



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
Faculdade de Educação Física

**ÁLEX SOUSA PEREIRA**

**POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DA PERGUNTA:  
UM CURSO DE FORMAÇÃO ENCORAJADOR DE VOOS PELAS LINGUAGENS DAS  
LUTAS/ARTES MARCIAIS E PAULO FREIRE**

**CAMPINAS - SP**  
**2023**

ÁLEX SOUSA PEREIRA

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DA PERGUNTA:  
UM CURSO DE FORMAÇÃO ENCORAJADOR DE VOOS PELAS LINGUAGENS DAS  
LUTAS/ARTES MARCIAIS E PAULO FREIRE

*Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação Física na Área de Educação Física e Sociedade.*

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Prodócimo

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO ÁLEX SOUSA PEREIRA E ORIENTADA PELA PROF. DRA. ELAINE PRODÓCIMO

CAMPINAS - SP  
2023

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação Física  
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

P414p Pereira, Álex Sousa, 1992-  
Por uma Educação Física da pergunta : um curso de formação encorajador de voos pelas linguagens das Lutas/Artes Marciais e Paulo Freire / Álex Sousa Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Elaine Pródócimo.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Luta corporal. 2. Artes marciais. 3. Educação libertadora. 4. Formação profissional. 5. Linguagem corporal. 6. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Prodocimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

### Informações Complementares

**Título em outro idioma:** For a Physical Education of the question : encouraging flights through Fights/Martial Arts and Paulo Freire

**1. Palavras-chave em inglês:**

Fights  
Martial arts  
Liberation education  
Occupational training  
Body language  
Freire, Paulo, 1921-1997

**Área de concentração:** Educação Física e Sociedade

**Titulação:** Doutor em Educação Física

**2. Banca examinadora:**

Elaine Prodócimo [Orientadora]  
Fabio Pinto Gonçalves dos Reis  
Luiz Gustavo Bonatto Rufino  
Mariana Simões Pimentel Gomes  
Walter Roberto Correia

**Data de defesa:** 16-11-2023

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2617-2065>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1508922895469646>

## COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Prodócimo – Orientadora  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF-UNICAMP

Prof. Dr. Fabio Pinto Gonçalves Dos Reis – Membro Titular  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UFLA

Prof. Dr. Walter Roberto Correia – Membro Titular  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE – USP

Profa. Dra. Mariana Simões Pimentel Gomes – Membro Titular  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF-UNICAMP

Prof. Dr. Luiz Gustavo Bonatto Rufino – Membro Titular  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF-UNICAMP

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

## AGRADECIMENTOS E DEDICATÓRIAS

Ah, a tapeçaria da vida! Como ela é tecida por mãos amorosas, por olhares inspiradores e por corações pulsantes. Minha família, esse porto seguro, foi o farol que iluminou minha jornada, me dando raízes para que eu pudesse, com confiança, estender minhas asas. Minha mãe, a doce Leni, meu pai, o inabalável Rogério, e minha irmã, a luminosa Dayana, são os pilares dessa construção chamada "eu".

Aos pequenos guerreiros e guerreiras que, com coragem e determinação, caminharam ao meu lado, enfrentando tempestades e desafios, tanto na Educação Básica quanto nas salas do Ensino Superior. Ah, vocês! Artífices de tantas de minhas aventuras e descobertas.

E como não mencionar a professora Elaine? Ela, com sua sabedoria e sensibilidade, me conduziu por reflexões profundas sobre a Educação, a Educação Física, as Lutas/Artes Marciais, e, sobretudo, sobre o pulsar da vida. E sua fé inabalável em mim foi o combustível para muitos dos meus passos.

O professor Fábio, com quem compartilhei tantos diálogos ricos, trocas de conselhos e ideias. Nossa longa jornada juntos é um tesouro que sempre guardarei com carinho.

E, claro, meus amigos e amigas, essas estrelas que iluminam minha constelação. Diego, sempre pronto para um bate-papo, não importa a hora. Alysson, Décio e Angélica, sempre ao meu lado nos momentos desafiadores. Rosália, que com sua luz me ajudou a ver o melhor de mim. E Samuel, que, mesmo sem me conhecer, estendeu sua mão amiga e fez toda a diferença.

Aos mestres das Artes Marciais que ajudaram em tantas transformações de meu espírito e corpo: Sensei Alessandro do Karatê Crie Curumim, Shihan Dieter do Ninjutsu Sandokai Dojô e os inestimáveis Senseis Zezinho e Patrick da Scorpions Karatê, Oss!

E a todos os amigos que cruzaram, permaneceram ou ainda caminham ao meu lado, vocês são os artesãos dessa metamorfose que hoje se revela em mim. Ah, a vida! Que luta, que dança maravilhosa!

Obrigado!

## RESUMO

As Lutas/Artes Marciais são manifestações da cultura corporal e se inserem como temáticas fundamentais para o trabalho com a Educação Física no ambiente escolar. No entanto, muitos(as) professores(as) não tematizam esse conteúdo em suas aulas por diversas razões, utilizando-se de diferentes argumentos como falta de conhecimento ou medo dos(as) estudantes tornarem-se violentos. Para que essa tematização ocorra é preciso pensar em metodologias que, intencionalmente, possam transformá-la em potência educacional para crianças e jovens, além de quebrar esses paradigmas que associam as Lutas/Artes Marciais com a violência. Com base nos referenciais teóricos de Paulo Freire, é interesse particular problematizar: um curso de formação sobre o ensino de Lutas/Artes Marciais pode influenciar nas reflexões sobre a prática pedagógica do(a) professor(a)? Como trabalhar com as Lutas/Artes Marciais nas aulas de Educação Física escolar, refletindo criticamente quanto a um processo de educação libertadora embasado na pedagogia freireana? Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho foi analisar as influências de um curso de formação para professores(as) de Educação Física escolar sobre as Lutas/Artes Marciais pautada na pedagogia freireana. E mais especificamente, compreender a influência de uma proposta de formação nas reflexões sobre a prática pedagógica do(a) professor(a), no sentido de questionamentos e reflexões sobre temas e conteúdos desenvolvidos na inserção de elementos em sua prática pedagógica. A pesquisa se desenvolveu em abordagem qualitativa, uma pesquisa-formação envolvendo a construção e o desenvolvimento de um curso de formação para professores(as) de Educação Física escolar e a análise desse curso por meio de registros dos encontros e entrevistas com os(as) professores(as) participantes. Os dados são apresentados de modo descritivo, e foram interpretados a partir da “triangulação” das diferentes fontes. Os resultados nos apresentam que os(as) professores(as) mostram certa angústia em relação a desenvolver metodologias que ampliem o protagonismo dos(as) educandos(as) e colocam em risco os planejamentos prévios, chegando a dialogar sobre essa ser uma possível “pedagogia do caos”. Os encontros e as entrevistas com os professores e professoras também levantaram questões em relação aos sentidos e significados que os(as) educandos(as) dão à escola, à Educação Física e ao conteúdo Lutas/Artes Marciais, assim como a compreensão da Educação Física e das Lutas/Artes Marciais como linguagem. As falas dos(as) professores(as) durante as entrevistas apresentam a necessidade e a sua ânsia por espaços de discussão sobre suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Lutas/Artes Marciais; educação libertadora; curso de formação; linguagem corporal; Paulo Freire.

