogativas de suas ações. Gimeno Sacristán (2000) denomina essa incerteza como sendo “um problema encontrar o problema”. Para o autor, o professor, ao tratar de casos específicos, não consegue aplicar teorias ou técnicas-padrão, mas deve optar por reflexões e escolhas pautadas nas condições concretas de sua situação prática (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Esse apontamento coaduna com as discussões presentes nos encontros. Os professores colaboradores, tanto ao escreverem sobre o conteúdo das lutas, quanto ao refletirem sobre os demais aspectos da prática pedagógica que foram discutidos coletivamente, recorriam sempre

às suas experiências prévias, necessidades, interesses e dificuldades, características inerentemente baseadas em suas ações profissionais. Novas propostas, ao surgirem, foram necessariamente implementadas em suas aulas e, posteriormente, debatidas novamente pelo grupo, em ações espiraladas de reflexão – ação – reflexão, tal qual propõem Ghedin e Franco (2011) e Schön (2000).

Ao realizarem esse processo, os professores não estavam em busca apenas de constatarem a efetividade ou não de uma ou outra atividade relacionada ao conteúdo das lutas, mas também em vivenciarem as possibilidades concretas de utilização e ressignificação dessas proposições em suas próprias práticas. Ou seja, para os colaboradores, o que era discutido nos encontros precisava ser realmente testado por eles em suas práticas pedagógicas para que pudessem se tornar práticas referendadas enquanto possibilidades concretas de ação.

Inúmeras são as possibilidades apresentadas por essas perspectivas, pois a partir de seus contextos práticos, os professores ressignificaram suas ações, refletindo sobre elas e discutindo coletivamente com seus pares, o que permitiu novos olhares sobre os seus problemas. Com isso, formas de adaptação puderam ser melhor avaliadas, tendo em busca melhorias de suas próprias ações. A professora 4, sobre as possibilidades de transformações de suas ações práticas apontou:

*“Às vezes a gente tem que construir ali dentro da nossa realidade. Posso não ter um colchão, mas posso mostrar um vídeo, por exemplo. A gente tem que deixar claro para os alunos que aqui a gente está dentro da escola, falar o porquê na escola o vôlei pode ter oito de cada lado, por exemplo. Se os alunos tiverem o interesse em se especializarem, eles podem ir buscar em outros lugares” (PROFESSORA 4).*

Certamente, como a temática dos encontros vertia sobre as lutas, parte das discussões restringiu-se na busca por compreensões sobre esse conteúdo nas aulas de Educação Física. Ou seja, o conteúdo das lutas também vislumbrou gerar possibilidades concretas de reflexão sobre a prática dos professores na perspectiva da racionalidade prática. Foi importante pensar em formas de se ensinar as lutas no Ensino Médio por inúmeras razões, já discutidas anteriormente, porém, destaca-se a fala do professor 1 no início dos encontros ao compreender que: *“a gente subentende que os alunos aprenderam as lutas antes do Ensino Médio o que nem sempre é verdade. A realidade em 95% dos casos não é assim. Poucos tiveram contato com as lutas e outra coisa: é muito pouco tempo. Uma aula só não dá para ensinar nada”*.

Ao final do processo de realização dos encontros, os professores, de modo geral, admitiram a importância de se pensar no conteúdo das lutas enquanto possibilidade de ensino nas aulas de Educação Física no Ensino Médio a partir da construção do material didático e



valorizaram a relevância dos encontros enquanto processo de formação continuada. Como destacou a professora 4: *“eu acho que o que a gente está fazendo até agora é bastante inovador, a gente já avançou muito, já está muito bom, não podemos enfeitar muito também. E vão nos criticar, mas eu acho isso legal, isso é crescimento para gente”*.

Contudo, os professores colaboradores ressaltaram dois aspectos que de alguma forma limitaram as perspectivas de realização desse processo de formação continuada: a pouca carga horária disponível para os encontros e a baixa procura dos professores de modo geral. Sobre o problema da pouca carga horária o professor 1, no último dia de encontro salientou: *“Eu ia falar sobre isso mas eu esqueci: o tempo foi excessivamente curto, muito curto! Tinha que ser no mínimo sessenta horas ou um semestre pelo menos”*. Com relação à baixa procura dos professores sobre o curso, destaca-se a fala extraída do discurso da professora 4:

*“Professores, vou só questionar um negócio aqui. Esse curso de lutas foi divulgado para toda a Diretoria de Ensino em Limeira e vieram apenas cinco professores. Olha em quantos nós somos. O desinteresse é muito grande. Os desinteresses dos profissionais também é muito grande! Além disso, estou fazendo um curso de ginástica e olha quantos vem, são poucos os professores interessados! É assim, se não tiver certificados os professores não vão”* (PROFESSORA 4).

Um contraponto interessante sobre a baixa procura a respeito dos encontros foi oferecido pelo professor 1, no último dia de encontro ao considerar que para os objetivos do presente processo, cinco professores configuraram um número viável, permitindo discussões coletivas ao mesmo tempo que assegurou o acompanhamento das proposições e da elaboração do material. Para ele:

*“Mas o seguinte, só fazendo um parêntese aqui: no começo eu pensei ‘nossa, apenas cinco pessoas, nossa, achei que ia lotar’. Mas com o passar do tempo, eu já comentei aqui, é isso aqui gente, cinco pessoas mesmo. Mais que isso ia ser uma confusão que vocês iam ver só A gente ia ficar louco. Cada um ia querer falar uma coisa. Eu falei para você: eu acho que o grupo, para esse objetivo tem que ser esse mesmo o número de professores”* (PROFESSOR 1).

Realmente, o número de participantes pode ter sido considerado baixo de acordo com as proposições iniciais (de até vinte professores participantes), porém, como destacou o professor 1, permitiu maior interação e proximidade entre os envolvidos. Destaca-se, entretanto, que encontros como esses pautados na racionalidade prática devem ser estimulados na área da Educação Física e o incentivo aos professores participantes também deve ser valorizado pelos órgãos competentes – possibilidades de ascensão profissional, financiamento de cursos de formação continuada nessa visão, bolsas de estudos, etc.

Os participantes reconheceram a importância dos encontros nessa perspectiva e assinalaram para a realização de outros processos de formação continuada que também pudessem valorizá-los enquanto produtores de conhecimentos, compreendendo suas práticas

enquanto *locus* de mobilização de diferentes saberes. Possibilidades de cursos, encontros, capacitações, processos de formação continuada, entre outros, foram elencadas pelos participantes. O professor 3, por exemplo, propôs:

*“Em vez de fazer aquelas reuniões pedagógicas tontas [sic] lá no começo do ano porque não faz assim: uma semana os professores de Educação Física vão lá no ginásio de esportes para ter cursos, coisas bem práticas mesmo. Por exemplo: vai ter peteca no caderno do Estado? Então ensinam a gente as regras da peteca, atividades, essas coisas”* (PROFESSOR 3).

Outra proposição foi apresentada pela professora 4 que ressaltou a necessidade de maior troca de experiências entre os docentes do mesmo município. Para ela:

*“Tinha que ter também troca de experiências sabe. Eu, por exemplo, consegui trabalhar com o rúgbi, levamos os alunos para o Lago Azul<sup>20</sup>, coloquei fitas e trabalhei com o rúgbi, conseguimos uma bola de rúgbi que meu diretor comprou e deu certo. Eu tenho uma bola de futebol americano, poucos professores têm. Mas aí entra outro caso: quantas vezes o professor pediu para o seu diretor, por exemplo, um plinto, ou um colchão, ou sei lá. Então cabe a gente também diversificar e ir atrás, a gente às vezes fica engessado só na bola”* (PROFESSORA 4).

Essa mesma colaboradora em outro encontro foi ainda mais enfática sobre a necessidade de desenvolvimento de propostas coletivas para os professores de sua região. De acordo com suas proposições, essa professora salientou:

*“Isso que a gente está fazendo aqui tinha que acontecer uma vez por semana com todos os professores de Educação Física da cidade. Isso é importante, tinha que ter dentro da nossa grade e ganhar para isso. Podia fazer uma vez em cada escola. mas tem que ser uma coisa diferente do HTPC<sup>21</sup> porque isso tinha que sumir da escola. Aqui em Rio Claro os professores de Educação Física da rede não conversam, não se comunicam. Eu nem conheço todos que estão. Fica um trabalho isolado, aí joga essa porcaria [sic] desses caderninhos<sup>22</sup>. Eu tenho umas ideias e não consigo conversar com ninguém para saber se vale a pena aplicar ou não, é complicado”* (PROFESSORA 4).

Propostas de processos de formação continuada na perspectiva da racionalidade prática não são inviáveis em termos de implementação, desde que haja três questões fundamentais: interesse do Estado e demais órgãos de regulamentação do ensino em viabilizar proposições com essas características, condições para a realização desses encontros (financeiras, materiais, disponibilidade de tempo, entre outras) e mobilização do grupo de professores em prol de saltos qualitativos de suas práticas.

Como apontaram os colaboradores e, de acordo com Schön (2000), os professores têm comumente relatado suas preocupações em relação à distância existente entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas – baseada na racionalidade técnica – e as

<sup>20</sup> Lago Azul é um ambiente público municipal da cidade de Rio Claro - SP que apresenta uma série de espaços de vivências para caminhadas, campos e quadras, entre outros, localizados ao redor de um lago.

<sup>21</sup> HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Recentemente mudou sua nomenclatura para ATPC que significa Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

<sup>22</sup> Referente ao material curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

atuais competências que são exigidas desses profissionais no âmbito da intervenção. Essas inquietações têm sugerido nos últimos anos transformações nas formas de se compreender as funções de cursos, encontros e demais propostas de formação de professores, seja ela inicial e continuada, fato que ainda requer grande esforço por parte de todos os envolvidos com o processo educacional brasileiro.

A formação continuada, nessa perspectiva, deve ser baseada nas demandas reais propiciadas pela prática pedagógica, valorizando as situações adversas e propondo caminhos que sejam coerentes com os saberes produzidos pelos professores em sala de aula – ou na quadra, campo, estudos do meio e outros ambientes que proporcionam processos de ensino e aprendizagem. Como assinala Tardif (2012, p. 292) “a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos”.

Para o autor os professores não devem ser considerados como alunos e sim parceiros de sua própria formação, definida a partir de sua própria linguagem e objetivos. O papel do formador universitário, nessa perspectiva, não é mais o de transmitir conhecimentos e sim acompanhar os professores, ajudando-os e apoiando-os em seus processos de formação ou autoformação (TARDIF, 2012).

Esse processo de autoformação se deve pela própria característica da ação docente que deve ser autônoma no sentido de busca por possibilidades de suprir as latentes demandas de suas práticas além das características dos conhecimentos relacionados à formação profissional, dinâmicos e em constante transformação. Para Tardif (2012, p. 249): “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”.

Pimenta (1997) também ressalta a importância de se compreender os processos de formação continuada como autoformação dos professores uma vez que eles devem necessariamente reelaborar seus saberes a partir do confronto com suas experiências práticas vivenciadas nos contextos escolares. Dessa forma, a autora compreende que a formação deve ser entendida como um *continuum* de formação tanto inicial quanto continuada (PIMENTA, 1997).

Pautado em visão semelhante, Libâneo (2002) sugere que os processos de formação continuada são práticas didáticas que devem estar referendadas pelas mesmas perspectivas que pretendem valorizar. Para o autor:

É preciso saber que experiências de aprendizagem podem ser providas nos cursos, encontros, treinamentos que possibilitem aos professores mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, procedimentos, valores. Obviamente, isso significa que as ações de formação continuada são ações didáticas, elas próprias consistem de um processo de ensino, de modo que tudo o que queremos que aconteça nas escolas em termos de mudança de atitude dos professores na sala de aula, deve acontecer também nas ações de formação continuada (LIBÂNEO, 2002, p. 40).

Ou seja, se a perspectiva postulada por determinado processo de formação continuada é um ensino crítico, que atue na rubrica de formar um sujeito – professor – pensante e que tenha participação ativa nas demandas pessoais e globais em prol da construção de um mundo não apenas mais científico, mas permeados por habilidades, atitudes e valores transformadores, não é possível vislumbrar possibilidades baseadas em outras óticas de intervenção. De outro modo, isso significa que não adianta objetivar uma prática pedagógica que seja crítica, que valorize os alunos e que estabeleça relações dialógicas entre todos os que nela estão imbricados e isso seja pautado em formações continuadas diretivas e de cunho hierarquizado que não empreguem o diálogo.

A perspectiva ressaltada pelos professores sobre o processo de formação em si resalta o caráter colaborativo e participativo dos encontros justificado pelo engajamento de todos em prol da construção do material sobre o conteúdo das lutas e buscando melhorias da prática pedagógica das aulas de Educação Física. Considerando a estruturação dos encontros e indo ao encontro dos questionamentos de Tardif (2012) sobre os saberes científicos e sua aplicabilidade na prática pedagógica, o professor 3 afirmou:

*“Para mim foi uma coisa muito boa, porque não ficou só aquela coisa teórica ‘viajando na maionese’ [sic], porque às vezes quando tinha algum curso na outra escola que eu trabalhava, ficava naquela parte de teoria, sociologia, o fundamento, porque surgiu isso, aquilo, e isso não interessa, o que interessa é a parte prática e é isso que o professor quer. É o que o aluno pode aprender na prática, porque a melhor forma de se aprender é você executando, é o exemplo, não por palavras (...). E tem que ser tudo muito prático, se você fica falando muitas coisas as crianças não assimilam, nem os adultos assimilam isso, fica chato” (PROFESSOR 3).*

Os encontros aludiram a possibilidades concretas de discussão acerca de alguns aspectos da prática pedagógica. Embora limitados pela carga horária e ocorrendo de forma não integrada com as diretrizes das escolas desses docentes – o curso foi realizado aos sábados pela manhã – houve uma série de reflexões que culminaram, além da conclusão do material, em avanços nas compreensões dos colaboradores sobre os múltiplos papéis da prática pedagógica. Inclusive, alguns professores elencaram possibilidades futuras de prosseguimento dos encontros e alguns possíveis desmembramentos que este processo de formação continuada pode propiciar. Conforme destacado pela professora 4:

*“Você sabe o que eu penso também para os próximos encontros é que a gente possa aplicar isso, até como divulgação do livro e como possibilidades. A gente precisaria usar essas atividades em outros locais como oficinas, cursos, estas coisas. A gente pode inclusive dar curso, ir para as secretarias, é uma outra possibilidade e nós poderíamos ser chamados sim. A gente podia também dar palestras, divulgar cursos sobre o livro, tudo isso” (PROFESSORA 4).*

Visões e projeções como essas apresentadas pela professora 4 e corroborada pelos demais participantes representam que, salvo os fatores limitantes dos encontros, houve aspectos positivos na realização desse processo de formação continuada. Esse fato permitiu aos professores ampliarem e ressignificarem algumas de suas perspectivas, embora não seja possível de fato mensurar o que realmente foi significativo e qual o impacto desse processo de formação na reconstrução da prática pedagógica cotidiana dos professores, fato que exigiria uma imersão muito maior nas situações reais da prática de cada participante. As observações realizadas não foram suficientes para gerar um panorama geral de todo o processo para a ressignificação da prática pedagógica dos professores participantes.