## ABSTRACT

Fights/Martial Arts are manifestations of body culture and are considered fundamental themes for working with Physical Education in the school environment. However, many teachers do not address this content in their classes for various reasons, using different arguments such as lack of knowledge or fear of students becoming violent. For this thematization to occur, it is necessary to think of methodologies that, intentionally, can transform it into an educational power for children and young people, in addition to breaking these paradigms that associate Fighting/Martial Arts with violence. Based on Paulo Freire's theoretical references, it is of particular interest to problematize: can a training course on teaching Fighting/Martial Arts influence reflections on the teacher's pedagogical practice? How to work with Fights/Martial Arts in school Physical Education classes, critically reflecting on a liberating education process based on Freirean pedagogy? Thus, the main objective of this work was to analyze the influences of a training course for school Physical Education teachers on Fighting/Martial Arts based on Freirean pedagogy. And more specifically, understand the influence of a training proposal on reflections on the teacher's pedagogical practice, in the sense of questions and reflections on themes and contents developed in the insertion of elements in their pedagogical practice. The research was developed using a qualitative approach, a training research involving the construction and development of a training course for school Physical Education teachers and the analysis of this course through records of meetings and interviews with teachers participating teachers. The data are presented in a descriptive way, and were interpreted based on the "triangulation" of different sources. The results show us that teachers show some anguish in relation to developing methodologies that increase the protagonism of students and put previous planning at risk, even going so far as to discuss this being a possible "chaos pedagogy". The meetings and interviews with teachers also raised questions regarding the meanings that students give to school, Physical Education and the Fighting/Martial Arts content, as well as the understanding of Physical Education and Fighting/Martial Arts as language. The teachers' statements during the interviews show the need and their desire for spaces for discussion about their pedagogical practices.

Keywords: Fights/Martial Arts; liberating education; ongoing training course; body language; Paulo Freire.

## Sumário

1. A CIÊNCIA QUE SONHA E O VERSO QUE INVESTIGA.....	11
1.1. Reflexões Introdutórias .....	15
2. PAULO FREIRE, LUTAS/ARTES MARCIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: contextualizações alvissareiras .....	22
2.1. Paulo Freire, Um Sujeito Que Amou Profundamente .....	22
2.2. Pedagogia Do Ensino Das Lutas/Artes Marciais.....	35
2.3. Paulo Freire e Educação Física .....	49
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	59
3.1. Procedimentos .....	61
3.1.1. Participantes .....	62
3.1.2. Curso de formação e registro das aulas.....	63
3.1.3. Entrevistas e levantamento de informações.....	69
3.1.4. Forma de análise de dados .....	71
4. PEDAGOGIA FREIREANA É A PEDAGOGIA DO CAOS? Diálogo em busca de sentido para a escola.....	73
4.1. A Teoria do Caos .....	76
4.2. A Pedagogia do Caos.....	79
5. O CORPO DE QUEM LUTA “FALA”? Reflexões sobre as linguagens das Lutas/Artes Marciais .....	87
5.1. Linguagens da/na Educação Física.....	88
5.2. Linguagem Corporal e Paulo Freire .....	91
5.3. O corpo de quem luta “fala”! .....	94
6. ATÉ ONDE A EDUCAÇÃO FÍSICA PODE IR? Uma luta entre a negação, a técnica, o jogo e gesto problematizado.....	110
6.1. Da Negação ao Tecnicismo: não necessariamente nessa ordem .....	111
6.2. Potências e Limites do Jogo/Luta: os riscos da descaracterização cultural.....	115
6.3. (Des)Construindo e (Re)Construindo as Lutas/Artes Marciais na Escola .....	124

7.	POR OLHARES DEMORADOS em uma Educação Física da pergunta .....	130
7.1.	Fessor, a aula é teórica ou prática? É aula práxis! .....	133
7.2.	Por um ensino de Lutas/Artes Marciais em práxis problematizadora .....	141
7.3.	Por uma formação de professores e professoras humana e libertadora .....	152
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: caminhos para novos caminhos .....	159
9.	REFERÊNCIAS .....	167
10.	ANEXO .....	173

A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de AMAR!

Paulo Freire

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

## 1. A CIÊNCIA QUE SONHA E O VERSO QUE INVESTIGA

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

Vida e pesquisa como uma coisa só, os encontros com o mundo subscreveram os encontros com a pesquisa e meu coração esteve no escuro, a vida não é parte, à parte, separada, abstrata ao ser *pesquisante*, ao ser professor/pesquisador. Vida vivida, vivenciada, experimentada, esperançada, fortalecida e enfraquecida, potencializadora e “broxante”, intensa em todos os sentidos e significados. Vida que se emaranha à pesquisa como rizoma que se entrelaça tão vividamente que embaraça as compreensões sem possibilidade de separação. Minha pesquisa esteve no escuro.

Tempos sombrios exigem lutadores aguerridos, lutadores e lutadoras que se importam, lutadoras e lutadores que esperancem, que vibrem vividamente pela vida, não apenas pela sobrevivência, mas vida vivente, vida com sentido, com significado, vida alegradora, vida potencializadora de sonhos, de encontros com o amor por viver.

Escolhi e escolhemos descontinuar os encontros com a vida sonhante, cessar encontros com o mundo pelo amor que temos pela vida, pelo amor dos encontros que voltaríamos a viver, sonhar e esperar o mundo. Essa escolha, necessária, marcou profundamente em grandes doses de inquietude, de aflição, fez doer, fez angustiar, fez duvidar. Dúvidas que angustiam a vida, e assim, fizeram doer, afligiram um entrelaçar rizomático com a vida e com a pesquisa que se mistifica pelos entrecruzamentos acadêmicos exigidos pelo mundo e pela vida, pelo ser professor/vivente/pesquisador/formador e em formação plena e permanente.

Tempos sombrios exigem professores e professoras aguerridos(as). Minha vida estava no escuro, imersa em dúvidas, angústias e dores não compreendidas. A escolha, necessária, do encontro com o mundo pôde ser alterada e a vida e pesquisa como uma coisa só se mostrou ainda mais palpável, concreta, visível, audível e perceptível. O encontro pleno, o *ser professor* vivenciado plenamente, experimentando o mundo ao lado dos sujeitos educandos e educandas me permitiram alegrar com as curiosidades, reagir com as problematizações, sorrir com as construções, vibrar com as produções, viver intensamente o esperar, o sonhar junto, junto com eles e elas, seus sonhos pulsantes imbricando em minha vida, tornando-a mais enérgica, mais potente, mais alegradora. Se meus educandos e educandas me agradecem por eu

ajudá-los(as) a olhar e refletir sobre os encontros com o mundo, eu os(as) agradeço por me proporcionarem o encontro com o esperar no mundo, ser professor/vivente/pesquisador é vida potente, é vida com sentido, é vida potencializadora de sonhos, é vida em conjunto, é vida com amor e que vale a pena ser vivida, vivida em busca de *Ser Mais*.

O ato de professorar sempre esteve presente em minha jornada, filho de professora do Ensino Fundamental, neto de professora e diretora de escola municipal e sobrinho de Professora da Educação Infantil. Aos doze anos já dava aulas de Karatê para meus colegas de treino na ausência do *Sensei*, nas inspirações constituídas nessa prática corporal decidi enveredar para o curso de Educação Física na Universidade Federal de Lavras (UFLA), ali eu dei continuidade ao meu processo de me tornar professor, agora de maneira formal.

Ao final do processo de graduação em Licenciatura em Educação Física, na monografia optei por aprofundar a discussão sobre o ensino de Lutas/Artes Marciais<sup>1</sup> e propor uma pesquisa que sistematizasse essa manifestação, focalizando o Ensino Fundamental e Médio. Com esse objetivo de continuar investigando as potencialidades pedagógicas do universo das Lutas/Artes Marciais, ingressei no Mestrado em Educação da mesma Universidade. Nesse processo de formação, estudei as possibilidades de construção de um material de apoio que subsidiasse o trabalho pedagógico de professores(as) no que diz respeito ao conteúdo Lutas/Artes Marciais. Como a ideia não era enveredar para a questão do livro didático, construímos a partir do conceito de *livro-experiência* a proposta de um livro aberto (não linear) que pudesse ser utilizado como material de apoio na escola. Como um dos eixos de trabalho desse material pedagógico trabalhamos a relação entre Lutas/Artes Marciais e formação humana, uma vez que há uma compreensão bastante complexa concernente a esse debate na sociedade e na instituição educativa.

Em concordância com a epígrafe de Paulo Freire, posso afirmar que uma história de *experimentação no mundo* das várias formas de *professorar* me levaram a escolher o Doutorado em Educação Física e Sociedade por *esperançar* na pedagogia freireana uma ou várias formas de ressignificar, construir, produzir, possibilitar uma ampliação da *leitura de mundo* das crianças e jovens sujeitos da escola refletindo/vivenciando as práticas corporais, em especial, as Lutas/Artes Marciais.