Além disso, o fato dos encontros estarem ancorados na perspectiva da racionalidade prática ocasionou em reflexões que puderam ser fortemente relacionadas com a vida e as experiências dos professores colaboradores, propiciando a eles serem reconhecidos como sujeitos ativos do processo de construção e ressignificação de suas próprias práticas. Como aponta Tardif (2012, p. 240): “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”.

Tardif (2012) projeta em suas proposições que o maior desafio para a formação de professores nos próximos anos será ampliar o espaço de valorização dos saberes dos professores que estão inseridos no âmbito escolar – os práticos – dentro do próprio currículo. Pimenta (1997), por sua vez, assegura que a tendência reflexiva na formação de professores se configura como uma política de valorização para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional dos docentes. Essa compreensão reflete na necessidade de condições de trabalho que possam propiciar a formação continua dos professores, tanto em locais de trabalho, quanto em redes de autoformação, bem como parcerias com outras instituições de formação – como é o caso das universidades (PIMENTA, 1997).

Ao considerarmos a multiplicidade e dinamismo dos saberes dos professores, provenientes de diversas fontes e fortemente atrelados com suas experiências práticas, a formação continuada emerge enquanto condição fundamental de investigação e melhoria da prática. Como indica Pimenta (1997), os saberes da profissão docente não são únicos e nem compõem um corpo acabado de conhecimentos, uma vez que os problemas da prática

profissional docente não são somente instrumentais, mas requerem tomadas de decisão de questões complexas, incertas, singulares e relacionadas a conflitos de valores.

Como constatado, os professores participantes valorizaram os encontros enquanto processos de formação continuada no qual eles foram protagonistas. Da mesma forma, Rossi e Hunger (2012) apontam que os professores entrevistados por elas reconheceram a importância de processos de formação continuada na perspectiva reflexiva, ao ressaltarem as influências positivas desses momentos para suas vidas, tanto em termos pessoais quanto profissionais.

Ou seja, os encontros realizados podem ser considerados como um pequeno exemplo de possibilidade para a formação continuada de professores de Educação Física em uma perspectiva reflexiva, baseada nas concepções da racionalidade prática, propiciando discussões e reflexões que foram muito além do conteúdo das lutas ou da construção do livro didático. Os encontros apontaram, ainda, a importância fundamental de proporcionar ações coletivas em prol da valorização da profissionalidade dos professores de Educação Física.

#### Perspectivas abarcadas nessa forma de investigação

Como explicitado em outros momentos do estudo, as escolhas relacionadas aos procedimentos para a realização do presente estudo foram fundamentados por uma série de referenciais, tanto com relação à pesquisa-ação (GHEDIN; FRANCO, 2011; SOUSA SANTOS, 2010; BETTI, 2009a; THIOLENT, 2008; BARBIER, 2007; ANDRÉ, 2003; PEREIRA, 1998; ELLIOT, 1993), quanto com relação à racionalidade prática (TARDIF 2012; SCHÖN, 2000; NÓVOA, 1995b; PÉREZ GÓMEZ, 1995) e, ainda, sobre o professor enquanto profissional reflexivo (TARDIF, 2012; GHEDIN; FRANCO, 2011; BRACHT et al., 2003; GIMENO SACRISTÁN, 2000; SCHÖN, 2000; PIMENTA, 1998; 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Essas perspectivas permitiram delinear os procedimentos tendo em vista a construção do material, bem como a produção de conhecimentos com relação aos processos de ensino e aprendizagem na Educação Física no Ensino Médio e, principalmente, a busca por processos de reflexão e transformação da prática pedagógica.

Como se objetivou não somente conhecer determinado contexto, mas, a partir das dinâmicas interativas e relacionais entre os imbricados com o processo, propiciar algumas transformações – muitas das quais não foi possível ser abordada pelo material elaborado uma vez que foram além do conteúdo das lutas – a opção pela pesquisa-ação foi fundamental. Como assinalam Ghedin e Franco (2011) ao destacar os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação, os encontros ocorreram em dinâmicas

pedagógicas que suscitaram dos professores colaboradores o envolvimento, a participação, o comprometimento, a produção de saberes e, por fim, a incorporação de novos conhecimentos oriundos do âmbito da ciência, para que eles pudessem ser ressignificados a partir do contexto da prática pedagógica.

Essa visão coaduna com Pereira (1998, p. 168) ao considerar que "a pesquisa-ação reforça a postura colaborativa dos professores que, ao refletirem sobre suas práticas, trabalham dialogicamente com seus colegas e não deixam de lado a influência das estruturas curriculares". Ou seja, os encontros, enquanto *locus* de reflexão, permitiu aos professores investigarem suas ações e adquirirem novas concepções a serem somadas aos seus repertórios de saberes.

No entanto, Pereira (1998) critica formas de realização de pesquisas centradas em visões tradicionais baseadas no ambiente universitário, valorizando a implementação de ações fora dos "muros" da universidade, ou seja, nos mesmos ambientes que os professores atuam. O presente trabalho, embora fundamentado nas perspectivas apresentadas, foi realizado dentro da universidade por questões de ordem técnica como disponibilidade de infraestrutura (salas de aula, quadras, etc.), bem como materiais (computadores, formas de apresentação, etc.), facilidade de acesso e logística por parte dos professores, tendo em vista que cada um ministrava aulas em escolas diferentes, entre outras questões. No entanto, isso não impossibilitou críticas às perspectivas advindas do âmbito universitário, como já apresentado, afinal, o local de realização de determinado procedimento formativo, por si só, não indica e nem garante sob quais perspectivas tal processo decorrerá.

Esse fato foi comprovado pelo professores que em diversos momentos teceram severas críticas à universidade e às perspectivas cuja origem resvala nas concepções da racionalidade técnica. Para o professor 3, por exemplo: *"muitos dos que pregam isso estão aqui dentro da universidade, pois aqui é o antro da hipocrisia! Aí chega lá na escola, com mestrado e tudo mais e não sabe dar uma aula, fica só no discurso"*. Em outro encontro esse mesmo colaborador apontou: *"fala para esses professores doutores ficarem seis meses dando aula em escola para ver como é que é. Esses pesquisadores não aguentam o tranco não viu"* (PROFESSOR 3).

Falas como a apresentada pelo professor 3 foram corriqueiras durante os encontros e assinalam a postura – por vezes enérgica – dos colaboradores com as formas de produção de conhecimentos. De modo semelhante, Tardif (2012), assinala que o maior perigo da pesquisa em pedagogia corresponde à abstração, ou seja, em investigações que não levam em consideração aspectos simples, mas fundamentais do trabalho docente, como carga horária,

número de alunos, os conteúdos a serem ensinados, recursos disponíveis, relações entre pares, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, entre outros.

Em diversos momentos dos encontros, os próprios professores alertaram sobre o risco da realização de abstrações demasiadas, embora tenham reconhecido que a fundamentação elaborada foi primordial para a inserção no material. O professor 1, por exemplo, considerou: *“e para falar a verdade o professor da escola não está muito preocupado com todos esses conceitos, isso parece que é coisa de quem só estuda”*.

Contudo, corrobora-se com Ghedin e Franco (2011), Bracht et al. (2003) e Pimenta (1998) que argumentam sobre a importância de se fundamentar teoricamente processos de formação relacionados à prática pedagógica para que ela tenha subsídios que possam contribuir com saltos qualitativos da profissão docente e das ações cotidianas na escola. Em suma, partindo da prática pedagógica, as propostas teóricas devem possibilitar novas perspectivas que, por sua vez, devem retornar em ações relacionadas à prática pedagógica novamente.

Em análise histórica sobre a identidade de professores de Educação Física, Bracht (2010) ressalta que as perspectivas críticas, oriundas do movimento renovador iniciado na década de 1980, produziram alguns “vazios de sentido” para os professores. Esse fato culminou na compreensão dos aspectos teóricos como sendo uma ameaça aos docentes, contribuindo com o desinvestimento pedagógico de parte dos profissionais (BRACHT, 2010).

Tardif (2012) alerta sobre os problemas que a distância entre os saberes dos professores e os conhecimentos universitários pode acarretar, impedindo que ocorra processos de ressignificação e transformação da prática pedagógica. Para o autor, a distância dos conhecimentos elaborados na universidade com os saberes docentes assume diversas configurações “podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática” (TARDIF, 2012, p. 257). Por essa razão, foi necessário deixar claro, desde o início do processo, período denominado de construção da dinâmica do coletivo para Ghedin e Franco (2011), as concepções envolvidas pela pesquisa-ação, para que os professores participantes pudessem compreender o delineamento do projeto, bem como os papéis que eles deveriam assumir ao longo de todo o processo. Com isso, o objetivo pretendido baseou-se nos pressupostos apresentados por Tardif (2012):

[...] uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores. Noutras palavras, se a pesquisa universitária vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos (TARDIF, 2012, p. 239).



Em suma, se os professores são compreendidos como sujeitos do conhecimento, caracterizados por Tardif (2012) como possuidores de saberes específicos atrelados ao seu ofício, procedimentos de pesquisas, sobretudo relacionados à pesquisa-ação, devem ser realizados com eles e não sobre eles, crítica na Educação Física muito bem representada por Daolio (1995b, p. 58) ao procurar entrevistar um professor que se negando participar, salientou: “os pesquisadores vão à escola, usam os professores e depois os criticam em suas análises”.

Como ressalta Tardif (2012), a prática pedagógica não é somente um lugar de aplicação de saberes que são produzidos por outros e sim um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes por parte dos próprios professores. A pesquisa-ação, assim, buscou contribuir com esse processo de construção e ressignificação de saberes a partir de relações dialógicas coletivas.

Dessa maneira, a prática pedagógica deve ser compreendida como um espaço dinâmico de produção de saberes e relação entre sujeitos, ampliando as perspectivas tradicionais que a relacionam com a “transmissão de saberes”, “inculcação de aspectos da cultura”, “aculturação do sujeito”, “instrumentalização técnica sobre um conjunto de conhecimentos”, entre outros aspectos. Tardif (2012) afirma que a pedagogia e, conseqüentemente, a prática pedagógica, é uma prática social, global e complexa, sendo interativa e simbólica ao mesmo tempo. Em busca de oposição às visões tecnicistas, o autor ainda assinala: “nesse sentido, a pedagogia se aproxima muito mais de uma *práxis* do que uma *téchne* no sentido restrito do termo” (TARDIF, 2012, p. 149).

De modo semelhante, porém objetivando relacionar as perspectivas que dicotomizam as visões sobre teoria e prática, na Educação Física, Bracht (2007) também aponta que a prática pedagógica é uma relação entre sujeitos, indicando não apenas um aspecto instrumental a ela, mas uma possibilidade de configurar perspectivas criativas e criadoras.

Para o autor:

Ora, qualquer teoria no plano pedagógico, por mais que forneça indicadores para a prática, não poderá nunca apresentar um conjunto de prescrições de como agir do mesmo modo como um prospecto indica os passos da montagem de uma mesa ou de uma máquina. Uma teoria pedagógica não deve ser uma tecnologia (...). A relação pedagógica é (deve ser!) uma relação entre sujeitos; deve ser uma relação criativa e criadora, não pode ser reduzida a uma *téchne*; ela deve ser sempre também *poiesis* (BRACHT, 2007, p. 147).

Reconhecer a multiplicidade de saberes docentes e a complexidade da prática pedagógica é condição *sine qua non* para viabilizar propostas de transformação e ressignificação, partindo das compreensões do professor enquanto um profissional crítico e

reflexivo. A pesquisa-ação é uma das maneiras, não podendo, como alerta Bracht et al. (2003), ser considerada a “panaceia” dos males da educação, mas que apresenta possibilidades concretas de uma formação assentada em perspectivas que valorizam os professores enquanto sujeitos – profissionais – produtores de saberes.

Esse fato sugere uma ampliação dos estudos que tomam como base os referenciais metodológicos da pesquisa-ação, uma vez que Neira (2012) em sua análise de dois periódicos científicos da área da Educação Física no Brasil, apontou que ela corresponde a apenas 18% dos métodos empregados nas publicações da área pedagógica.

Além disso, a importância dada à implementação das propostas sugeridas nos encontros indica a necessidade de um elo maior entre aquilo que se pensa e o que efetivamente é realizado nos processos de ensino e aprendizagem para não incorrer ao risco de, como salienta Arroyo (2001), propor inovações que não sejam realmente possíveis de serem transformadas em práticas educativas concretas. Logo no início do processo, o professor 1, por exemplo, exclamou: *“Eu acho que seria interessante, eu na minha escola, você na sua, o outro professor na dele, a outra professora na dela e assim por diante, ir aplicando as atividades. Às vezes dá certo numa escola e não na outra. Isso é muito importante da gente fazer”*.

Os próprios professores se mobilizaram e, em alguns momentos, foram uns nas escolas dos outros em busca de compreensões sobre determinadas proposições. Em um dos encontros, a professora 4 elaborou uma atividade que gerou alguns questionamentos e dificuldades de visualização. Dessa forma, o professor 1, na semana posterior, foi até a escola da respectiva professora e observou a atividade ao longo de duas aulas. Enquanto relato sobre esse episódio ele considerou:

*“Então, ela ficou de lapidar as atividades, pois aconteceu alguns erros, mas isso é normal, porque às vezes gente bola, planeja e na hora não dá certo (...). O objetivo da atividade eu achei legal, mas faltou aumentar os círculos. Mas também isso não é algo impossível de fazer, é só ajustar um pouco porque os círculos ficaram pequenos, quando dois homens se encontravam, ficava muito fácil de tirar. Aí na outra aula eles foram para outra quadra e lapidamos a atividade. Só que têm que ter tempo, essas coisas não se faz em uma ou duas aulas. Aí, um dos alunos deu umas ideias, ele foi no meio e mostrou do jeito que ele achava mais interessante, usando o círculo central do meio da quadra. Então o objetivo foi tirar o colega do meio do círculo central, foi interessante também e os próprios alunos ajudaram a melhorar” (PROFESSOR 1).*

Esse relato, ao ser contado em um dos encontros, gerou outras possibilidades de transformação das atividades. Na observação das aulas dos professores 1 e 3, eles apresentaram formas de resignificação das atividades, adaptando-as de acordo com o número de alunos, nível de envolvimento deles para com as propostas, possibilidades oferecidas pelo

espaço físico da escola e materiais disponíveis. Nessa conjuntura, eles também permitiram que os próprios alunos realizassem sugestões, fato que contribuiu com o desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, permitindo adequações das proposições.

Nos encontros, os processos de criação ou reformulação das atividades, muitas vezes, ocorreram sem a concordância de todos os professores, mas com a votação das decisões, o que nem sempre ocasionou somente consensos. Todavia, os dissensos também foram importantes, até mesmo pela apresentação de novas perspectivas sobre um determinado problema ou dilema emergido da prática. Esse processo possibilitou a apreensão de novas perspectivas por parte dos professores, como a professora 5 indicou em um dos encontros: *“até para mim que sou leiga achei que hoje deu para entender sabe? Gostei mesmo dessas discussões, achei que ‘abriu mais a cabeça’ e quero ver como vai ser na minha aula semana que vem”*.

Os processos de tomada de decisão circunscreveram-se nos domínios da racionalidade prática, ou seja, as proposições sempre que criadas eram planejadas a partir do contexto da prática pedagógica. Nesses momentos, começavam as discussões sobre as possibilidades de sucesso ou insucesso de determinada proposta, tendo como referência, primeiramente, as experiências prévias dos docentes e, posteriormente, os resultados oriundos das implementações realizadas.

Esse fato ocorreu uma vez que, como salienta Tardif (2012), os juízos dos professores estão voltados, predominantemente, para o agir no contexto e na relação com os alunos. De acordo com o autor, os professores buscam agir e fazer e, para conhecer, precisam necessariamente constatar a validade dessas abstrações em suas situações de ensino, fato que considera os processos de tomada de decisão como abrangência de um espectro muito mais amplo de juízos (TARDIF, 2012).

O que buscou-se com os encontros foi justamente viabilizar que as proposições criadas e inseridas no livro didático fossem de fato sugeridas ou escolhidas pelos professores participantes. Esse fato sugere, como elenca Tardif (2012, p. 256) *“um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação”*. Ainda para o autor, essa postura toma como hipótese que a pesquisa com os professores deve compreender que os saberes dos professores são saberes da ação, voltados aos seus contextos de trabalho (TARDIF, 2012).

Dessa forma, os encontros objetivaram a geração de processos de reflexão, podendo ocasionar em transformações das práticas pedagógicas, de acordo com o julgamento dos professores. O foco, como salientado, foi a reflexão sobre o que os professores costumavam

fazer, o que eles achavam que seria melhor fazer e, por fim, o que eles acharam de suas ações depois de realizadas, o que Schön (2000) indica como sendo o processo de reflexão sobre a reflexão na ação.

### Implicações das perspectivas empreendidas para a prática pedagógica

As implicações das perspectivas condizentes ao processo de realização dos encontros foram inúmeras. Foi possível, por exemplo, ouvir os professores, compreendendo o que eles apresentam enquanto considerações e, conseqüentemente, permitindo-os se expressar sobre suas visões acerca da prática pedagógica, considerando-os sujeitos fundamentais desse processo.

Além disso, buscou-se constantemente por alternativas possíveis frente aos problemas e dilemas apresentados. Uma vez que os dilemas da prática pedagógica são incertos e imprevisíveis, não é possível assegurar que eles não irão acontecer. Na verdade, eles ocorrerão frequentemente. As formas de encarar esses percalços é que são reconfiguradas a partir das perspectivas que caracterizam o professor enquanto um profissional reflexivo, ativo e atuante de sua própria prática.

A pesquisa-ação emerge enquanto possibilidade de transformação de determinados aspectos da realidade docente. Tal como sugere Pereira (1998), a pesquisa-ação não objetiva apenas resolver um problema prático, mas buscar compreender e melhorar a atividade educativa. Dessa forma, essa concepção surge como uma possibilidade de mudança de contextos, não apenas interpretando a realidade, mas transformando tanto os agentes quanto as situações, propiciando à ação educativa se converter em uma situação criticamente informada e comprometida (PEREIRA, 1998). De modo semelhante, André (2003) ressalta:

O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2003, p. 42).

O fato das proposições terem sido implementadas em situações reais de ensino e aprendizagem dos próprios professores participantes também permitiu direcionar os encontros às realidades circunscritas pelas ações cotidianas desses colaboradores. Ou seja, o processo implicou, necessariamente, um envolvimento recíproco entre processo de formação continuada e concretude da prática pedagógica, ocasionando relações que viabilizam saltos qualitativos da prática pedagógica. Além disso, a discussão das propostas implementadas

permitiu que elas fossem ressignificadas, buscando melhores formas de intervenção pedagógica.

O processo permitiu ainda o diálogo entre pares. Embora esse fator possa parecer condicionante inexpressivo uma vez que o diálogo entre pares deveria ser concebido como fator corriqueiro da intervenção docente, pelos discursos dos professores foi possível evidenciar as limitações que ocorrem e a falta de diálogo entre pares. Corroborar-se com Schön (2000, p. 249) quando o autor estabelece que “muitos professores tem sede de uma comunidade intelectual”. Como constatado pelo discurso dos professores participantes, eles sentem falta de dialogar com seus pares, comparar procedimentos, debater ações, reclamar sobre problemas semelhantes e, sobretudo, buscar auxílio na superação de dilemas, muitas vezes mais coletivos do que eles próprios imaginavam em princípio. Como apontam Bracht et al. (2003, p. 89): “muitos dos problemas, dúvidas e tensões vividas pelos professores são comuns, ou seja, o que muitos pensavam ser um problema seu, pessoal, era na verdade um problema, uma angústia comum à maioria”.

Além disso, os encontros geraram enquanto implicações inovações nas formas de se compreender um conteúdo tido como de grande dificuldade por parte dos professores colaboradores, no caso, o conteúdo das lutas. Ou seja, os professores foram confrontados com saberes curriculares e conhecimentos específicos sobre o conteúdo das lutas, permitindo a eles ressignificarem suas visões. Para a professora 5:

*“E aí que entra a dificuldade do professor aplicar: porque o professor vira um especialista, coisa que ele não é. O que a gente colocou no nosso livro é exatamente o contrário disso. Eu percebo que eu pego esse livro com essas ideias que estão colocadas e compreendo sabe? Para mim eu vou pegar aquilo sobre modalidade e não vou entender. Dessa forma, sem ser por modalidade fica mais fácil de entender as lutas para poder ensinar nas minhas aulas. Aplicando assim eu consigo dar aula, eu consigo usar um livro assim, sinceramente” (PROFESSORA 5).*

Embora a perspectiva de “aplicar” as atividades tenha sido a tônica no discurso dos professores, considera-se que as proposições contidas, para serem implementadas pelos docentes passam, necessariamente, por processos de ressignificação que incluem leitura, interpretação, síntese e adaptação por parte dos professores. Portanto, o fato de se “aplicar” determinada atividade ou proposição, da mesma forma como um médico ou enfermeiro “aplica” um injeção, não condiz com a complexidade da compreensão dos saberes docentes, fato que para ser considerado compreende a apreensão e assimilação de determinada proposta e sua confrontação com os demais saberes relacionados a esse professor.

O livro, enquanto um propositor de subsídios teóricos elaborados para serem “aplicados” pode compreender uma perspectiva errônea, desconsiderando a complexidade e

imprevisibilidade da prática pedagógica. Bracht (2007) ao criticar a fundamentação teórica da Educação Física enquanto elemento que propicia a prescrição de “receitas”, estabelece que isso pode desobrigar os professores de criar suas próprias estratégias, a partir de seus saberes.

Para o autor:

Por outro lado, é comum perceber no âmbito da Educação Física o entendimento de que a teoria deve ter como tarefa primordial oferecer um conjunto de prescrições, ou seja, fornecer uma tecnologia (...). Entendo ser essa uma tarefa equivocada por várias razões, entre essas as de que as receitas (dos outros) desobrigam os seus utilizadores da tarefa de pensar, de criar. Não obstante, toda teoria que não se apresenta na forma de uma tecnologia imediatamente consumível, tende a ser rotulada de “filosófica” (BRACHT, 2007, p. 146).

O livro, enquanto ferramenta pedagógica, pode ser considerado como uma tecnologia “consumível”, a partir da nomenclatura utilizada por Bracht (2007). Contudo, enquanto elemento do processo educativo, ele também pode subsidiar o professor com elementos que permitam a ele criar, ressignificar e melhorar suas práticas pedagógicas. Cabe aos docentes discernir que, ao invés de “aplicar”, eles ressignificam os materiais a partir de seus saberes e, desse processo, surge elementos que implicam demandas responsáveis por promover suas ações educativas.

Dessa forma, é possível considerar também que a perspectiva empreendida do processo realizado culminou em um produto, o livro didático construído de forma participativa, cujo mote foi a materialização de grande parte das discussões oriundas dos encontros. Esse produto, fruto de todo um processo, é mais uma implicação propiciada pelas ações realizadas.

O processo de construção coletiva pode ser encarado a partir do que Tardif (2012, p. 144) estabelece ao analisar o trabalho dos professores, bem como suas subjetividades, considerando o aspecto artesanal do trabalho docente, pois “como os artesãos, os professores precisam elaborar seus instrumentos e construir seus locais de trabalho”. Da mesma maneira, os professores precisam também se apropriar dos instrumentos já elaborados para selecionar o que pode contribuir com suas práticas pedagógicas.

Finalmente, embora seja difícil analisar ao certo o impacto de todo o processo, o que necessitaria de avaliação das implicações geradas em longo prazo, os discursos dos professores, ao final dos encontros, ilustra algumas das características consideradas por eles acerca de todo o andamento do processo. Sendo assim, o professor 1 destacou:

*“O importante, no meu modo de ver é que foi algo de baixo para cima, né? Isso para mim eu fiquei muito contente, porque até então cursos, principalmente da*

*UNESP<sup>23</sup> e tudo eram sempre muito tradicionais, até pela forma que os professores doutores pensam (eles sempre acham que eles estão em um patamar acima de nós). Então por muitos anos a UNESP falhou, eu tenho 20 anos de estrada aqui em Rio Claro. Então o professor vinha, dava o curso do jeito que ele achava que era verdade e você tinha que assimilar aquilo como dogma. Por muitos anos foi assim, pelo próprio status do professor pelo mestrado e doutorado. E isso não é a realidade porque você na escola tem uma visão completamente diferente igual o que a gente discutiu aqui” (PROFESSOR 1).*

O discurso do professor 1 é enfático ao estabelecer as perspectivas que ele estava habituado a compreender acerca dos processos de formação continuada e como o presente processo buscou diferenciarse dessa perspectiva tida por ele como tradicional. Esse colaborador ainda enfatizou a visão da racionalidade técnica, compreensão na qual os processos denominados de tradicionais costumam ser baseados, valorizando a realização dos encontros do modo “de baixo para cima”. Este professor arrematou sua fala, ao discorrer sobre certo preconceito com relação ao conteúdo das lutas que foi ressignificado pelo processo da pesquisa-ação: *“gostei, agradeço também a oportunidade, tinha até um certo preconceito com as lutas, mas vim com a cabeça aberta, vim aqui para conhecer, para ver o que é, antes de falar besteira. Então valeu a pena, apliquei muitas atividades e gostei muito”* (PROFESSOR 1).

A professora 2, por sua vez, considerou sua experiência anterior sobre o conteúdo das lutas e como os encontros possibilitaram a ele também estabelecer novos olhares acerca dessas manifestações, em uma visão mais pedagógica.

*“Eu já tinha um pouco de conhecimento de lutas, mas lutas na parte de esporte, não na parte de pedagógica para ensinar também. Para mim, vai ser muito útil daqui há algum tempo, quando eu estiver na escola. Também acho que o livro vai ajudar bastante, foi legal fazer parte disso. Acho que o livro vai ajudar todo mundo! Então não tenho assim muito o que falar, só agradecer mesmo tudo que eu aprendi com vocês, foi muito legal”* (PROFESSORA 2).

O professor 3, que também tinha experiências prévias com algumas práticas de luta, assumiu ter algumas dificuldades em compreender essas manifestações corporais enquanto práticas ensináveis na escola. Para ele:

*“A primeira vez quando eu vi esse tema eu acreditava que isso não seria muito adequado à escola. Mesmo eu tendo feito algumas artes marciais eu considerava que para a escola era complicado. Aí eu peguei, comecei a fazer e vi que era uma coisa que eu estava enganado e que o próprio tema de ‘lutas da escola’ é uma coisa bem legal, porque você pode adaptar as coisas, você leva a luta para uma coisa lúdica, a luta passa por uma coisa assim de brincadeira. Então eu achei válido, eu apliquei a experiência com os alunos, aquelas experiências que eu citei e foram válidas, claro. Os alunos gostaram e eu acho que esses encontros, apesar de ter feito esse livro, eu acho que a gente não pode perder o contato. Temos que estar*

---

<sup>23</sup> A expressão “UNESP”, utilizada pelo professor 1 refere-se à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP campus de Rio Claro, local onde os encontros referentes à essa pesquisa-ação aconteceram.

*sempre pesquisando novas fontes, novas experiências. Para que a gente possa aprimorar isso, e fazer o livro dois, por que não?” (PROFESSOR 3).*

Além de ter destacado a importância de se compreender o conteúdo das lutas a partir de certas adaptações nas formas de se ensinar, o professor 3 ilustrou sua mobilização em continuar pesquisando e construindo outras possibilidades de ensino, considerando que o livro didático não deve ser pensado como um material estanque, necessitando estar em constante transformações.

A professora 4, inicialmente relatou sobre sua impressão com relação à realização dos encontros. Para ele: *“o pessoal já disse tudo. O que eu achei mais rico disso tudo foram os nossos encontros”* (PROFESSORA 4). Além disso, essa colaboradora teceu algumas considerações especificamente sobre o livro, considerando-o um elemento que não deve direcionar os professores por meio de proposições de caráter muito diretivo. De acordo com essa participante:

*“O que eu achei muito rico nesse livro é que ele não fecha, ele não tem um fechamento em uma coisa específica, então ninguém falou em nada e ao mesmo tempo a gente trabalhou tudo. A gente trabalhou a cultura corporal do movimento, a gente não fechou em uma idade, a gente não especificou nada em nenhuma luta e eu sempre tive medo de trabalhar alguns componentes por insegurança pessoal, falta de material, tudo isso”* (PROFESSORA 4).

Segundo a professora 4, os motivos que o levaram a não ensinar as lutas na escola anteriormente relacionavam-se à sua insegurança pessoal, bem como à falta de materiais. Os encontros, no entanto, viabilizaram maior segurança, por meio dos conhecimentos discutidos. Ele ainda destacou a compreensão de cultura corporal de movimento, inserindo as lutas dentro dessa perspectiva. Esse colaborador ainda considerou:

*“Então eu acho assim que esse material é riquíssimo porque tem ‘n’ atividades, e não fecha também. E em um movimento eu posso discutir com os alunos ‘n’ atitudes daquele movimento (...). Então não fica uma coisa fechada e o aluno não vai ter aquela preocupação de estar aprendendo a esgrima, o judô, isso ou aquilo. Eu acho que ficou muito legal isso”* (PROFESSORA 4).