---

<sup>1</sup> Conforme Pereira, Reis e Carneiro (2020), observa-se que tanto na concepção de Lutas quanto no entendimento de Artes Marciais existe certa complementaridade, seja no plano da evolução histórica, na conformação das práticas corporais, afora a evolução dos seus saberes e artefatos. Em que pesem os riscos (tradições, histórias e elementos contextuais) que existem ao aproximá-las, ainda assim, independentemente da ousadia epistemológica e de suas implicações, coaduná-las nos parece indicar um caminho interessante na tentativa de ampliar a presença de seus conhecimentos no espaço escolar, razão pela qual optamos pelo binômio: Lutas/Artes Marciais.

Ao longo desse trajeto como pesquisador na graduação, mestrado e agora no doutorado, concomitantemente pude estar presente em vários campos da educação como professor. Estive na Educação Básica como Pibidiano, participei do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) desde meu primeiro semestre da graduação e permaneci até me formar. Ou seja, durante toda minha graduação estive em constante contato com várias escolas diferentes, professores(as) e estudantes de diferentes realidades. Após finalização da formação inicial, graduado em licenciatura, professori em escolas públicas e particulares as disciplinas de “Educação Física” na Educação Básica e a disciplina “Lutas e Artes Marciais” no Ensino Médio Integral Integrado.

No decorrer do tempo, após a finalização do mestrado, enveredei na busca de oportunidades para professorar no Ensino Superior, e no início do Doutorado iniciei um trabalho como professor/facilitador no curso de Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo e ali permaneci por dois anos. Ainda no Ensino Superior, mas na rede privada, estive presente em mais duas instituições em cursos de Educação Física, no Centro Universitário de Lavras (Unilavras) como professor e Centro Universitário de São João Del Rei (Uniptan) como professor e coordenador do Curso de Educação Física. Mais recentemente, já no ano de 2022, compo o Corpo Docente do Departamento de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Passos). No ano de 2022, também alcancei a minha primeira década professorando, dez anos se passaram desde a primeira vez que me coloquei frente a frente com os(as) estudantes da Escola Estadual Tiradentes, na qual minha mãe se aposentou como professora, momento assustador, mas também potencializador, lá eu soube que estava no lugar certo, o “chão da escola”.

Essas experiências foram fundamentais para minha constituição como pesquisador, de modo que consegui entrelaçar vida e docência às minhas experiências como pesquisador. Isso me possibilitou constituir muitas conexões entre várias temáticas segundo as quais sou muito afetado: o Jogo, as Lutas/Artes Marciais, processos de ensino e a formação humana.

### **A Ciência que Sonha e o Verso que Investiga**

Em vida e pesquisa, traçamos um único cordel,  
Encontros e mergulhos, na penumbra do papel.  
Vida vivida, forjada, sentida, desejada,  
Fortalecida e enfraquecida, rejeitada e abraçada.

Vida que se emaranha em investigação rizomática,  
Embaraça compreensões, unidade sistemática.  
Minha pesquisa na escuridão mergulhada,

Em tempos sombrios, a esperança era aguçada.

Lutadores precisamos, nos tempos que advêm,  
Que se importam, que anseiam, que vibram, que têm  
Vida pela vida, não somente pela sobrevivência,  
Mas vida em plenitude, em seu máximo de efervescência.

A escolha foi feita, os encontros cessaram,  
Em casa se fecharam, pelo amor que guardaram.  
Mas em doses de inquietude, de angústia e dor,  
Nasceu um entrelaçar, entre a vida e ser professor.

Tempos sombrios exigem guerreiros na educação,  
Em minha vida, a escuridão da indecisão.  
Mas ao alterar o encontro com o mundo, revelou-se a ligação,  
Entre a vida, a pesquisa, em palpável percepção.

O ser professor vivido plenamente, a experimentar  
O mundo ao lado dos educandos, a desvendar.  
O sorriso das construções, o vibrar das produções,  
Vida potencializadora de sonhos, de vivações.

Minha jornada, em um traço de docência imersa,  
Filho e neto de professoras, em educação versa.  
Desde jovem em Karatê, ministrando na ausência do Sensei,  
Educação Física na Universidade de Lavras, foi o curso que escolhei.

Ao término da graduação, Lutas e Artes Marciais analisei,  
No mestrado, suas potencialidades pedagógicas relevei.  
Não um livro didático, mas um livro-experiência formei,  
Material de apoio na escola, a ideia que eu semeiei.

Em concordância com Freire, afirmo com fervor,  
As várias formas de professorar, são caminhos de amor.  
Esperança na pedagogia freireana, na ressignificação,  
Construir, produzir, ampliar a leitura de mundo, em profunda contemplação.

Experiências em vários campos, como professor vivi,  
Na graduação, mestrado, doutorado, sempre refleti.  
Em escolas públicas e particulares, na educação básica servi,  
Lutas e Artes Marciais no Ensino Médio, com entusiasmo investi.

Recentemente, a Universidade do Estado de Minas Gerais me chamou,  
Minha primeira década professorando, o tempo voou.  
No “chão da quadra”, na Escola Tiradentes, momento potencializador,  
Ali eu soube, o lugar certo, professor e formador.

E essas vivências, na pesquisa imerso,  
Forjaram meu olhar, em meu percurso diverso.  
O Jogo, as Lutas, os processos de ensino,  
Na formação humana, tecem o meu destino.

## 1.1. Reflexões Introdutórias

É preciso que a leitura seja um ato de amor.  
Paulo Freire

Com base nessa história de vida e de formação venho, de uma maneira geral, buscando compreender porque, quando e como as Lutas/Artes Marciais são ensinadas nas aulas de Educação Física escolar, sendo que essas manifestações, como outras práticas corporais, refletem os modos de ser, viver e pensar das pessoas e das sociedades em momentos históricos diferentes.

Os caminhos e descaminhos que segui me levaram a compreender que o principal objetivo da Educação Física no ambiente escolar é a inserção e o aprofundamento crítico dos educandos e educandas no que se refere à cultura corporal. Nessa direção, Suraya Darido (2011) afirma que, ao adotarmos a cultura corporal como objeto de estudo e ensino, devemos ter claro que quando o ser humano produz cultura, o corpo está totalmente inscrito neste processo. Por outras palavras, nas diversas construções culturais da humanidade, jamais podemos excluir a presença do corpo, pois ele faz parte de qualquer aprendizagem. Portanto, o que queremos evidenciar, quando falamos de cultura corporal, são recortes dessa cultura humana, apresentando características específicas relacionadas ao corpo-movimento (DARIDO, 2011).

Temos um vasto repertório de gestos acumulados historicamente durante todo processo de desenvolvimento da espécie humana, manifestando-se por meio dos jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas/artes marciais e outros. Em defesa da Educação Física na escola, a luta pelo direito dos educandos e educandas terem acesso a esse componente curricular possibilita que tenham condições de conhecer, usufruir, partilhar, produzir, reproduzir, transformar, criar e construir diferentes práticas corporais.

Sobre o caráter histórico e cultural das práticas corporais nos remetemos à reflexão do Coletivo de Autores (1992):

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Contemporaneamente pode-se afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder. É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual. É trabalho quando desenvolve diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados, portanto numa produção simbólica: um

jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta. Finalmente, é poder quando expressa uma disputa ou desenvolve a força física para a dominação, por exemplo, numa luta corpo a corpo. Essas três atividades não aparecem na produção humana de forma fragmentada. Articulam-se e, simultaneamente, são linguagem, trabalho e poder. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p 27).

No intuito de circunscrever melhor o nosso objeto investigativo, partimos da concepção de que as Lutas/Artes Marciais se inserem no âmbito da cultura corporal, ou seja, são práticas historicamente importantes e que acompanham os seres humanos ao longo do tempo. É preciso permitir que educandos e educandas tenham experiências formativas com o conteúdo Lutas/Artes Marciais em suas múltiplas vertentes. Para isso, é preciso pensar em processos de ensino que, intencionalmente, possam transformar as Lutas/Artes Marciais em potência educacional.