Finalmente, a professora 5, ao ilustrar suas considerações sobre os encontros, apontou que apresentava certo preconceito com relação às lutas, devido ao fato de não conhecer muita coisa. Esse colaborador ainda apontou suas perspectivas atuais e como ensinou as lutas a partir da participação no processo. Para ela:

*“Como leiga, eu também tinha esse preconceito com as lutas, medo de trabalhar. Acho que o curso foi excelente, me esclareceu muita coisa, agora tenho mais facilidade para trabalhar as lutas. Agora mesmo eu estou trabalhando judô pelo caderno do Estado e estou ampliando, trabalhando com as lutas e está mais fácil de ensinar, eu tenho mais domínio vamos assim dizer, eu ampliei entendeu? Ampliou minha visão, ampliou meu conhecimento e quebrou aquele medo que eu tinha. Eu tinha aquele medo sabe, você ia para quadra e falava ‘o que eu vou fazer?’ E parava nisso, eu não tinha muito conhecimento, tinha medo de ir além, e quebrou*



*isso em mim. Eu acho que hoje eu estou trabalhando com eles e até uma das atividades os próprios alunos deram ideias” (PROFESSORA 5).*

A professora 5 foi enfática ao considerar sua perda de medo de desenvolver propostas sobre o conteúdo das lutas, a partir da realização dos encontros. Ela ainda considerou: *“a própria forma de eu estar trabalhando com eles me abriu muito a visão, perdi o medo de trabalhar, o conhecimento que eu adquiri me ajudou sabe? O conhecimento que eu passei a ter nesses encontros de sábado acho que valeu muito a pena” (PROFESSORA 5).*

Os apontamentos da professora 5 remetem à assertiva de Freire (1996, p. 45) ao admitir que “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. Essa “coragem” de enfrentar um conteúdo, inicialmente tido como desafiador e, posteriormente, um saber compreendido e apreendido, permitiu à professora 5 ressignificar suas visões e, conseqüentemente, sua prática pedagógica, de acordo com seus apontamentos.

O que todos esses discursos representam? É possível inferir, por meio dessas falas que os encontros, de fato, tiveram alguma significância aos professores e, de certa forma, os mobilizaram na busca por novas formas de se compreender algumas questões concernentes aos seus papéis enquanto docentes e a importância de se pensar, refletir e transformar suas práticas pedagógicas. Arroyo (2001), ao discutir sobre a importância do trabalho coletivo nas ações docentes, estabelece um paralelo com os discursos dos professores colaboradores. De acordo com este autor:

Quando os professores iniciam dialogando sobre suas práticas, não tanto sobre suas rotinas, podem ir avançando e descobrindo juntos que constantemente tomam decisões, fazem escolhas e que nesses procedimentos há valores que fundamentam as escolhas, há razões que guiam as decisões (ARROYO, 2001, p. 154).

A descoberta pelo processo de tomada de decisão, mesmo que limitada por questões institucionais e implicações de ordem governamental, regulatória, legal/normativa, entre outras, coloca os professores no centro do processo de concretização da prática pedagógica. Além disso, por meio do diálogo e da representação coletiva, é possível que os professores passem a se conscientizar sobre os valores e condutas que os levam a tomar determinadas decisões, refletindo sobre seus saberes em busca de transformações de suas ações.

Essa tomada de consciência crítica e reflexiva induz, inevitavelmente, à ressignificações sobre o que se faz cotidianamente na prática pedagógica, o que implica em compreendê-la enquanto *locus* de ressignificação de saberes oriundos de diversas fontes. Como afirma Tardif (2012), a prática profissional não é um espaço de aplicação de

conhecimentos universitários, mas um ambiente de produção e constante construção de saberes. Sendo assim, o autor, ao considerar a prática pedagógica, salienta:

Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2012, p. 257).

Dessa forma, tanto procedimentos de pesquisa, quanto processos formativos ou mesmo de construção de saberes, devem estar arraigados em lógicas pautadas na, pela e para a prática, objetivando desconstruir o que Tardif (2012) denominou de “muros” sobre as relações entre os saberes de diferentes origens (universitários, da experiência prática, adquiridos nos processos de formação, entre outros).

Possibilidades para a desconstrução desses “muros” podem ser oferecidas por meio da construção de “pontes” que proporcionem articulações democráticas entre os saberes. É o que sugere Schön (2000, p. 226) ao apontar: “meu *design* para uma escola profissional coerente localiza, no centro, um ensino prático reflexivo, como uma ponte entre os mundos da universidade e da prática”.

A epistemologia da prática pode criar “pontes” que auxiliem na fundamentação de formas menos autoritárias de se compreender os processos de ensino e aprendizagem, tendo como cerne a prática pedagógica. Essa concepção, longe de apresentar todos os caminhos possíveis, ressalta algumas possibilidades viáveis a partir de reflexões coletivas. Para Schön (2000):

Da perspectiva da participação dos professores, os resultados de nossa experiência em refazer o *design* de currículo são altamente sugestivos. Eles sugerem que é possível, pelo menos em um período de alguns anos, para um pequeno grupo de docentes, comprometer-se com a investigação coletiva sobre o ensino e a aprendizagem. É possível criar “tradições” surpreendentemente duráveis que canalizem as interações entre professores e estudantes de novas formas. Os professores podem achar excitante, e mesmo libertador, transformar sua própria aprendizagem em investigação mútua. E, quando o fazem, seus interesses substantivos de pesquisa estão engajados (SCHÖN, 2000, p. 249).

As perspectivas apontadas pelos colaboradores, por meio de seus relatos, discursos e das observações das aulas, indicam caminhos possíveis para a inclusão de visões que buscam valorizar os saberes dos professores. Além disso, o processo, mesmo com todos os condicionantes que o revestiu, ilustrou a possibilidade do comprometimento dos participantes para a efetivação da pesquisa-ação, provocando o interesse deles em formas de investigação de interesse mútuo.

Finalmente, considera-se que a desconstrução de “muros” e a construção de “pontes” é uma árdua tarefa, o que necessita de aporte e valorização de modo muito mais ampliado. No entanto, esse processo de construção de possibilidades de avanços na prática pedagógica torna-se, se não menos árduo, pelo menos mais efetivo, profícuo e transformador, a partir de ações democráticas sobre a ótica coletiva e colaborativa, objetivada por meio de relações dialógicas entre professores, os atores protagonistas da ressignificação de suas próprias práticas.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade da prática pedagógica exige que estudos e pesquisas que tenham por objetivo investigá-la sejam coerentes com a compreensão dos diversos condicionantes que estão envolvidos. Isso requer uma ampliação de olhares, mesmo que os estudos tenham focos de análise bastante delimitados, uma vez que a elaboração de hipóteses, problemas de pesquisa, objetivos gerais e objetivos específicos não podem estar completamente destituídos de relações com outros inúmeros fatores envolvidos com o processo educativo.

Essa compreensão, evidentemente, acarreta implicações para a forma de realização das pesquisas que busquem entendimentos sobre determinados aspectos da prática pedagógica e, principalmente, para a forma como se compreende os participantes analisados, os dados coletados e os ambientes investigados. Se, por um lado, a ciência mais tradicional tem demonstrado não ser capaz de cumprir com análises mais complexas e que possam provocar efetivas transformações dos processos de ensino e aprendizagem por meio de metodologias de investigação mais clássicas, por outro, há diversas possibilidades circunscritas por outros modos de investigação. Essas formas, por sua vez, estão pautadas a partir de rupturas paradigmáticas que provocam novas e ampliadas compreensões epistemológicas sobre a escola, o professor, os alunos, o ensino e as ações realizadas por todos os envolvidos na prática pedagógica.

Retomando o objetivo central do presente estudo, o qual consistiu em analisar o processo de construção coletiva e participativa de um livro didático com professores de escolas públicas estaduais de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo para o ensino do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, destaca-se que a concretização de tal objetivo só pode ser constituído a partir de olhares para os professores enquanto sujeitos ativos de suas próprias práticas. Considera-se também que foi possível não apenas evidenciar ou constatar determinadas questões, mas provocar transformações que auxiliassem na melhoria das possibilidades empreendidas coletivamente.

Essa estratégia foi possível por meio de uma série de análises que permitiram compreender que os professores produzem conhecimento de suas ações por meio de seus saberes que, por sua vez, são complexos e heterogêneos e buscam solucionar os problemas emergidos de suas práticas interventivas. Valorizar a epistemologia da prática contribuiu com a ampliação das análises realizadas.

No entanto, essa valorização foi possível a partir da escolha do referencial metodológico da pesquisa-ação que permitiu a concretização da pesquisa por meio do olhar estabelecido junto com os colaboradores, da compreensão da importância da construção

coletiva do material elaborado e de seu impacto para a prática pedagógica da Educação Física. Ainda, foi possível averiguar os inúmeros desdobramentos surgidos ao longo dos encontros, que provocaram um *locus* de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica bastante profícuo e significativo.

Nesse ensejo, as opiniões dos especialistas no conteúdo das lutas no Ensino Superior foram fundamentais para desvelar alguns caminhos que foram viáveis de serem criados ao longo dos encontros, aludindo uma série de possibilidades que foram devidamente confrontadas com as opiniões dos professores na realização da pesquisa-ação, ampliando as formas de se compreender as lutas da escola. Além disso, a literatura pesquisa permitiu um suporte teórico muito importante para se compreender todas as análises empreendidas.

Ressalta-se que além dos encontros, a observação de algumas aulas referentes aos usos do material elaborado por dois dos professores participantes da pesquisa-ação também auxiliou na constatação das formas de utilização do material ao longo da prática pedagógica, bem como permitiu analisar como cada professor se apropriou das perspectivas e as ressignificou à luz de suas ações. Destaca-se, contudo, que foram poucas aulas observadas o que impediu que fosse evidenciado as formas de utilização do livro ao longo de um período de tempo maior.

Na Educação Física escolar, formas de se investigar as ações pedagógicas dos professores que busquem valorizá-los ao invés de impor procedimentos ou a simples “aplicação” do conhecimento científico devem ser incentivadas. Esse fato se deve aos inúmeros dilemas que esse componente curricular sofre com relação a sua função social na escola, bem como dúvidas no que corresponde às intervenções docentes ao longo da prática pedagógica no concernente aos conteúdos, metodologias, formas de avaliação, etc.

O Ensino Médio, por sua vez, traz arraigado consigo dilemas sobre sua própria função social diferindo perspectivas como as que relacionam à formação para a vida, – sem delimitar o que de fato isso significa – sua função propedêutica ou ainda a preparação para o mercado de trabalho. A Educação Física nesse nível de ensino ainda não explicitou sua verdadeira importância e contribuição, fato que ainda a faz pelear enquanto disciplina de importância duvidosa, leis que não contribuem com sua valorização e práticas pedagógicas centradas em fundamentações tecnicistas ou então no desinvestimento pedagógico. Isso quando a Educação Física ainda está presente no Ensino Médio, pois é cada vez mais comum a ausência desse componente curricular nesse ciclo de escolarização.

Por essas e outras razões, analisar o processo de construção coletiva do livro didático sobre um conteúdo ainda pouco explorado e que abrange inúmeras dificuldades por parte dos

professores de Educação Física, como é o caso das lutas, pode contribuir com proposições que tenham por objetivo auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais significativas vinculadas à Educação Física no Ensino Médio.

O processo de formação continuada realizado circunscreveu inúmeras dificuldades no que tange o conteúdo das lutas, bem como a construção do livro e ainda problemas de ordem mais ampliada como desvalorização profissional, baixos salários, entre outras questões. Porém, vislumbrou-se também algumas possibilidades que permitiram averiguar certas formas de transformação e ressignificação da prática pedagógica.

Bracht (2010) aponta ser necessário lutar para que a formação continuada seja entendida pelos gestores educacionais como parte da ação docente, o que pode ser considerado como uma conquista política dos professores. No entanto, que perspectiva de formação continuada deve ser ensejada em processos formativos?

O autor ainda salienta a importância de ações políticas que viabilizem práticas de formação continuada regidas sob outros enfoques que não sejam pautados na ideia de que os professores devem receber informações oriundas dos especialistas provenientes do âmbito universitário (BRACHT, 2010).

Dessa forma, as ações realizadas ao longo da pesquisa-ação foram ensejadas nessa perspectiva tendo os professores enquanto colaboradores e valorizando seus saberes para que fosse possível desenvolver saltos qualitativos nas ações práticas e na construção do livro didático. Tal qual assinala Bracht (2010, p. 110) não podemos incorrer ao erro de “não engajar os professores como sujeitos da ação, como autores de suas próprias práticas. Não se trata de oferecer novas receitas aos professores, mas de construir estruturas colaborativas e de não deixá-los sozinhos, a mercê de um cotidiano cruel”.

Assim, os encontros assinalaram uma série de possibilidades de discussão, reflexão, utilização e análise acerca de muitos dos condicionantes relacionados à prática pedagógica, além da produção do material proposto enquanto produto desse processo. Destacam-se, a seguir, alguns aspectos positivos apontados pelo processo de realização dos encontros.

#### Possibilidades aludidas pelos encontros

O primeiro questionamento relacionado ao processo de formação continuada a partir da construção colaborativa do livro didático refere-se à averiguação sobre como os encontros puderam aludir em possibilidades concretas de investigação sobre a prática. Ou seja, de que modo esse processo permitiu aos professores relembrem suas ações e as indagarem, apresentando seus dilemas e concepções acerca da prática pedagógica para que fosse possível

ressignificar certas compreensões a partir do diálogo com todos os imbricados nesse processo, além da literatura pesquisada.

Entre as inúmeras possibilidades que os encontros aludiram e que puderam ser evidenciadas pelos discursos dos colaboradores e pela observação de algumas aulas, destacam-se três questões fundamentais.

1) O processo de formação continuada possibilitou um ambiente de encontro entre os professores e o pesquisador, propiciando discussões, ações e reflexões sobre alguns dos inúmeros condicionantes da prática pedagógica. Ou seja, estipulou-se um momento semanal, fora do horário de trabalho dos professores para que houvesse os encontros, fato que, de acordo com os professores colaboradores, não costuma ocorrer por iniciativas institucionais e nem mesmo mobilizadas por eles próprios.

2) A perspectiva teórica no qual os encontros foram fundamentados buscou valorizar os professores que foram não apenas autores do livro didático, mas participantes em todas as tomadas de decisão relacionadas às propostas empreendidas. Ao fazerem parte dos encontros e havendo a liberdade argumentativa e procedimentos de decisão mais democráticos, os professores puderam ver mais significado no processo, permitindo a eles possibilidades de ação, reflexão e transformação da prática pedagógica de forma mais concreta, uma vez que as propostas foram elaboradas por eles mesmos.