Presentes nos diversos cenários e praticadas por diferentes personagens, as Lutas/Artes Marciais trazem para o mundo da Educação Física parcelas de tradição, religião, cultura, filosofia, além de aspectos relacionados ao corpo, gestos, passíveis de serem transmitidos, preservados e reorganizados às necessidades de cada contexto (BENTO, GARCIA, GRAÇA, 1999; PAES, 2002). Dessa forma, é relevante construir junto aos educandos e educandas uma leitura na qual as Lutas/Artes Marciais não são estáticas, ou seja, são construídas culturalmente e socialmente, sendo modificadas e transformadas de acordo com cada sociedade e suas necessidades. Logo, é necessário arquitetar estratégias para trabalhar pedagogicamente e ressignificar essas práticas para a inclusão de todos(as) e conscientizar educandos e educandas de que todos(as) são produtores(as) e transformadores(as) da cultura e da sociedade em que vivem.

No entanto, os(as) professores(as) de Educação Física demonstram dificuldades no ensino deste tema. Nascimento e Almeida (2007) destacam dentre outros argumentos restritivos ao ensino do conteúdo na escola dois mais recorrentes, um deles é a falta de vivência pessoal em Lutas/Artes Marciais por parte dos(as) professores(as), tanto no cotidiano da vida, quanto no âmbito acadêmico. O outro motivo está relacionado ao fator violência, que professores(as) julgam ser intrínseco às práticas corporais de Lutas/Artes Marciais.

A escola, diferentemente dos contextos de academias e clubes, deve tratar de forma ampla o ensino de Lutas/Artes Marciais, evitando o uso de treinamento de técnicas específicas, ou seja, independente do nível de ensino, o conteúdo Lutas/Artes Marciais deve ser tematizado para além das técnicas sistematizadas. Para as crianças e jovens é importante desenvolver reflexões sobre temas como Luta e mídia; Luta e violência; Luta e saúde, Luta e briga, entre

outros. Na escola os educandos e educandas deverão ser desafiados(as) a compreender o ato de lutar nas perspectivas de: por quê, para quê, com quê, contra quem ou o que.

Para perscrutarmos um processo de ensino de Lutas/Artes Marciais que se entrelace com a formação humana dos educandos e educandas, nos remetemos às obras de Paulo Freire, que é um dos principais autores da Pedagogia e seus escritos inspiram professores(as) e propostas educacionais em todo o mundo, tendo influência também na Educação Física. O processo de ensino inspirado nas obras de Paulo Freire que nos dedicamos a construir nessa pesquisa, não se reduz a um método de ensino de Lutas/Artes Marciais cuja finalidade seja ensinar os educandos e educandas a aplicar técnicas e golpes de forma descontextualizada, mas apresentar-se-á como um projeto de reflexão crítica sobre o fenômeno das Lutas/Artes Marciais numa sociedade em que todos podem *Ser Mais*.

A reflexão da prática pedagógica libertadora, proposta pelo educador Paulo Freire (2005) compreende que, primeiramente, devemos nos atentar para as peculiaridades dos sujeitos, aqui, as crianças e jovens presentes na escola. Afinal, essas crianças e jovens são sujeitos históricos, carregam para o âmbito escolar inúmeros saberes e conhecimentos significativos, apropriados e construídos ao longo de sua trajetória de vida. Isso dialoga com a proposta da pedagogia freireana, que compreende a desumanização como a distorção da vocação do *Ser Mais* e a humanização como vocação verdadeira do ser humano, revelada no anseio do ser humano por liberdade (ARAÚJO et al, 2017).

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos professores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2005, p. 32).

Paulo Freire propõe uma prática educativa cujo intuito é a libertação, a humanização, dessa forma, se contrapõe à concepção de uma educação bancária, em que saberes são “depositados” nos(as) estudantes, entendendo o(a) professor(a) como aquele que domina o conhecimento e colocando os(as) estudantes numa posição de passividade, típica da relação oprimido-opressor. Porquanto, uma proposta de ensino de Lutas/Artes Marciais inspirada em Paulo Freire, tem como ponto de partida os saberes das crianças e jovens, mas não se estagna neles, extrapola-os no sentido de o ser humano interpretar as Lutas/Artes Marciais de forma significativa, de ler o mundo e sua historicidade através do fenômeno das Lutas/Artes Marciais, ou seja, uma educação que se baseia e se dá pela construção do conhecimento pela

dialogicidade e pela práxis (ARAÚJO et al, 2017). A “pedagogia do oprimido é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele”, como afirmava Freire (2005, p. 34).

Vale ressaltar que, para Paulo Freire, a libertação, a busca pela humanização e a emancipação acontece pela comunhão dos seres humanos mediatizados pelo mundo. Dessa forma, há, nessa proposta de ensino de Lutas/Artes Marciais, uma relação dialógica permanente, em que educador(a) e educando(a) juntos(as), atuam para desvelar e recriar a realidade (FREIRE, 2005). Essa prática pedagógica humanizadora é, portanto, contrária à concepção de educação bancária em que o(a) professor(a), no caso do ensino das Lutas/Artes Marciais, se empenha para demonstrar as técnicas e golpes de forma desconectada e descontextualizada, objetivando, em última instância, apenas “encher” corporalmente de movimentos os(as) educandos(as), fazendo-os(as) memorizar de forma mecânica o que foi demonstrado.

Nessa concepção bancária, o(a) professor(a) se impõe às crianças e jovens como o(a) detentor(a) do saber, o que diz a palavra, ou que demonstra o movimento para aqueles(as) que, em contrapartida, devem reproduzi-lo e, dessa maneira, quanto “mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 2005, p. 68). Na educação bancária, abre-se mão do pensar autêntico. Uma concepção de ensino de Lutas/Artes Marciais, inspirada nos caminhos de Paulo Freire, é problematizadora e comprometida com a libertação e, dessa maneira, não se sustenta em uma prática docente disciplinadora das crianças e jovens, direcionando o que eles(as) podem ou não saber. O(A) professor(a), nessa concepção,

Compreende a historicidade do homem existindo em uma realidade também histórica, e isso justifica a incompletude de todos, do homem-educando/educador e da realidade. A inconclusão humana é pressuposto, deste modo, para a concepção da educação como “um quefazer permanente” na práxis, sendo o homem ponto de partida desse movimento de busca. [...] Há uma fé no educando, no homem, na sua vocação histórica de ser mais, de humanização, de emancipação (FREIRE, 2005, p. 84).

Partindo desses pressupostos, compreendemos que o conteúdo programático para o ensino de Lutas/Artes Marciais deve refletir as aspirações das crianças e jovens, fundamentado no conhecimento crítico. As temáticas significativas estão vinculadas ao ser humano, logo só podem ser encontradas na sua relação com o mundo (FREIRE, 2005). Dessa forma o ensino de Lutas/Artes Marciais nas aulas de Educação Física faz sentido. Construindo uma reflexão em que as crianças e jovens começam a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu poder de transformar as Lutas/Artes Marciais e o mundo. Sobre o encontro das várias manifestações de Lutas/Artes Marciais com o

mundo. Reflexão sobre o próprio aprendizado nas Lutas/Artes Marciais, que deixa de ser algo externo ao ser humano, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação (BRANDÃO, 2017).

Dessa forma, compreendemos, assim como Paulo Freire, que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, e a leitura da palavra só faz sentido se ampliar a visão de mundo dos(as) educandos(as) (FREIRE, 1988). Fazendo analogia com a Educação Física, a leitura do mundo (a luta e o contexto em que se insere) precede a leitura da palavra (gesto técnico, golpes), compreender as Lutas/Artes Marciais para compreender o porquê dos movimentos, para interpretar os gestos (movimento como gesto, como linguagem que expressa). Logo, o aprendizado de Lutas/Artes Marciais faz sentido se essas ampliarem a visão de mundo e de sociedade a que as crianças e jovens têm pertencimento.

Em síntese, essa inspiração de processo de ensino de Lutas/Artes Marciais como uma prática de educação libertadora é uma opção que vai contra a concepção de educação bancária/antidialógica e todos os elementos que a constituem e trabalham para a opressão do ser humano. Ou seja, nesse processo de ensino está presente o aprendizado das técnicas e táticas de combate, mas vinculadas à historicidade e o papel social dessas práticas corporais de uma forma consciente e crítica, que parte do conhecimento prévio que as crianças e jovens trazem em sua bagagem cultural, mas extrapolando para a possibilidade de que, juntos, educador(a) e educando(a), possam atuar para desvelar e recriar a realidade no plano da ação, para lutar contra os obstáculos à sua humanização. Sendo assim, arriscamos afirmar que, nesse ensino de Lutas/Artes Marciais como prática de educação libertadora, as crianças e jovens poderão se sentir sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar e a sua própria visão de mundo, tornando possível uma práxis autêntica e revolucionária (FREIRE, 2005).

Diante dos argumentos expostos, não podemos ignorar o fenômeno das Lutas/Artes Marciais, mas devemos reconhecê-lo, interpretá-lo e discuti-lo em e com nossa sociedade. Em especial, com crianças e jovens que frequentam as escolas, que é um ambiente propício para que isso aconteça (ou deva acontecer).

Subsidiados por esse campo de conflito é que identificamos a necessidade de investirmos nas seguintes problemáticas de pesquisa:

- 1) Um curso de formação sobre o ensino de Lutas/Artes Marciais pode influenciar nas reflexões sobre a prática pedagógica do(a) professor(a)?
- 2) Como trabalhar com as Lutas/Artes Marciais nas aulas de Educação Física escolar, refletindo criticamente quanto a um processo de educação libertadora embasado na pedagogia freireana?

Essas questões justificam-se pelo fato de constatarmos uma série de enunciados enviesados que circulam nas mídias no que tange a relação entre as Lutas/Artes Marciais com as infâncias e juventudes em questões como da violência (PEREIRA, REIS, CARNEIRO, SCAGLIA, 2021). É fácil constatar, ainda, que, mesmo diante do acesso crescente das crianças e jovens a essas práticas corporais em contexto extra escolar, notamos como as representações sobre as Lutas/Artes Marciais com a violência interferem diretamente na sua presença (ou ausência) como conteúdo da Educação Física escolar.

Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho foi analisar as influências de um curso de formação para professores(as) de Educação Física escolar sobre as Lutas/Artes Marciais pautado na pedagogia freireana.

Como objetivo específico: compreender a influência de uma formação nas reflexões sobre prática pedagógica do(a) professor(a), no sentido de questionamentos e discussões sobre temas e conteúdos desenvolvidos na inserção de elementos em sua prática pedagógica.

O trabalho foi organizado em oito capítulos. O primeiro é a introdução em que apresento um pouco da minha vida e pesquisa de forma menos formal e na segunda parte faço uma introdução ao tema do ensino de Lutas/Artes Marciais como uma prática de Educação Libertadora.

O segundo capítulo se dividiu em três partes que contextualizam a tese, a primeira parte se ocupou de alguns aspectos que tratam da obra de Paulo Freire. Buscamos apresentar a base da pedagogia freireana, quais os principais conceitos que estão incluídos em sua pedagogia, como: “relação oprimidos - opressores”, “amorosidade”, “diálogo”, “educação problematizadora”, dentre outros. Assim como a compreensão de sua visão de ser humano, de mundo e de educação. Na segunda parte, apresentamos os fundamentos da Pedagogia das Lutas/Artes Marciais. Começamos por descrever o que a autora Mariana Gomes (2008) apresenta sobre o que algumas das novas perspectivas da Pedagogia das Lutas/Artes Marciais tem a oferecer para o ensino dessas manifestações. Em seguida, buscamos em Alcides Scaglia e Mariana Gomes (2011), Marcos Pereira (2017), Álex Pereira (2018; 2021), dentre outros, compreender como as transformações da Pedagogia das Lutas/Artes Marciais foram acontecendo nos últimos anos. Já a terceira parte foi dedicada à apresentação de uma revisão sistemática a respeito de trabalhos publicados em revistas científicas na área de Educação Física baseados na Pedagogia Freireana.

O terceiro capítulo foi dedicado à apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa. Sobre o fundamento de uma abordagem qualitativa, de uma pesquisa-formação, a

construção de um Curso de Formação para professores(as) de Educação Física escolar e a análise do curso por meio de entrevistas com os(as) professores(as) participantes.

No quarto capítulo fizemos uma reflexão sobre a pedagogia freireana ser possivelmente uma pedagogia do caos, alguns dos professores e professoras que participaram do curso de formação apresentaram algumas angústias em relação a uma pedagogia aberta que permita o diálogo e a interação ampla com os educandos e educandas e isso poder gerar um caos nas aulas.

No quinto capítulo desenvolvemos uma discussão sobre a Educação Física como linguagem e as linguagens das Lutas/Artes Marciais. Desenvolvemos reflexões sobre a amplitude que essas manifestações podem ter se as interpretarmos como linguagens corporais.

Já no capítulo seis construímos um debate sobre a negação das Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar, a sua tematização em uma vertente tecnicista e as potencialidades e limites da Luta/Arte Marcial como jogo.

No sétimo capítulo fizemos reflexões sobre problematizações e a práxis educativa em um ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar que vá além do ensino de técnicas e jogos de oposição e também discutimos sobre a formação de professores e professoras de forma humana e libertadora.

E, por fim, no oitavo e último capítulo, apresentamos nossas considerações e impressões sobre esta investigação. Nossa expectativa é que este trabalho ofereça contribuições nos estudos sobre as Lutas/Artes Marciais, bem como colabore para se pensar a constituição da formação permanente e libertadora para professores(as) da Educação Básica.

## 2. PAULO FREIRE, LUTAS/ARTES MARCIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: contextualizações alvissareiras

### 2.1. Paulo Freire, Um Sujeito Que Amou Profundamente

Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida.  
Paulo Freire

Em tempos de tanto ódio sendo expelido em nossa sociedade, nos quais um governo genocida (2019 a 2022) incitava a violência em cada ato que pronunciava ao mundo, escrever em Paulo Freire, escrever sobre a Educação como um ato de amor e assim também como um ato de coragem, é ser resistência, pois não podemos temer o debate, as análises da realidade e muito menos fugir das discussões criadoras. Por isso, escrevo esse capítulo sobre Paulo Freire me ancorando em seu amor, amorosidade e afetividade pela Educação, pelas pessoas, pela natureza e pela vida.

O primeiro ponto que tocarei é em relação aos pólos opostos das relações sociais, oprimidos e opressores, classes sociais antagônicas e em luta (STRECK et al, 2019). Segundo Freire, oprimidos e opressores encontram-se impedidos de serem plenamente humanos, pois a relação de opressão obstrui a vocação histórica dos seres humanos de *Ser Mais*<sup>2</sup>. “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 2002, p. 30), ou seja, o oprimido é desumanizado pela realidade da opressão e o opressor se desumaniza ao oprimir os oprimidos, assim, a relação de opressão impossibilita a humanização do oprimido e do opressor, pois frustra a vocação de *Ser Mais* de ambos (STRECK et al, 2019).

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 1999, p. 99).

Entretanto, oprimidos e opressores não estão condenados à desumanização, Paulo Freire afirma que a tarefa da Pedagogia do Oprimido parte da compreensão que os oprimidos

---

<sup>2</sup> SER MAIS - A vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano, inconcluso, está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (ZITKOSKI, 2019, p. 426).

devem se engajar na luta por libertação. Pois só aos oprimidos cabe essa tarefa histórica. Já que são os oprimidos que tem uma condição, ou uma qualidade, que é partilhada entre todos e todas, o amor. Necessariamente, o opressor não pode amar, ele “não é capaz de nutrir um amor como sentimento ou potência política, ou seja, um amor ampliado, universal ou comum” (MAIA, 2020, p. 10). O autor compreende que a condição de opressor limita e atrapalha o seu amor, pois aquele que ama, não encontraria razões para oprimir, se amasse, não oprimiria.