3) Os encontros buscaram relacionar as perspectivas debatidas com a realidade prática dos professores, por meio da utilização das atividades propostas e das ideias coletivamente elaboradas em suas próprias práticas pedagógicas. Essa relação entre os encontros com a realidade concreta dos professores ocasionou, invariavelmente, em uma constante busca pela efetividade das proposições a partir de sua referendação em situações reais de ensino. Essa busca não se baseou apenas como uma forma de constatar a “aplicabilidade” ou “reprodutibilidade” das propostas elaboradas, mas a sua materialização efetiva, o que, por conseguinte, exigem vivências e experimentações, aludindo em processos de reflexão, ação, novas reflexões, reflexões sobre as reflexões nas ações, e assim por diante.

Esses três aspectos sugerem o empoderamento tanto de novas perspectivas acerca do conteúdo das lutas por parte dos sujeitos<sup>24</sup> imbricados na pesquisa-ação, quanto ressignificações sobre alguns aspectos relacionados à prática pedagógica, a partir dos saberes docentes à luz das fundamentações teóricas empreendidas. Em suma, o processo de reflexão e discussão sobre a prática, conjuntamente implicado com as ações dos participantes em suas

---

<sup>24</sup> O termo “sujeitos” aqui empregado refere-se às perspectivas de “seres” ou “pessoas” que participaram da pesquisa e não “objetos” ou parte de uma amostra de dados para fins de pesquisa.

próprias aulas, possibilitou que novas perspectivas viessem à tona, podendo ser ressignificadas ao serem confrontados com os demais âmbitos de saberes dos professores.

De acordo com Tardif (2012), as razões de agir dos professores são criticáveis e revisáveis e que, por isso, precisam ser confrontadas e validadas com os fatos e proposições das ciências da educação e da pesquisa em geral. O autor considera que “nesse sentido, os saberes dos professores são, para nós, saberes com fundamentos racionais, e não saberes sagrados: o valor deles vem do fato de poderem ser criticados, melhorados, tornar-se mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes” (TARDIF, 2012, p. 206).

Essa constatação não se traduz a uma simples substituição dos saberes oriundos da história de vida dos professores para os saberes provenientes das fundamentações científicas da área da educação. Na verdade, é por meio da apresentação de assertivas teóricas, devidamente debatidas e criticadas, que os professores puderam avaliar o que realmente fez ou não sentido para eles, ocasionando processos de confrontação e ressignificação de saberes.

#### Algumas limitações

Enquanto processo metodológico, assumir a perspectiva da pesquisa-ação, pressupõe, sobretudo, objetivar não apenas diagnosticar determinado contexto, mas transformá-lo a partir das subjetividades e das interações ente os envolvidos com o processo. Isso implica que ocorra um grande envolvimento de todos e que haja tempo para que as modificações e ressignificações possam ocorrer.

Em termos de limitação do processo, é possível elencar alguns determinantes que podem ter prejudicado, de certa maneira, os condicionantes envolvidos ao longo dos procedimentos de realização dos encontros. Algumas dessas limitações foram, inclusive, ressaltadas pelos professores colaboradores. Foram elencados cinco aspectos que podem ter representado dificuldades/limitações do processo, relatadas a seguir.

1) Processo cujo tempo de duração foi curto. De fato, a realização de uma pesquisa-ação, normalmente, costuma ocorrer em períodos de intervenção maiores do que o proposto. Com pouco mais de trinta e três horas de encontros, acrescidos dos momentos de realização das atividades práticas (fotos, debates sobre o material, etc.) e as aulas observadas, talvez não tenha sido possível estabelecer uma relação que ocasionasse em impactos mais efetivos às ações, embora tenha sido possível concluir os objetivos propostos inicialmente. Os próprios professores elencaram essa limitação, fato sugere que processos com objetivos e fundamentações semelhantes tenham duração de tempo maior, conforme apontam Bracht et al. (2003).



2) Poucos professores participantes. O fato de haver poucos professores participantes pode ser considerado outro aspecto dificultoso, embora tenha permitido maior aproximação dos envolvidos, além de possibilitar que a autoria do material pudesse se tornar mais efetiva. Esse apontamento sugere ainda que talvez, as proposições oferecidas, como o certificado institucional, a possibilidade de compreender um conteúdo usualmente pouco conhecido e o aspecto de coautoria do livro didático podem não ter sido tão atrativos. Ademais, as funções relacionadas aos professores costumam ser extenuantes, o que pode ter contribuído para inviabilizar maior aderência por parte de outros profissionais.

3) Dificuldade em elaborar processos de escrita de livros textos. Escrever um livro didático não costuma ser uma iniciativa simples, pois exige conhecimentos e toda uma organização sobre seleção de conteúdos e proposições que serão abordadas. Quando essa função passa a ser coletiva, as dificuldades são ainda maiores, uma vez que é preciso haver constantes negociações para que perspectivas divergentes possam ser coletivamente aceitas. Além disso, o ato de materializar as ideias no papel por meio da escrita, como os próprios professores relataram, não é fácil e exige muita leitura, releituras por parte de todos e modificações, somando percalços que podem dificultar um processo de construção coletiva de materiais didáticos.

4) Impossibilidade de reconfiguração de certos paradigmas sobre a docência ou alguns preconceitos já cristalizados. Qualquer pesquisa-ação ou processo de formação continuada, por mais que possibilitem avanços e transformações nas concepções e ações dos envolvidos, apresenta um impacto limitado. Os saberes discutidos sofrem ressignificações a partir dos outros inúmeros saberes que os professores apresentam. Desse modo, não é possível garantir e nem assegurar que todos os envolvidos ressignificaram certos preconceitos ou visões sobre o papel do professor e da escola a partir de um processo como esse, fato relacionado a esferas axiológicas de difícil interpretação. Na verdade, os saberes discutidos nesses processos de pesquisa e/ou formação adentram como somatório ao amplo espectro de saberes, o que pode ocasionar em rupturas de paradigmas ou então, serem negligenciados. Ressalta-se que práticas e concepções já cristalizadas costumam ser muito mais difíceis de serem ressignificadas. Diminuir as expectativas acerca de processos como o empreendido pode auxiliar na complexa teia de perspectivas que os saberes docentes representam, sobretudo no âmbito axiológico.

5) Dificuldade em mensurar o impacto efetivo do processo na transformação da prática pedagógica. Mensurar ou aferir o impacto do processo de realização dos encontros exige critérios muito bem delimitados e, principalmente, duração de tempo maior para que seja possível evidenciar, por meio de diversas metodologias – não apenas as observações de

algumas aulas – o que realmente a pesquisa-ação permitiu de transformações. Esse fato sugere a realização de processos posteriores, em caráter contínuo, o que nem sempre é possível. Formas de estudos em perspectivas longitudinais também poderiam ser usadas, embora haja diversas implicações que impedem ou dificultam esses procedimentos.

Schön (2000) ressalta ser extremamente difícil em âmbito universitário alcançar a continuidade de atenção e compromisso para manter o desenvolvimento de ações sobre problemas intelectuais e institucionais das escolas. De modo semelhante, manter processos de formação continuada com professores requer empreendimentos que possam subsidiar que os processos ocorram, valorizando essas ações, o que nem sempre é viável.

Se, por um lado, o estudo da prática pedagógica requer a valorização do professor enquanto sujeito ativo, crítico e reflexivo, por outro, exige acompanhamentos que possam buscar compreensões sobre as complexidades existentes nas formas mais distintas possíveis, bem como suas relações com as ações discentes e docentes. Como ressalta Tardif (2012, p. 116) “o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais”. Assim, apoiar-se em metodologias transformadoras é uma possibilidade efetiva, porém limitada, fato que necessita de maiores quantidades de estudos nessas perspectivas, valorizando os professores e promovendo ressignificações de suas práticas.

Da construção do livro à reflexão sobre a prática: em busca de ações cotidianas reflexivas

Pensar a prática pedagógica é pensar em uma série de condicionantes como política educacional, conteúdos, didáticas, metodologias, formas de avaliação, livros e outros materiais didáticos, características dos alunos, investimento/valorização do ensino e da escola, condições específicas de cada contexto, entre outras questões.

Esses condicionantes ilustram a complexidade que é compreender as ações relacionadas à prática pedagógica, acrescidas das especificidades inerentes a cada componente curricular. Ou seja, é preciso ainda refletir as particularidades relacionadas à Educação Física para que as propostas empreendidas possam contribuir efetivamente com as transformações necessárias para a concretização de saltos quantitativos e qualitativos nos processos de ensino e aprendizagem desse componente curricular na escola e, mais especificamente, no Ensino Médio.

As compreensões sobre as complexidades da prática pedagógica refletem que as reflexões devem ir além de se pensar em aulas, em conteúdos, nas metodologias empregadas, nas atividades desenvolvidas, nos currículos propostos, entre outras questões. Essas questões

são fundamentais, mas devem estar atreladas a inúmeros outros pressupostos que valorizem os saberes dos professores, as especificidades da Educação Física e a própria função social que a escola apresenta na sociedade contemporânea.

Uma vez que pensar e refletir sobre a prática pedagógica é algo multidimensional e requer análises ampliadas e dinâmicas, agir ao longo do processo educativo é tão ou mais complexo. Não basta apenas pensar em transformações educativas e inovações curriculares. Para implementá-las é preciso compreender as ações de quem as coloca em prática, ou seja, entender os professores enquanto sujeitos ativos e protagonistas de suas próprias práticas.

Os professores, por sua vez, agregam um variado espectro de saberes cujas origens são muito particulares a cada docente, pois implicam suas subjetividades, histórias de vida, experiências vividas, entre outras. As propostas de transformação, ao desconsiderar essas subjetividades, inviabilizam sua efetividade. Ora, professores não aplicam os conhecimentos e muito menos os transmitem, mas estão diariamente ressignificando-os, quer tenham consciência disso ou não.

O dinamismo e a complexidade dos saberes requerem que sejam realizadas propostas de formação continuada para que seja possível dar prosseguimento aos processos de ressignificação, mobilização e, ainda, melhoria da prática pedagógica. Aprender com os pares, trocar experiências, diversificar formas de diálogo são perspectivas fundamentais, pois as ações docentes devem ser encaradas, em parte, a partir de uma perspectiva individual, mas, principalmente, em uma perspectiva coletiva, ou seja, na relação com os outros sujeitos e objetos da prática educativa.

A complexidade dos saberes também assinala um questionamento: é possível incorporar reflexões – e ações – *a posteriori*? Ou seja, podem os professores questionarem – e transformarem – suas práticas, mesmo quando estas parecem estar incorporadas às suas ações como algo “encarnado” ou, na terminologia de Bourdieu (1983), como um “*habitus*”?

Embora de difícil equação, por meio dos resultados provenientes com o presente estudo, acreditamos que algumas concepções podem ser ressignificadas. No entanto, é preciso considerar que transformações nas ações docentes requerem, necessariamente, que eles vejam significados e compreendam os valores éticos – ou plano axiológico – imbricados.

Processos de formação continuada devem então estar ensejados na valorização docente e requerem que eles se mobilizem para buscar melhorias de suas ações profissionais. Por isso, elas devem ser contínuas, fato que exige apoio institucional e valorizações recíprocas entre professores, agentes administrativos e o âmbito universitário.

Contudo, essa perspectiva exige algumas modificações no que corresponde à visão que se emprega acerca dos professores, às funções exercidas pelos órgãos reguladores do ensino e, ainda, pela universidade. Isso porque o âmbito acadêmico tem demonstrado falhar ao buscar contribuir com melhorias no plano educacional, sobretudo na educação básica.

Sousa Santos (2010) propõe uma ampliação dos conhecimentos produzidos e disseminados pelo âmbito acadêmico-científico. Para isso, o autor designa a transformação do conhecimento universitário para o conhecimento “pluriversitário”, cuja natureza refere-se a um conjunto de saberes contextuais, tendo como princípio organizador de produção sua aplicação em situações práticas (SOUSA SANTOS, 2010).

O conhecimento pluriversitário (diferente do conhecimento “universitário”) necessita, ainda, ser desenvolvido além dos muros da universidade, resultando da partilha de critérios de relevância entre pesquisadores e utilizadores por meio do diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento (SOUSA SANTOS, 2010).

Essa proposição baseia-se em uma ruptura paradigmática com o conhecimento estanque e hierarquizado do âmbito científico, tão valorizado internamente nos muros da universidade, mas que tem auxiliado muito pouco na melhoria da práxis educativa. Essa concepção, na Educação Física, causa implicações fundamentais para a mudança das atuais perspectivas. Isso porque a universidade e, sobretudo, a pós-graduação, tem adentrado muito pouco no universo da escola e, conseqüentemente, contribuído de forma insuficiente com melhorias na prática pedagógica escolarizada.

Como ressaltam Betti, Ferraz e Dantas (2011), a pós-graduação em Educação Física no Brasil tem investido muito pouco em pesquisas sobre a Educação Física escolar, fato que a médio prazo pode comprometer a qualidade pedagógica desse componente curricular. De modo semelhante, Manoel e Carvalho (2011) ressaltam a escassez e a desvalorização da área pedagógica da Educação Física no âmbito da pós-graduação. Esse fato corrobora ainda com Bracht (2010, p. 106) ao assinalar que “a pós-graduação *stricto sensu* em educação física, quanto mais perto da Capes<sup>25</sup> e seus critérios de avaliação, mais se distancia do ‘chão da escola’”.

O que essas proposições alertam? Talvez, a Educação Física não tenha ainda “incorporado” a importância de buscar compreensões aos saberes pluriversitários. Além disso, como já salientado, é fundamental compreender que a ciência tradicional não é capaz, por si só, de viabilizar propostas efetivas de melhoria da prática pedagógica.

---

<sup>25</sup> CAPES significa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Dessa forma, as propostas de ressignificação das ações da prática educativa na Educação Física escolar devem ser compreendidas como formações que não ocorrem à revelia do que acontece cotidianamente nas escolas. As cercanias entre escola e universidade devem ser cada vez mais aproximadas caso se vislumbre possíveis melhorias nesses dois âmbitos.

Entre os muros das escolas e das universidades é preciso que se construam pontes que, para serem sólidas, não devem ser sustentadas apenas por conhecimentos científicos, também importantes, evidentemente, mas que não são capazes de compreenderem a complexidade e a imprevisibilidade da prática pedagógica. Ou seja, essas “pontes” devem ser sustentadas por um amplo conjunto de saberes científicos, curriculares, profissionais, experienciais, entre outros que, sobretudo, busquem considerar os professores enquanto sujeitos ativos produtores de saberes e de práticas que precisam estar relacionados.

Não foi possível ainda, a partir de todos os procedimentos empreendidos, dissociar a produção coletiva do material com a formação continuada realizada uma vez que estas são ações fortemente entrelaçadas. Ou seja: o processo de construção coletiva do material foi importante uma vez que gerou um produto – o livro didático sobre o conteúdo das lutas – que poderá vir a contribuir com a atuação de diversos professores de Educação Física.