Já a posição do oprimido, não tem limites para a amorosidade, e por isso mesmo, amplifica sua força e sua extraordinária potência singular de amar, sendo assim, “só se pode amar enquanto oprimido” (MAIA, p. 10, 2020). O autor afirma que o oprimido por poder amar, caberá a ele, na condição daquele que ama-mais, constituir as condições para sua libertação e, conseqüentemente, do opressor. Compreendemos que “o amor é entendido então como força política e revolucionária, como causa ou princípio causal da própria revolução, individual e social” (MAIA, p. 12, 2020). A superação da contradição opressores/oprimidos, exige um ato de amor, um ato de coragem como sinônimo da libertação de todos e todas, o amor é a força-para-a-luta, é obra da práxis do oprimido (FREIRE, 2002).

Freire parte da compreensão da necessidade da libertação dos oprimidos da sua condição de “coisas”, ele vê na educação essa possibilidade, entretanto, não por meio da educação protagonizada pela elite, pelos opressores. Freire começa, dessa forma, a dar corpo para sua proposta de educação procurando caracterizar a *educação bancária* fortemente entranhada nos processos educativos e, concomitantemente, apresenta uma compreensão de *educação problematizadora* que vai na contramão da educação bancária (SATORI, 2019), é o que trataremos a partir daqui.

A educação bancária nega o *diálogo*, à medida que na prática pedagógica prevalecem palavras verticalizadas, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). Freire afirma que nessa concepção o(a) professor(a) “deposita” os saberes nos educandos e educandas, compreendidos numa visão reducionista como bancos, ou seja, recipientes vazios, passivos e acríticos (SILVA, 2021). A educação bancária não é libertadora, pelo contrário, é opressora, pois busca que seus educandos e educandas não tenham consciência, sejam alienados(as) e sujeitados(as) às suas regras. A desobediência nunca é do educador(a), mas, sim, daquele(a) que precisa ser ensinado(a) a não violar as regras impostas, o educando(a). Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária (BRIGHENTE, 2016).

O autoritarismo permeia a prática pedagógica dos educadores(as) na educação bancária, ao dizer aos educandos e educandas o que devem fazer e o que responder, sendo inadmissível a pergunta, educandos e educandas vivenciam uma pedagogia da resposta. As críticas, o questionamento e a dúvida em relação ao(à) professor(a) não são permitidos, pois é ele(a) que detém o conhecimento e irá depositá-lo no corpo “vazio” dos educandos e educandas. Essa concepção bancária de educação não busca a conscientização dos educandos e educandas, nesse caso, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). É uma prática de ensino caracterizada pela repetição e pela memorização sem criticidade, é a mecanização na educação, já que, “em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-lo, terá respondido ao desafio” (FREIRE, 2002, p. 10).

Trata-se de uma educação alienante e domesticadora, que ignora os saberes concretos dos educandos e educandas e a articulação dos conhecimentos com a realidade. Os(As) educadores(as)/opressores(as)/desumanizantes enxergam os(as) aprendizes de modo esvaziado de experiências e saberes, sendo os(as) educadores(as) os(as) detentores(as) do conhecimento, autoridades totais no processo de ensino-aprendizagem. O quadro abaixo descreve em síntese as características desse modelo de ensino:

**Quadro 1:** Características que compõem o modelo de Educação Bancária:

<b>EDUCAÇÃO BANCÁRIA</b>	
<b>EDUCADOR(A)</b>	<b>EDUCANDO(A)</b>
o(a) que ensina	o(a) aprendente vazio
detentor(a) dos saberes	aquele(a) que não sabe nada
o(a) que pensa	o(a) pensado(a)
diz a palavra	escuta docilmente
quem disciplina	seguidor(a) de regras
quem prescreve	quem segue a prescrição
quem atua	tem a ilusão de atuar na atuação do(a) educador(a)
escolhe o conteúdo programático	jamais é ouvido(a)

a autoridade do saber	não tem autoridade, devendo adaptar-se às determinações
se compreende como sujeito do processo	é o mero objeto

Fonte: adaptado de SILVA (2021).

O quadro constituído pela autora Angélica Silva (2021) foi baseado na caracterização que Paulo Freire desenvolveu em seu Livro *Pedagogia do Oprimido*. Em oposição a essa perspectiva educacional bancária, Freire propõe uma educação democrática e libertadora, na qual, essencialmente, o conhecimento é construído de maneira horizontalizada, compartilhada e contextualizada em coletividade de maneira solidária, em prol da superação do autoritarismo, individualismo e controle exacerbado da educação bancária (SILVA, 2021). Uma educação problematizadora em que a libertação não consiste na bondade ou doação das elites dominantes, mas sim na luta dos oprimidos a partir da consciência crítica.

De acordo com Freire (1987), os pressupostos da educação bancária buscam educar para a submissão em uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso.

A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade (SARTORI, 2019, p. 161).

A prática bancária subordina o educando e educanda, “sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo” (SARTORI, p. 161, 2019). Diametralmente contrária a essa perspectiva bancária, Freire compreende que o pensamento dialético fortalece o pensamento crítico, o que possibilita desmascarar a ideia de um pensamento pronto e acabado, de certezas fechadas e de uma realidade homogênea e estática (SARTORI, 2019).

Os pressupostos da concepção de uma educação problematizadora, estão fundados na crença da humanização dos educadores(as) e dos(as) educandos(as). Dessa maneira, para que esses sujeitos, possam, juntos, se humanizarem, é necessário que constituam dialogicidade. Freire afirma que o diálogo está fundamentado numa relação em que as pessoas não têm a pretensão de *Ser Mais* que as outras. Em comunicação as pessoas buscam uma na fala da outra a construção conjunta para descobrirem uma proposta para ação.

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam

assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos (FREIRE, 1981, p.107).

O diálogo é possível, segundo Freire (1975, p. 114), “numa relação profunda de amor ao mundo e ao ser humano. Ao amar, acolhemos com mais disposição o que a pessoa amada sugere, embora seja diferente do que pensamos”. Esse sentimento possibilita a superação de conflitos gerados no diálogo para conseguirem alcançar um acordo possível (SILVA, 2009). Sendo fundamento do diálogo, o amor também é diálogo. E no amor não há espaço para relação de dominação, mas de respeito e trocas recíprocas entre as pessoas em comunhão. Além disso, como descrito anteriormente, amar é um ato de coragem, e não de medo; o amor é compromisso com as pessoas (FREIRE, 1975), principalmente aquelas que estão oprimidas, excluídas e à margem da sociedade. Como a coragem e o compromisso são características pertinentes ao amor,

quem as tem se lança em projetos educativos para promoção e realização dessas pessoas, cujos direitos de cidadão lhes são negados. Dessa relação amorosa dialógica, nasce mútua aprendizagem, ou melhor, quem está coordenando também aprende com os demais participantes do projeto (SILVA, 2009, p. 37).

Como afirmava Freire (2002, p. 26) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nessas relações de mútua aprendizagem há a transformação da realidade desumana, e conseqüentemente, libertação do oprimido (SILVA, 2009).

Sendo assim, o diálogo só acontece realmente quando as pessoas estão abertas a ele, quando o amor é a força-para-a-luta e não o ódio. É pelo amor às pessoas, à natureza, ao mundo e à vida que temos potência para lutar por uma sociedade menos desigual, mais democrática em que todos e todas tenham a liberdade para serem mais, não mais uns que os outros, mas juntos e juntas serem mais, buscando a humanização. As pessoas em consonância com a amorosidade podem nutrir-se de elementos que também são constitutivos do diálogo como humildade, esperança, confiança, fé e pensar certo para estabelecer uma relação de respeito mútuo entre os(as) comunicadores(as). A receptividade da comunicação pode ser mais eficaz se os sujeitos participantes estiverem nutridos desses elementos constitutivos (SILVA, 2009).

Esperança é uma categoria central na obra de Freire, ligada com outros conceitos como utopia, inédito viável<sup>3</sup> ou sonho possível. Na *Pedagogia do Oprimido* (1981) a esperança

---

<sup>3</sup> Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade:

se faz presente como condição para o diálogo. Freire acreditava que a esperança poderia ser despertada nas pessoas através do diálogo e, conseqüentemente, a não buscarem realizar ações apenas individuais, mas uma busca em comunhão. O diálogo é movido pela esperança e isso proporciona que a confiança se instaure no diálogo. Sendo assim, o diálogo em busca do *Ser Mais* não pode ocorrer na desesperança (STRECK, 2019). Nas palavras de Freire: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1981, p. 97).

Um mundo melhor pode ser vislumbrado pelos sujeitos por terem esperança, a esperança de lutarem juntos e vencerem juntos. Sendo o diálogo um encontro de pessoas que têm como objetivo querer *Ser Mais*, esse encontro precisa criar meios de despertar-lhes a esperança (FREIRE, 1975).

Paulo Freire compreende que o educador e a educadora devem cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, indo na direção da desesperança ou do desespero. Vale destacar que não é qualquer esperança, o autor compreende que:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! (FREIRE, 1992, p. 35).

Esperançar é ser capaz de buscar o que é viável para fazer o inédito. Esperançar significa não se conformar, continuar lutando, continuar buscando em comunhão com os educandos e educandas uma educação pela liberdade e pela vocação de *Ser Mais*.

Para Freire a humildade também é uma das condições para dialogar. O dicionário Aurélio (1988) define a humildade como “virtude que nos dá o sentimento de uma fraqueza, modéstia, submissão”. O dicionário Priberam (2022) apresenta a humildade como “Sentimento de inferioridade, rebaixamento. Demonstração de submissão, modéstia e pobreza”. Já o senso comum compreende a humildade como o comportamento de insignificância, baixa autoestima, autodesprezo e quase vergonha (REDIN, 2019). Entretanto, Paulo Freire contradiz e condena essas concepções vulgares e tradicionais de humildade, revendo posições e conceitos, o autor destaca que a humildade é imprescindível aos educadores e educadoras.

Paulo Freire (2019) destaca que os educadores e educadoras em sua humildade devem compreender os próprios equívocos, reconhecendo-os para superá-los e também para reconhecer que não sabem tudo, e que podem aprender com o outro. Sendo assim, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE,

---

mais justa, menos feia, mais democrática (FREIRE, 2019, p. 263). São resultado da superação das situações-limites, ou seja, daquilo que impede o ser humano de ser mais.

2019b, p. 40), pois “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2019, p. 77), e o processo de aprendizagem é isso, “construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 2019, p. 68).

Ao *pronunciar o mundo*<sup>4</sup>, o ser humano recria-o, isto é, supera a antiga conjuntura criando uma nova. E como essa recriação é constante, não pode ser um ato arrogante de algumas pessoas em particular (SILVA, 2009). É importante enxergar-se como ser inacabado para que o diálogo aconteça, pois o diálogo se torna impossível numa relação em que se perceba o inacabamento apenas no outro, ou seja, apenas os outros como seres que têm algo a aprender.

Para Paulo Freire, humildade é uma exigência de todo educador(a) e educandos(as) na luta em defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética (REDIN, 2019). “O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando e educanda, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 1996, p. 66-67).

O respeito do educador ao educando e à sua curiosidade, à sua timidez exige o cultivo da humildade e da tolerância, isso significa garantir a convivência com as diferenças sem jamais excluir o debate, o diálogo sobre as diferenças em que educador e educando se põem e se contrapõem ao redor do que lhes é comum: a vida, o mundo e os outros (REDIN, 2019 p. 253).

Dessa forma, humildade não é submissão, nem fraqueza ou modéstia. A humildade exigida do educador e educadora, acompanha a exigência da amorosidade, do respeito por si e pelos outros, da luta em defesa dos direitos dos educandos(as) e de seus próprios e pela história de todos e todas (REDIN, 2019). Somente com a superação da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido e com isso o diálogo. “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade” (FREIRE, 1970, p. 31). Humildade não é desistirmos da luta em função dos opressores; “mas lutar para que opressores e oprimidos se libertem para a humanização de todos” (REDIN, 2019 p. 253).

Segundo Freire, “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *Ser Mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1981, p. 95). A fé é exigida antes mesmo que o diálogo se instale, o ser humano dialógico tem fé em seus iguais antes mesmo de se encontrar frente a frente com eles e elas.

---

<sup>4</sup> Freire (1976) parte da premissa de que não há “pronúncia” do mundo sem consciente ação transformadora sobre ele. Trata-se de práxis, ação e reflexão concomitantes atuando processualmente e no mesmo sentido, crítico e libertador. O próprio Freire (1970 e 1976a) afirma se tratar de “Ação consciente” a que Marx várias vezes se referiu. Mas alerta: é necessário sublinhar-se, também, que há diferentes maneiras de “pronunciar o mundo”. Se isso por um lado problematiza os pensar e agir certo, por outro fortalece ainda mais o caráter diverso e unitário da perspectiva libertadora (BASTOS, 2019, p. 388).

Essa fé, no entanto, não é uma fé ingênua, o ser humano dialógico, que é crítico, compreende que as condições de opressão prejudicam a sua capacidade de criar e transformar a sua realidade. Assim como, a alienação também não será superada por algum tipo de concessão, mas conquistada nas lutas de libertação. Esta possibilidade, entretanto,

em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver (STRECK, 2019, p. 219).

A fé nos seres humanos é necessária para que o diálogo não se converta em farsa manipuladora. A aposta da fé se constitui na potência da busca de transcender para uma nova consciência crítica e um compromisso com a libertação (STRECK, 2019).

Sendo um ato de amor e fundando-se no esperar, na humildade e na fé nos seres humanos, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança possa se estabelecer entre os seres dialógicos. Seria uma contradição se, amoroso, humilde, cheio de fé e esperançoso, o diálogo não provocasse um clima de confiança entre seus sujeitos. Não existe esta confiança na educação bancária, opressora e antidialógica.

Se a fé nos seres humanos é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na leitura e pronúncia do mundo. Se a confiança não se instaura, é porque se promoveu um falso amor, uma soberba humildade, uma ausência de fé nos sujeitos, o que não pode gerar confiança. A confiança, segundo Freire, se estabelece e é estabelecida como uma esperança firme.

A confiança constrói um ambiente, ao mesmo tempo, em que nele é construída para fornecer “um suporte à relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro lado, como uma exigência epistemológica” (FREIRE, 1995, p. 74). Para isso, a centralidade da educação problematizadora como prática da liberdade implica no diálogo que exige o amor, a amorosidade e a confiança na construção de espaços que o conhecimento seja direito constitutivo de um outro mundo possível (FERNANDES, 2019).

Paulo Freire sempre dizia que o pensamento dialético exige o pensar certo, categoria que está situada no centro de sua pedagogia crítico-humanizadora, comprometida com a luta por um mundo mais justo, liberto e igualitário. Em sua concepção, a única forma de alcançarmos a libertação na história da humanidade será com a instauração de uma cultura dialógico-libertadora, ou seja, realizando a superação de ações antidialógicas e fundando um

diálogo crítico-libertador. O pensar certo, então, é radical, não se contenta com reformas simplórias, mas sim, exige transformações revolucionárias nas estruturas opressoras da humanidade (ZITKOSKI, 2019).

Paulo Freire explana sobre o pensar certo e a consciência em três formas distintas de apresentação: a consciência intransitiva, a transitiva ingênua e a transitiva crítica. Segundo Prodocimo, Spolaor e So (2019):

A consciência intransitiva tem como característica a imersão na realidade, o homem está nela sem saber-se nela, tem interesses e preocupações restritos, apresenta dificuldade para apreender os problemas que se situam além de sua esfera de sobrevivência; já a transitiva ingênua caracteriza-se pela emersão da realidade, em que há aumento da capacidade de captação do mundo e poder de dialogação com o outro e com o mundo, mas há, ainda, uma forma restrita de compreender os problemas (PRODOCIMO et al, p. 77, 2019)

Já a consciência transitiva crítica:

[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1967, p. 60).