Contudo, esse processo proporcionou um ambiente igualmente rico em discussões e reflexões acerca de alguns dos múltiplos aspectos da prática pedagógica, abordados ao longo do presente trabalho. Não é possível hierarquizar o que foi mais importante. Em suma, ressalta-se a necessidade de ouvir os professores de Educação Física, pois eles têm muito a dizer sobre suas próprias práticas. Vários docentes buscam por melhorias de suas ações e inúmeras vezes, eles estão à margem de condições mínimas de valorização, como se esse componente curricular fosse quase desnecessário.

Entre dificuldades e possibilidades a prática pedagógica da Educação Física escolar vai se (re)construindo. Inúmeros dilemas precisam de compreensões criteriosamente dialogadas entre os diversos atores sociais. Permanecer cometendo os mesmos erros pode acarretar em maior desvalorização dessa disciplina. Possibilidades de transformações existem e precisam ser melhores analisadas, estudadas e, sobretudo, implementadas. Entre o “*não mais e o ainda não*”, busca-se o “vir a ser”, ou seja, a Educação Física escolar deve tornar-se um componente curricular com o *status* e a importância tal qual os demais, fato que requer ações profissionais permeadas por formas participativas de compreendê-la e valorizá-la.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Série Cadernos de Orientação Curricular: Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental – Caderno 1: Educação Física**. Rio Branco, 2010.

AGASSI, A. **Agassi: autobiografia**. São Paulo: Editora Globo, 2010.

ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e do Esporte. **Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas**. Maceió, 2010.

ALBUQUERQUE, P. B.; A escola da ponte: bem-me-quer, mal-me-quer. In: ALVES, R. (Org.) **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALMEIDA, M. I. de Proposta pedagógica: Formação Contínua de Professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Contínua de Professores**. Brasília, v. 13, n. 1, ago. 2005.

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação Educar Dpaschoal, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. E. P. B. T.; BIGOTTI, S.; TOKUYOCHI, J. H.; TANI, G.; BRASIL, F. K.; ANDRÉ, M. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999-2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.179-184, set./dez. 2005.

ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5a à 8a séries do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.205-21, abr./jun. 2010.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARGELÈS, J. M. A organização e princípios do desporto na R. D. A. (excerto). In: ADAM, Y. **O desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa, PT: Seara Nova, 1977.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2001.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BARATO, J. N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional.** São Paulo: Editora SENAC, 2002.

BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. A Educação Física no Ensino Médio: relevante ou irrelevante? **Instituto Catarinense de Pós-graduação**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-02.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação.** Brasília: Liber, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: LDA, 1991.

BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física escolar: compartilhando experiências.** São Paulo, Phorte, 2011.

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos.** Lisboa: Dina Livro, 1994.

BECHARA, E. C. **Educação Física escolar: proposta para formação de líderes comunitários para alunos de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.** 2004. 137f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BENTO, J. O. **Dialéctica da Educação Física.** Porto: ISEF, 1981.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183 – 197. 2005.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí: Unijuí, 2009a.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira.** 2 ed. Ampl. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009b.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282 – 287, 1992.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 105-115, dez. 2011.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p. 73-81, 2002.

BITTENCOURT, C. F. Livros didáticos de História: práticas e formação docente. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 1-3, 2004.

BOURDIEU. P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papyrus, 2010.

BRACHT, V.; CAPARRÓZ, F. E.; FONTE, S. S. D.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2011.

BRACHT, V. Educação Física/ Ciências do esporte: que Ciência é Essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 111- 118. 1993.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRACHT, V.; FARIA, B. A.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. da S.; ALMEIDA, U. R.; MORAES, C. E. A. A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. 2011.

BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C. E. A.; FERNANDES, E. S.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. da S.; ALMEIDA, U. R.; PENHA, V. M. A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr./jun. 2012.

BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, S. P.; SOFISTE, A. F. S. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3o e 4o ciclos**. Brasília, 1998. v.7.b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**, 2000. 2. ed.



BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Disponível em: <[http://www.enem.inep.gov.br/Enem2009\\_matriz.pdf](http://www.enem.inep.gov.br/Enem2009_matriz.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 6 set. 2011.

BRASIL. **Lei número 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Publicado no Diário Oficial da União em 13 de dezembro de 2001. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2001/10328.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

BRASIL. **Lei número 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Publicado no Diário Oficial da União em 2 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10793.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **Emenda constitucional 14**, de 12 de setembro de 1996, Brasília, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais possibilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.

CAGIGAL, J. M. **Cultura intelectual e cultura física**. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.

CAGIGAL, J. M. **Deporte: pulso de nuestro tiempo**. Madrid: Editora Nacional, 1972.

CAPARROZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CARROLL, L. **Alice**: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CARVALHO, J. **Medo e vergonha na Educação Física escolar**: perspectivas da Psicologia do Esporte. 2009. 59f. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 155 – 165, mar. 2001.

CASTRO, C. M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113- 124, 2008.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Coleção Escola Aprende**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Fortaleza, 2008.

CELANTE, A. **Educação Física no Ensino Médio**: uma experiência de intervenção na perspectiva da cultura corporal. 2000. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, W. R. **Educação Física no Ensino Médio**: questões impertinentes. São Paulo: Plêiade, 2009a.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 01 – 09, 2010.

CORREIA, W. R. Lutas e artes marciais na escola: questões insólitas. In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar / V Shoto Workshop, 4, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009b. CD ROM.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2o grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n.2, p.43-48, 1996.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em ‘antas’. In: ROMERO, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. São Paulo: Papirus, 1995a.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995b.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 44 – 58, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física e temas transversais na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; FERREIRA, A. F.; RUFINO, L. G. B.; OISHI, S. B. M. Educação Física na escola e as novas orientações para o Ensino Médio. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.) **Núcleos de Ensino da Unesp: artigos 2009**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 157 – 176.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.2, p.138.145, 1999.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450 – 457, abr./jun. 2010.

DARIDO, S. C. (Org.) **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C.; POLEZEL, K.; IMPOLCETTO, F. M.; CARVALHO, A. O.; BARROSO, A.; BARROS, A. M. de; FERNANDES, A.; RODRIGUES, H. A.; TERRA, J. D.; FRANCO, L.; LADEIRA, M. F. T.; LOPES, O. P.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; COLPAS, R. D.; COLPAS, V. R.; SOUSA JUNIOR, J. R.; GUIMARÃES, A. B.; DE OLIVEIRA, M. de F. S. Avaliação e Possibilidades do Livro Didático na Educação Física Escolar. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Orgs.) **Núcleos de Ensino da Unesp: artigos 2008**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 375 – 489.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papyrus, 2007.

DA SILVA, T. R. N. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 98 – 101, fev. 1983.

DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate: Possibilidades, Experiências e Abordagens no Currículo da Educação Física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.176-185, jan./mar. 2012.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Educação Básica: Ensino Fundamental – séries anos finais**. Brasília, 2010.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

DUARTE, C. P.; MOURÃO, L. Representações de adolescentes feministas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 01, p.37 – 56, jan./abril 2007.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.

ECO, U.; CARRIÈRE, J. C. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. Experiência na Disciplina Escolar Educação Física. 1997. 195f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ESPARTERO, J. C. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha. In: VILLAMÓN, M. **Introducción al Judo**. Barcelona: Editorial hispano Europea S.A., 1999.

ESPARTERO, J. C.; GUTIERREZ, C. G. El judo y las actividades de lucha en el marco de la educación física escolar: una revisión de las propuestas y modelos de su enseñanza. In: **III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte: Las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea**. Valencia, España, 11-13 de marzo, 2004 (CD ROM).

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Guia de implementação/ Secretaria da Educação. Vitória, 2009.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, jan./mar., 2012.

FEITOSA, W. M. N.; TASSITANO, R. M.; TENÓRIO, M. C. M.; ALBUQUERQUE, A.; GUIMARÃES, F. J. P. S.; LIMA NETO, A. J. Aulas de Educação Física no Ensino Médio da rede pública Estadual de Caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo? **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109, 1. trim. 2011.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V.; PITHAN DA SILVA, S. Educação Física nas avaliações em larga escala brasileiras: balanço e desafios. In: I Ciclo de Simpósios: Avaliações da Educação Básica em debate, 2011, Brasília. **Anais...**

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação, 2011. CD ROM.

FERNANDES, A. T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, SP, v.30, n.3, p.531-545, 2004.

FERNANDEZ, R. S. **A possibilidade da inserção de conteúdos específicos da educação física em provas de vestibulares**. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FERREIRA, A. F. **Pluralidade cultural e Educação Física**: elaboração de material didático. 2011. 54f. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na educação física**: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio. 159 f. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO DA SILVEIRA, G. C.; PINTO, J. F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 137 – 150, maio 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./ dez. 2005.

FRANGIOTI, P. C. **O livro didático na educação física escolar**. 2004. 50f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; DA COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO VUNESP. **Unesp abre inscrições para Vestibular 2010**. Disponível em: <<http://www.vunesp.com.br/index.php?p=aW5zdGl0dWljYW8vbm90aWNpYS5waHA/aWQ9NTg4&pagina=Notícias&linkcrumb=index.php?p=aW5zdGl0dWljYW8vaW5kaWNlbi5waHA=&level=1#>>. Acesso em: 04 set. 2009.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. B. Gênero e sexualidade na formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 306 – 326, jul./dez. 2011.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do Esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem de jogos esportivos coletivos. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em

Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GANZELI, P. **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas: Alínea, 2011.

GARCIA, T. M. F. B.; PIVOVAR, L. E. Significados das orientações metodológicas nos livros didáticos de física do ponto de vista dos professores. In: XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2008. Online.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos esportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos esportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1995.

GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O. M.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F. M.; VENANCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IORIO, L.; DI THOMMAZO, A.; DARIDO, S. C. A Realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109 – 137, 2006.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998c.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOELLNER, S. V. Gênero. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.

GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**: currículo em debate. Matrizes Curriculares. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2009.

GOMES, C. A. Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 25-41, mar. 2000.

GOMES, C. F.; COFFANI, M. C. R. da S. A Educação Física no Ensino Médio noturno: reflexões sobre sua gramática corporal. In: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação Física escolar**: desafios e propostas I. Jundiaí: Fontoura, 2009.

GOMES DE SOUZA, A.; FREIRE, E. S. Planejamento participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 29 – 36, 2008.

GOMES, M. S. P.; MORATO, M. P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 207 – 227, abr./jun. 2010.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9 – 24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10 – 21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F. J. Propostas curriculares, materiais didáticos e tecnologias educacionais: possibilidades e limites. In: VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XIII Simpósio Paulista de Educação Física, 2011, Rio Claro. **Anais... Motriz**, Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 17, n. 1, (supl. 1), p. S2, 2011.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

GONZALEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 71, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

GOULART, L. F. **Mestre Bimba, a Capoeira Iluminada**. Bahia: Lumen Produções. 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, p. 31-61, 1995.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, set./dez. 2006.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Informática Educativa**, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 35 – 52, 1999.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KOZUB, F. M.; KOZUB, M. L. Teaching Combative Sports through Tactics: The Tactical Game Approach Can Enhance the Teaching of Some Martial Arts by Emphasizing Their Similarities to One Another and to Wrestling. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. Reston, v. 75, n. 1, p. 01-07, 2004.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/agosto de 2008.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 169 – 202, nov. 2003.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851 – 873, jul./set. 2010.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LADEIRA, M. F. T. **Linguagem e suas possibilidades na Educação Física escolar**. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

LAJOLO, M. Livros didáticos: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, n. 69, ano 16. 1996.

LIBÂNIO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 92, n. 231, p. 268 – 284, maio/ago. 2011.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. Educação Física no Ensino Médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 09, n.66, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd66/medio.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2012.

LOURO, G.; L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

MACDONALD, D.; BROOKER, R. Moving beyond the crises in secondary physical education: an Australian initiative. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 16, p. 155-175, 1997.

MACHADO, N. M. L. **A escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar**. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógica na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho, 2010.

MANOEL, E. de J.; CARVALHO, Y. M. de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Educação Física – 1º ao 9º ano – Ensino Fundamental**. São Luís, 2009.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1989.



- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.
- MARTINELLI, C. R.; MERIDA, M.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E.; SOUZA, J. X. de. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.
- MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 67 – 87, mar. 2000.
- MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 1, jan./abr. 2006.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2006.
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental**. Campo Grande, 2007.
- MATTHIESEN, S. Q.; DARIDO, S. C.; LORENZETTO, L. A.; IÓRIO, L. S.; RANGEL, I. C. A.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; MOTA E SILVA, E. V.; VENÂNCIA, L.; CARREIRO, E. A.; MONTEIRO, A. A.; GALVÃO, Z. Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2008.
- MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo Ensino Médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.2 p.86-96, abr./jun. 2007
- MENEZES, R.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. especial, p. 99 – 107, 2006.
- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular CBC de Educação Física**. Belo Horizonte, 2009.
- MIRANDA, A. C. M.; LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.621-630, jul./set. 2009.
- MITRULLIS, E. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 58, p. 113-124, 2002.
- MORAES, D. D. C. D. de. **Visualidade do livro didático no Brasil**: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. **Aulas de Educação Física no Ensino Médio**. Campinas: Papyrus, 2010.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S.; LOPES, T. C.; Desafios e propostas para a Educação Física no Ensino Médio. In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.) **O quê e como ensino Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOUNIER, E. **O Personalismo**. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, 2003, San Luis Potosí. **Anais...** San Luis Potosí, 2003. CD ROM.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

NAKAMOTO, H. O.; AMARAL, S. C. F. A Luta como prática de lazer. In: Seminário: O lazer em debate 1, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. CD ROM. Disponível em: <<http://www.uspleste.usp.br/eventos/lazer-debate/anais-henrique-silvia.pdf.pdf>> acesso em: 14 jan. 2010.

NAKAMOTO, H. O.; PUCINELI, F. A.; DEL VECCHIO, F. B.; TRIANA, R. O.; CASTRO JUNIOR, J. L.; GOMES, M. S. P.; SALGADO, J. V. V.; DAOLIO, J. Ensino de Lutas: fundamentos para uma proposta sistematizada a partir dos estudos de Claude Bayer. In: 3º Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física da UNIMEP, 2004, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP, 2004. CD ROM.

NAKAMOTO, P. **A configuração gráfica do livro didático**: um espaço pleno de significados. 2010. 127f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91 – 110, set./dez. 2007.

NEIRA, M. G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 241 – 257, jan./mar. 2012.

NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p. 23-27, nov. 2011. Suplemento n.6.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 92, n. 230, p. 11 – 33, jan./abr. 2011.

NÓVOA, A. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

OLIVEIRA, A. A. B. Apresentação. In: GRESPAN, M. R. **Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo**. Campinas: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, A. A. B. **Educação Física no Ensino Médio – período noturno: um estudo participante**. 1999. 210f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, A. C. S.; RAMOS, G. N. S. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p. 252-259, jul./set. 2008.

OLIVEIRA, A. L. Jogos/ brincadeiras de lutas: as culturas corporais na formação de professores de educação física. In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar / V Shoto Workshop, 4, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009. p. 148 – 171. CD ROM.

OLIVEIRA, G. T.; RIBAS, J. F. M. Articulações da praxiologia motriz com a Concepção Crítico-Emancipatória. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 131-148, jan./mar. de 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 18, n. 1, p. 101-107, set./dez. 2001.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Caxambu, v. 21, n. 70, abr. 2000.

OLIVEIRA, J. B. A. Tecnologia educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 61-69, maio 1980.

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

PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 20, n. 5 p. 171, São Paulo. set. 2006.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. Londrina: Eduel, 2010.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Paraná: Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 2008.

PARLEBAS, P. **Juego deporte y sociedad**. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PARLEBAS, P. **Elementos de sociología del deporte**. Málaga: Unisport, 1981.

PARLEBAS, P. Los universales de los juegos deportivos. **Revista de Praxiologia Motriz**, Las Palmas de Gran Canaria. n. 0, v.1, 1996.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1998.

PEREIRA, F. M. **Dialética da cultura física**. São Paulo: Ícone, 1988.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. da; Sobre os conteúdos da Educação Física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2. sem. 2004.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do Ensino Médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2. sem. 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas: Ensino Fundamental, Educação Física**. Recife, 2008.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática: 1996 a 1999. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n.3, p. 5-14, set. 1997.

PORATH, M.; JOCHEM, P.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 203-222, out/dez, 2011.

PUCINELI, F. A. **Sobre Luta, Arte Marcial e Esporte de Combate: Diálogos**. 2004. 50 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RANGEL BETTI, I. C. **Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional**. 1998. 174f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

RAMIREZ, F. A.; DOPICO, J. A.; IGLESIAS, E. Requerimientos motrices de la lucha leonesa. Consideraciones generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. In: RODRIGUEZ, C. L. **El entrenamiento en los deportes de lucha**. Federación territorial de Lucha: León, 2000.

REID, H.; CROUCHER, M. **O caminho do guerreiro: o paradoxo das artes marciais**. São Paulo: Cultrix, 1983.

RIBAS, J. F. M. **Contribuições da Praxiologia Motriz para a Educação Física Escolar – Ensino Fundamental**. 2002. 226f. Tese (Doutorado em Educação Motora) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, 2002.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.2 p.113-120, mai./ago. 2005.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: um novo formato**. Educação Física. Rio de Janeiro: Governo do Rio de Janeiro, 2010.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Artes e Educação Física. Referencial Curricular, v. 2. Porto Alegre, 2009.

ROBERTS, S; FAIRCLOUGH, S. Observational analysis of student activity modes, lesson contexts and teacher interactions during games classes in high school (11—16 years) physical education. **European Physical Education Review**, Chester, v. 17, n. 2, p. 255 – 268, jun. 2011.

RODRIGUES, H. A. **Basquetebol na escola: construção, avaliação e aplicabilidade de um livro didático**. 2009. 183f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. **Basquetebol na escola: uma proposta didático-pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

RODRIGUES, L. A. F. B. Praxiologia motora e efeitos educativos. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 79, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd79/prax.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia: Educação Física**. Porto Velho, 2010.

ROSÁRIO, L. F. R. **A Educação Física na escola e suas interfaces com os conteúdos de história e ciências nos livros didáticos**. 2006. 193f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUFINO, L. G. B. **A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica**. 2010. 184f. Monografia (Bacharelado em Educação Física). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

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.; DINIZ, I. K. S.; FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C. Ética e pluralidade cultural nas aulas de Educação Física: construindo um livro didático. In: 5º Congresso Norte

Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF, 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2011a. Online.

RUFINO, L. G. B.; OLIVEIRA, B. F.; SANCHES, C.; PASSINI, G. K.; MELLO, G. O.; TESSARO, J. P.; SILVA, S. O.; MACEDO, T. P. Mídia, esporte e gênero: representações de uma amostra de estudantes universitários. In: IV Congresso de Ciências do Desporto – III Simpósio Internacional de Ciências do Desporto, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2011b. Online.

RUFINO, L. G. B.; DINIZ, I. K. S.; FERREIRA, A. F.; PALHARES, M. F. S.; DARIDO, S. C. Temas transversais e livro didático: possibilidades para a educação física escolar brasileira. **Revista Mineira da Educação Física**. Viçosa, Edição especial, n. 1, p. 658-669, 2012.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta **Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis, COGEN, 1998.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular de Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, D. Educação: seu papel histórico. In: VI Simpósio Municipal de Educação – III Simpósio Regional de Educação, 1988, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1988. Impresso.

SCHÖN, D. A. **Educação o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHONARDIE FILHO, L. **Educação Física na 1ª série do Ensino Médio: uma prática por compromisso**. 2001.183f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20 n.2, p.71 – 99, 1995.

SÉRGIO, M.; FEIO, N. **Homo ludicus: antologia de textos exportivos da cultura portuguesa**. Lisboa: Compendium, 1978.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da Motricidade Humana: prolegómenos a uma nova ciência do homem**. Lisboa: Compendium, 2000.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju, 2010.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, E. T. da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: **Em Aberto**, n. 69, ano 16. 1996.

SILVA FILHO, A. S. **As escolhas de adolescentes em aulas de Educação Física no Ensino Médio**. 2000. 56f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade São Paulo, São Paulo, 2010.

- SILVA, F. M. da; MARTINS, C. M. L.; MARTINS, I. M. L. Physical education at school: pragmatic orientations for high school teaching. **FIEP Bulletin**, Foz do Iguaçu, v. 77, edição especial, artigo II, 2007.
- SILVA, R. da; MACIEL, P. B. Características da Educação Física do Ensino Médio noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.2 p.247-256, abr./jun. 2009.
- SILVA, T. T. da. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 6 – 12, 1996. Suplemento 2.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUSA SANTOS, B. de. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999.
- SOUZA, A. G. de; FREIRE, E. dos S. Planejamento Participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 29 – 36, 2008.
- SOUZA, A. S. **Educação Física no Ensino Médio: representações dos alunos**. 2008. 146f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- SOUZA JÚNIOR, O. M. Co-educação, futebol e Educação Física escolar. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. As questões de Educação Física no Enem: um divisor de águas ou apenas mais um aspecto? In: VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XII Simpósio Paulista de Educação Física, 2011, Rio Claro. **Anais...** Motriz, Rio Claro, v.17, n.1 (Supl.1), S1-S523, jan./ mar. 2011.
- SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensa das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.12, n.2, p. 1-12, maio/ago. 2009.
- SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.143-151, set./dez. 2003.
- SOUZA JÚNIOR, O. M.; FERREIRA, S. D. A Educação Física frente ao novo Exame Nacional do Ensino Médio. In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação

Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar / V Shoto Workshop, 4, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009. CD ROM.

STEIN, E. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1991.

STIGGER, M. P. **Educação Física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9 – 49, 1996.

TAQUES, M. J.; HONORATO, I. C. R. Educação Física: representações dos professores aplicados aos saberes no cotidiano escolar para o Ensino Médio. In: 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2009. Online.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, G. B. Livro: artefato social e escolar. **Revista Vozes em diálogo**. Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez., 2009.

TEIXEIRA, H. V. **Educação Física e Desportos**. Editora Saraiva: São Paulo, 1996.

TEODORESCU, L. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos esportivos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, v. 28, n. 1, jan./abr., p. 24 – 37, 2005.

ZILBERMAN, R. No Começo, a leitura. **Livro didático e qualidade de ensino**. v. 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em:

<[http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em\\_aberto\\_69.doc](http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc)>. Acesso em 08 fev. 2012.



## ANEXO – A

## Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – IB – UNESP – Rio Claro



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Rio Claro



## DECISÃO CEP Nº 033/2011

Instituição: UNESP – IB – CRC	Departamento: Educação Física
Protocolo nº: 2400	Data de Registro CEP: 08.04.2011
Projeto de Pesquisa: "Campos de Luta": O livro didático em uma perspectiva participativa na Educação Física no Ensino Médio"	

Pesquisa Individual	Pesquisador Responsável: -.-
	Colaborador(a): -.-

Pesquisa Alunos de Graduação	Pesquisador Responsável: -.-
	Orientando(a): -.-

Pesquisa Alunos de Pós-Graduação	Pesquisador Responsável: Luiz Gustavo Bonatto Rufino
	Orientador(a): Profa. Dra. Suraya Cristina Darido

Objetivo Acadêmico:	<input type="checkbox"/> TCC
	<input checked="" type="checkbox"/> Mestrado
	<input type="checkbox"/> Doutorado
	<input type="checkbox"/> Outros – projeto de pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro, em sua 42ª reunião ordinária, realizada em 24/05/2011	
<input checked="" type="checkbox"/>	<b>Aprovou</b> o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.
<input type="checkbox"/>	<b>Desde</b> que atendidas as <b>pendências</b> apontadas na reunião (vide anexo), <b>aprova</b> o Projeto de Pesquisa acima citado.
<input type="checkbox"/>	<b>Referendou</b> o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.
<input type="checkbox"/>	Aprovou <b>retornar</b> ao interessado para atendimento das <b>pendências</b> encontradas (prazo máximo de 60 dias):
<input type="checkbox"/>	<b>Não Aprovou.</b>
<input type="checkbox"/>	<b>Retirou</b> , devido à permanência das pendências.
<input type="checkbox"/>	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado e o <b>encaminha</b> , com o devido parecer, para apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP/MS, por se tratar de um dos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

“Formulário para Acompanhamento dos Protocolos de Pesquisa Aprovados”  
Data de Entrega: Março de 2013

Rio Claro, 03 de junho de 2011.

Profa. Dra. Maria Izabel Souza Camargo  
Coordenadora do CEP

## ANEXO – B

## Descrição do curso de atualização ministrado (encontros com os professores)

Dados	Definição
ID N°	4355
Ano Base *	2011
Campus *	Rio Claro
Unidade *	Instituto de Biociências
Departamento *	<b><u>Departamento de Educação Física</u></b>
Outras Unidades *	Escolas públicas estaduais do município de Rio Claro.
Tipo Curso *	<b><u>Atualização</u></b>
Título Curso *	<b><u>Curso de Atualização em Educação Física Escolar no Ensino Médio: Conhecendo o Conteúdo das Lutas</u></b>
Palavras-Chaves *	Educação Física escolar. Ensino Médio. Lutas. Materiais Didáticos
Grande Área *	<u>Ciências Humanas</u>
Área Temática 1 *	Educação
Área Temática 2 *	Cultura
Linha Programática 1 *	Ensino médio
Linha Programática 2 *	Esporte, Lazer e Saúde
Docentes *	<b><u>Profª Drª Suraya Cristina Darido</u></b> . Fone: (19) 3526-4352 - e-mail: <a href="mailto:surayacd@rc.unesp.br">surayacd@rc.unesp.br</a>
Docentes Colaboradores *	Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas estaduais do município de Rio Claro.
Pesquisadores, Prof e Técnicos *	Luiz Gustavo Bonatto Rufino (mestrando).
Alunos Envolvidos *	Luiz Gustavo Bonatto Rufino (licenciando em Educação Física e mestrando do Programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias).
Servidores *	Nenhum.
Número total de vagas *	<u>20</u>
Número de vagas gratuitas *	20
Local de Inscrição *	Unesp Rio Claro, Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências.
Período de Inscrição *	De 1º a 30 de agosto de 2011.
Taxa de Inscrição *	Gratuito.
Local de Realização *	Unesp Rio Claro, Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências.
Período de Realização *	<b><u>Período: 1º de setembro a 03 de novembro de 2011.</u></b>

<b>Carga Horária *</b>	<u>30 horas.</u>
<b>Objetivo do Curso *</b>	Discutir, elaborar e implementar um livro didático para o ensino do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Será um projeto participativo entre mestrando e professores da rede, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa.
<b>Justificativa *</b>	O Ensino Médio não tem sido o foco de grande parte dos estudiosos da área da Educação Física, componente curricular obrigatório que ainda carece de estudos e pesquisas que visem a melhora efetiva das aulas. Da mesma maneira, faltam pesquisas, estudos, produções acadêmicas e implementações de materiais didáticos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem no que se refere aos conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física para este nível de ensino. Dessa forma, conteúdos como as lutas, que são manifestações inerentes ao que se denomina de cultura corporal (ou cultura corporal de movimento, cultura de movimento, cultura física, dentre outras definições), ainda são pouco tratados nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Por estas razões, investigar, implementar e analisar as possibilidades de uso de um livro didático para o ensino das lutas no Ensino Médio é de grande valia para a melhora efetiva das aulas neste nível de ensino.
<b>Conteúdo Programático *</b>	Discussão sobre Ensino Médio e Educação Física: bases legais (LDB e PCNs), cultura corporal e conteúdo das lutas. Discussão sobre a utilização de materiais didáticos e novas tecnologias para o ensino da Educação Física no Ensino Médio. Construção de um material didático (livro mais vídeos pedagógicos) em conjunto com os professores). Utilização e análise dos materiais elaborados. Resultados encontrados e opiniões dos professores acerca do curso.
<b>Beneficiário *</b>	Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas estaduais no município de Rio Claro - São Paulo.
<b>Condições para Inscrição *</b>	Poderão se inscrever professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino da educação secundário, ou Ensino Médio que aceitarem participar semanalmente desta pesquisa-ação.
<b>Executores *</b>	Luiz Gustavo Bonatto Rufino (aluno e mestrando).
<b>Recursos Humanos *</b>	-.
<b>Recursos Materiais *</b>	Serão utilizadas algumas salas de aulas para as reuniões semanais, além de apresentação de vídeos e discussão de textos. Os eventuais materiais utilizados serão de responsabilidade do mestrando responsável pela execução deste curso.
<b>Hospedagem *</b>	Não haverá custos de hospedagem e/ou alimentação.
<b>Transporte *</b>	Não haverá necessidade de custos com transporte.

<b>Bolsas *</b>	Não haverá a distribuição e/ou concessão de bolsas e auxílios.
<b>Recursos *</b>	Não serão obtidos recursos algum com este curso de atualização que faz parte da dissertação de mestrado do aluno executor do projeto. Para os professores, o curso será gratuito, não havendo despesas com inscrição ou taxas.
<b>Informações Complementares *</b>	Para que seja possível a realização da pesquisa-ação com professores da rede pública estadual de ensino, torna-se extremamente importante a realização deste curso de atualização possibilitando que haja a interação tão discutida no meio acadêmico entre universidade e escola pública, para que haja mudanças e interações entre os conhecimentos produzidos pela universidade com a prática pedagógica da Educação Física nas escolas.
<b>Resultados Previstos *</b>	Elaboração conjunta e participativa de um material didático inédito para o ensino do conteúdo das lutas no Ensino Médio.
<b>E-mail *</b>	<a href="mailto:surayacd@rc.unesp.br">surayacd@rc.unesp.br</a>
<b>Remuneração *</b>	Não
<b>1. Qual é a atividade que cada docente irá desenvolver no curso?</b>	
<b>2. Qual é o valor que cada docente vai receber pela atividade que irá desenvolver no curso?</b>	--
<b>3. Qual é a carga horária semanal da atividade?</b>	
<b>4. Qual é o horário da atividade?</b>	
<b>1. Aprovação do Conselho do Departamento para que o docente exerça essa atividade</b>	Aprovado pelo Conselho Departamental na 375ª Reunião Ordinária realizada em 17/02/2011. Rio Claro, 14 de dezembro de 2010. Ilmo. Sr. Prof. Dr. Mauro Gonçalves. Chefia do Departamento de Educação Física. Instituto de Biociências - UNESP – Campus Rio Claro. Trata o presente parecer do Curso de Atualização em Educação Física Escolar no Ensino Médio", sob a coordenação da Profa. Dra. Suraya Cristina Darido. De acordo com a coordenadora, o curso objetiva discutir, elaborar e implementar um livro didático para o ensino do conteúdo das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. O público-alvo são professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas estaduais no município de Rio Claro. O curso está programado para ocorrer 1 de setembro a 3 de novembro de 2011 e terá 30 horas de duração. Não há a solicitação de recursos financeiros para o curso. Em função da experiência do coordenador do curso e da abrangência do mesmo sou de parecer favorável à sua aprovação. Atenciosamente, Profa.

	Dra. Camila Coelho Greco.
<b>2. Aprovação da CPEU - Comissão Permanente de Extensão Universitária</b>	Aprovado pela CPEU na 164ª Reunião Ordinária realizada em 21/03/2011.
<b>3. Aprovação da Congregação</b>	Conforme Portaria IB nº 050 de 05/07/2000, a Congregação do Instituto de Biociências atribuiu a CPEU competência para deliberar sobre os Eventos e Projetos de Extensão Universitária.
<b>4. Aprovação dos órgãos competentes (Unidades Complementares, Colégio Técnicos e Fundações)</b>	Não há necessidade.
<b>5. Esclarecimento sobre a situação do docente em relação aos seus relatórios (anuais e trienais) referentes ao RDIDP</b>	Em dia.
<b>Solicitação de Recurso *</b>	Não
<b>Valor Solicitado *</b>	
<b>Justificativa *</b>	
<b>Aplicação *</b>	
<b>Aprovado Unidade *</b>	Sim
<b>Senha *</b>	541355

## RELATÓRIO

<b>Número de concluintes</b>	<u>5</u>
<b>Resultados obtidos</b>	O Curso de Atualização em Educação Física Escolar no Ensino Médio: Conhecendo o Conteúdo das Lutas, possibilitou que fosse construído, implementado e avaliado um material didático sobre o conteúdo das Lutas na Educação Física no Ensino Médio. Este material (que está em fase de editoração) será lançado como um livro didático durante o ano de 2012, evidenciando o empenho e disposição dos envolvidos durante os processos de vivência no curso. Além de se pensar novas formas de se pensar a Educação Física e o conteúdo das lutas na escola, o curso foi uma possibilidade de diminuir a lacuna existente entre a prática pedagógica e a ação científica universitária, permitindo aos envolvidos (professores de escola pública do município de Rio Claro) interagir com a produção do conhecimento elaborado na universidade, evidenciando ainda o papel prioritário da universidade em seu caráter extensionista de democratizar a produção do conhecimento por meio de ações extensionistas.
<b>Dificuldades encontradas</b>	A maior dificuldade pode ser relatada como a dificuldade que alguns professores tiveram em participar do curso, uma vez que o mesmo era oferecido aos sábados pela manhã. Diversos autores afirmam que a atividade docente possui grandes



	<p>demandas de trabalho, por isso, participar de um curso como esse, mesmo que tenha caráter de formação continuada, exige dos professores empenho, esforço, dedicação e esmero. Além disso, houve alguns problemas na divulgação do curso e na condução das inscrições, fato que pode ter contribuído para que alguns professores não se matriculassem no mesmo.</p>
<b>Avaliação da participação de bolsista(s)</b>	<p>O curso não contou com bolsistas e sim com a contribuição voluntária de um Estudante de pós-graduação (nível de mestrado) do curso de Desenvolvimento Humano e Tecnologias, vinculado ao Departamento de Educação Física da UNESP - Rio Claro. Para o aluno que possui, enquanto problema de pesquisa em sua dissertação, justamente a elaboração de livro didático para o conteúdo das lutas no Ensino Médio, foi uma oportunidade muito proveitosa de difundir o que foi pesquisado ao longo do ano de 2011 tanto com as disciplinas da pós-graduação quanto com as pesquisas elaboradas. Além disso, o contato com professores experientes em Educação Física escolar permitiu ao aluno a aquisição de experiências significativas com relação à prática docente, dando voz e expressão àqueles que devidamente estão na intervenção em escolas públicas e buscam por melhores condições profissionais, além de novas formas de se conceber o processo educativo.</p>
<b>Informações complementares</b>	<p>O número de vagas disponibilizado foi de 20, no entanto, houve a inscrição de apenas 5 professores que efetivamente participaram do curso. É preciso enfatizar ainda a produção do livro didático, inicialmente proposto e que foi realizado. O material está em fase de conclusão e correção e deverá ser publicado por uma editora durante o ano de 2012.</p>
<b>Resumo financeiro</b>	Não se aplica (curso gratuito).
<b>Local e data</b>	Rio Claro, 08 de novembro de 2011.
<b>Relatório elaborado por</b>	Suraya Cristina Darido. Professora Livre-Docente do Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, UNESP – Rio Claro.
<b>Aprovado pelo Conselho Departamental</b>	--
<b>Aprovado pela CPEU</b>	--
<b>Aprovado pela Congregação</b>	--
<b>Aprovado por outra instância - Qual?</b>	--
<b>Aprovado por outra instância - Data</b>	--
<b>Finalizado Dta *</b>	Não

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Especialistas**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)**

#### **(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)**

Olá, meu nome é Luiz Gustavo Bonatto Rufino, RG 36.526.931-1, sou aluno de mestrado do Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área de Tecnologias nas Dinâmicas Corporais vinculado a UNESP campus de Rio Claro, e integrante do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física – LETPEF.

Sou o pesquisador responsável e estou desenvolvendo minha dissertação de mestrado, que conta com a orientação e supervisão da professora Dra. Suraya Cristina Darido, tendo como objetivo analisar a produção de livros didáticos na Educação Física escolar no Ensino Médio, por meio de uma construção coletiva com professores de um livro didático sobre o conteúdo das lutas. O título do trabalho é: “*‘Campos de luta’: o livro didático em uma perspectiva participativa na Educação Física no Ensino Médio*”.

Dessa forma, venho convidá-lo a participar dessa pesquisa. Sua participação ocorrerá da seguinte maneira: realizaremos uma entrevista semi-estruturada na qual será indagado sobre o ensino das lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, como a pertinência e importância ou não deste conteúdo, assim como quais são os temas e manifestações mais importantes de serem ensinadas na escola sobre esta prática corporal. As entrevistas possuem um tempo médio de 20 minutos.

Os riscos de sua participação são mínimos e você poderá recusar-se a participar da entrevista, bem como recusar-se a responder qualquer uma das perguntas se assim desejar, sem qualquer risco de desaprovação ou de penalização.

Todas as dúvidas que surgirem poderão ser perguntadas ao pesquisador em qualquer momento do estudo, assim como quaisquer esclarecimentos que você julgar necessários poderão ser fornecidos, durante qualquer momento.

Participando dessa pesquisa, você possibilitará uma maior compreensão sobre a Educação Física na escola e principalmente sobre o papel dos livros didáticos como tecnologias culturais do processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular no que tange o ensino do conteúdo das lutas no Ensino Médio, ainda mais considerando estes materiais como construídos coletivamente, de maneira participativa com professores da rede pública estadual de ensino.

Os resultados encontrados com esse estudo serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, sendo que sua identidade pessoal será mantida em sigilo.

**Título da pesquisa: “‘Campos de luta’: o livro didático em uma perspectiva participativa na Educação Física no Ensino Médio”.**

Pesquisador Responsável: Luiz Gustavo Bonatto Rufino. RG: 36.526.931-1.

Cargo/função: Estudante (nível de mestrado).

Instituição: UNESP – Campus Rio Claro

Endereço: Rua 8A, 14, ap. 6. Vila Indaiá, Rio Claro – SP.

Dados para Contato: fone: (19) 8129-4268 e-mail: gustavo\_rufino\_6@hotmail.com

Orientador: Suraya Cristina Darido

Cargo/função: Professora Assistente Doutora

Instituição: Departamento de Educação Física – IB - UNESP – Campus Rio Claro

Endereço: Av: 24-A, 1515, Bela vista – Rio Claro, SP.

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4352 e-mail: surayacd@rc.unesp.br

Tendo sido esclarecido (a) pelo constante no presente Termo e verbalmente de todos os procedimentos que serão realizados, concordo em participar do estudo, assinando-o em duas vias sendo que uma delas ficará em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

R.G. \_\_\_\_\_, Sexo \_\_\_\_\_, Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_,

Telefone \_\_\_\_\_, residente a \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_

Rio Claro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011.

---

Luiz Gustavo B. Rufino  
Pesquisador Responsável

---

Suraya Cristina Darido  
Orientador

---

Participante



## APÊNDICE – B

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores**

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)**

#### **(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)**

Olá, meu nome é Luiz Gustavo Bonatto Rufino, RG 36.526.931-1, sou aluno de mestrado do Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área de Tecnologias nas Dinâmicas Corporais vinculado a UNESP campus de Rio Claro, e integrante do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física – LETPEF.

Sou o pesquisador responsável e estou desenvolvendo minha dissertação de mestrado, que conta com a orientação e supervisão da professora Dra. Suraya Cristina Darido, tendo como objetivo analisar a produção de livros didáticos na Educação Física escolar no Ensino Médio, por meio de uma construção coletiva com professores de um livro didático sobre o conteúdo das lutas. O título do trabalho é: “*‘Campos de luta’: o livro didático em uma perspectiva participativa na Educação Física no Ensino Médio*”.

Dessa forma, venho convidá-lo a participar dessa pesquisa que ocorrerá da seguinte forma: iremos nos reunir semanalmente em função de um curso de extensão universitária em caráter de curso de atualização durante um período de 2 meses, tendo cada encontro a duração de aproximadamente 2 horas, para a discussão e construção do livro didático. Após a confecção do material, ele será aplicado pelos próprios professores em suas aulas de Educação Física, em aulas que serão observadas pelo pesquisador responsável pelo estudo.

Ao final do processo de construção e utilização deste material, iremos nos reunir para relatar as principais opiniões e impressões dos professores sobre estes materiais, encerrando assim o curso de extensão que será ministrado.

Os riscos de sua participação são mínimos e você poderá recusar-se a participar tanto do processo de construção dos materiais quanto da aplicação dos mesmos, ou interromper o processo durante o seu andamento, assim como você poderá recusar-se a responder qualquer uma das questões que serão discutidas se assim desejar, sem qualquer penalização.

Todas as dúvidas que surgirem poderão ser perguntadas ao pesquisador em qualquer momento do estudo, assim como quaisquer esclarecimentos que você julgar necessários poderão ser fornecidos, durante qualquer momento.

Participando dessa pesquisa, você possibilitará uma maior compreensão sobre a Educação Física na escola e principalmente sobre o papel dos livros didáticos como

tecnologias culturais do processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular, ainda mais considerando estes materiais como construídos coletivamente, de maneira participativa com professores da rede pública estadual de ensino.

Os resultados encontrados com esse estudo serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, sendo que sua identidade pessoal será mantida em sigilo.

**Título da pesquisa: “Campos de luta’: o livro didático em uma perspectiva participativa na Educação Física no Ensino Médio”.**

Pesquisador Responsável: Luiz Gustavo Bonatto Rufino. RG: 36.526.931-1.

Cargo/função: Estudante (nível de mestrado).

Instituição: UNESP – Campus Rio Claro

Endereço: Rua 8A, 14, ap. 6. Vila Indaiá, Rio Claro – SP.

Dados para Contato: fone: (19) 8129-4268 e-mail: gustavo\_rufino\_6@hotmail.com

Orientador: Suraya Cristina Darido

Cargo/função: Professora Assistente Doutora

Instituição: Departamento de Educação Física – IB - UNESP – Campus Rio Claro

Endereço: Av: 24-A, 1515, Bela vista – Rio Claro, SP.

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4352 e-mail: surayacd@rc.unesp.br

Tendo sido esclarecido (a) pelo constante no presente Termo e verbalmente de todos os procedimentos que serão realizados, concordo em participar do estudo, assinando-o em duas vias sendo que uma delas ficará em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

R.G. \_\_\_\_\_, Sexo \_\_\_\_\_, Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_,

Telefone \_\_\_\_\_, residente a \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_

Rio Claro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011.

---

Luiz Gustavo B. Rufino  
Pesquisador Responsável

---

Suraya Cristina Darido  
Orientador

---

Participante

## APÊNDICE – C

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESPECIALISTAS

- *Idade:*
- *Sexo:*
- *Formação acadêmica (incluindo pós-graduação). Onde cursou a graduação e a pós-graduação? Em qual local e ano?*
- *Atuação profissional (relacionada ou não com a modalidade de luta):*
- *Quais as modalidades de luta que você pratica hoje e quais você já praticou? Por quanto tempo? Qual a última graduação conquistada?*
- *Por que se interessou pela prática de lutas/ artes marciais?*
- *Já exerceu atividade de docência desta prática corporal? Se sim, quando e em que contexto? Se não, teria o interesse?*
- *Na sua opinião, é possível ensinar as lutas na escola?*
- *Quais seriam os maiores empecilhos para a prática pedagógica das lutas na educação formal?*
- *O que ensinar das lutas na escola?*
- *É possível ensinar as lutas no Ensino Médio?*
- *O que ensinar das lutas no Ensino Médio? Quais conteúdos?*
- *Como deveria ser o ensino das lutas no Ensino Médio?*
- *Como avaliar o ensino das lutas no Ensino Médio?*
- *Seria interessante haver, na sua opinião, planejamentos e organizações curriculares para o ensino das lutas no Ensino Médio?*
- *Qual a sua opinião sobre a elaboração de livros didáticos para o ensino de conteúdos como as lutas na Educação Física no Ensino Médio?*