Essa qualidade de pensamento ou de “consciência transitivo-crítica” somente pode ser atingida pelo “[...] trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 2003, p. 34), por meio do diálogo entre os seres humanos, educadores(as) e educandos(as), componente indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, o qual envolve a “curiosidade epistemológica, que é a curiosidade ingênua que se criticiza, sem, no entanto, deixar de ser curiosidade, pois não rompe com a curiosidade ingênua, mas sim a supera” (SILVA, MURANO, 2013, p. 5).

Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 2007, p. 49).

Então, pensar certo na perspectiva de Freire, é cultivar a humildade e o gosto por estar sempre aprendendo em comunhão e solidariedade com os outros. É, acima de tudo, a capacidade de corporificar o “fazer certo”, o fazer certo que “permite o estar no mundo e com

o mundo como seres históricos; conhecer o mundo e nele poder intervir com rigorosidade ética” (SILVA, MURANO, 2013, p. 8). Não existe pensar certo à margem de princípios éticos.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não faça o que faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1996, 34).

É por isso que o pensar certo não se separa do fazer certo. Por isso, só se aprende o pensar certo no campo do concreto, não é possível ensinar o pensar certo somente em palavras descritivas, mas sim, por meio do pensar-fazer-vivenciar marcadamente social (SILVA, MURANO, 2013). Por fim, pensar certo é lutar contra tentação da arrogância e do “ar de superioridade”, que impossibilitam “toda e qualquer condição para estabelecermos relações autenticamente intersubjetivas e construirmos projetos humanos amorosos e solidários para com a alteridade que irrompe na história” (ZITKOSKI, 2019, p. 365).

Compreendo que, para existir diálogo, é necessário que ele esteja inserido em um contexto em que as pessoas possam ter amorosidade umas pelas outras e que os dialogantes também tenham fé, humildade, esperança e confiança umas nas outras. Além disso, dialogar também implica um pensar certo e fazer certo. Fora desse contexto, acontece somente o antidiálogo, ou um falso diálogo, que não é amoroso, que não tem fé no outro, é autossuficiente e desesperançoso. Compreendo que a virtude que se mais destacou na obra freireana foi o amor, que parece ser o fundamento das outras.

Podemos verificar que para uma educação problematizadora possa se estabelecer é necessário o ato de coragem para dialogar horizontalmente uns(as) com os outros(as). O diálogo é a base para uma educação libertadora, diferentemente da educação bancária que quer subordinar o(a) educando(a), sufocar seu gosto pela rebeldia, reprimir sua curiosidade tornando-o(a) um sujeito passivo (SARTORI, 2019). A educação problematizadora se fortalece no diálogo, nas reflexões críticas, na busca por desmascarar a ideia de um pensamento finalizado, de certezas acabadas, da realidade homogênea e estática (GIROUX, 1983).

Em uma situação de educação em que o(a) educador(a) apenas disserta, expõe, entrega o conteúdo e os educandos e educandas apenas recebem docilmente para realizarem uma memorização mecânica das informações, só existe espaço para respostas fixas e fechadas. Nessa situação não existe possibilidade dos educandos e educandas expressarem sua curiosidade em forma de indagação e pergunta. Entretanto, o conhecimento humano não é estático e fechado em respostas prontas, ao contrário, é dinâmico, maleável e está em constante transformação. A verdadeira produção e construção do conhecimento parte da curiosidade e a

curiosidade se expressa na pergunta. Ou seja, é na curiosidade e na pergunta que se pode estabelecer ação e reflexão dos sujeitos em diálogo e é nessa relação dialogica que as indagações possibilitarão a construção plena do conhecimento e não apenas a memorização mecânica.

Na perspectiva de Paulo Freire, a educação deve ser dialógica, porque é uma relação entre educando(a), educador(a) e o mundo. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 79). Apesar da dupla negativa “ninguém educa ninguém”, a presença do(a) educador(a) é necessária, na medida em que “tampouco ninguém se educa a si mesmo”. Portanto, o ato educacional é uma relação de “do-discência” – neologismo criado por Freire para explicar a necessidade da relação dialética que deve existir entre o docente e discente – em que educador(a) e educando(a) são sujeitos que, em comunhão, poderão desenvolver o processo de aprendizagem que é o “princípio fundante” do ensinar, e não o contrário, ou seja, não existe o ensinar se não existir o aprender, o que funda o ensinar é a possibilidade do aprendizado (ROMÃO, 2019).

A pedagogia de Freire também inverte a relação verticalizada da educação bancária, que estabelece a superioridade do professor(a) sobre o(a) estudante, do ensinar sobre o aprender, da comunicação de saber docente sobre o processo de aprendizado dos educandos e educandas (ROMÃO, 2019). Finalmente, vale-se de outro neologismo, “mediatizados”, para enfatizar que a mediação não se dá entre o educando(a) e o conhecimento, por meio do professor(a), que atuaria como uma espécie de ponte, mas no diálogo entre ambos e o mundo (ROMÃO, 2019).

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). A afirmação sintetiza a compreensão de Paulo Freire acerca da complexidade das relações entre o ensinar e o aprender (FREITAS, 2019). Dessa forma, Freire (1996) afirma a impossibilidade de transferência do conhecimento, considerando dois equívocos fundamentais: o primeiro diz respeito à compreensão de que o conhecimento possa ser “passado” de um sujeito para o outro, como se o(a) aprendiz recebesse uma doação de conhecimentos e o processo de conhecer não exigisse nada a mais do que ouvir e receber; o segundo refere-se à oposição sugerida entre o educador(a) que tem todos os saberes necessários do mundo e o(a) aprendiz que nada sabe. Em oposição, Freire propõe uma concepção libertadora (ou problematizadora) da educação, considerando que ensinar e aprender fazem parte de um processo maior: o de conhecer, no qual educadores(as), educandos e educandas, juntos(as) e mediatizados(as) pelo mundo, são sujeitos que aprendem em comunhão (FREITAS, 2019).

Freire (1993, p. 118) afirma que “O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento”. Para tanto, ensinar e aprender se realizam no exercício do diálogo, pois é necessário compreender como os educandos e educandas pensam no seu contexto real, na sua cotidianidade. Pois a partir dessa compreensão, os conteúdos poderão ser tematizados e problematizados fazendo conexões com as realidades dos educandos e educandas, e, assim, é possível que o aprender tenha mais sentido e significado para eles(as). Nessa perspectiva, Paulo Freire afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), com isto, quer dizer que o apoio na realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. Sendo assim, o(a) educador(a) problematiza o conteúdo dialogando com os educandos e educandas para que juntos(as) possam chegar à ação e assim transformar a realidade, caso essa não estiver condizente com a dignidade humana.

Na Pedagogia do Oprimido (1987, p. 79), Freire afirma que “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo pela libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Amorosidade na visão freireana é vida, vida em comunhão, é qualidade que se concretiza ao longo de sua vida e sua obra. O diálogo nunca está aprontado, ele é o trilhar, o caminhar por onde homens e mulheres tomam consciência de si em relação com o mundo da natureza, da cultura e com os outros, e a condição para esse caminhar dialógico é que percorramos com amor e confiança (FREIRE, 1987), mediados pela vida dialógica como potencialidade existencial do ser humano.

Na centralidade dessa amorosidade, a dialogicidade é um conceito fundante da teoria pedagógica freiriana que se faz antropológica, porque teoria gerada na luta pela libertação dos seres humanos oprimidos em uma sustentação ética que transpõe os limites das subjetividades e se transforma na ética construída nas intersubjetividades do cotidiano vivido e por viver. Ética que se funda na concretude das lutas com esperança sem raiva, sem odiosidade, mas eivada de indignação. Por isso mesmo, ela nunca deve estar separada da estética. Decência e boniteza de mãos dadas (FERNANDES, 2019, p. 40).

A amorosidade freireana percorre toda sua obra, sua vida e se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz fertilizado de solidariedade e humildade. Falar de amor é complexo, é polêmico embora seja tema discutido e sentido desde os primórdios da humanidade. Paulo Freire deu a ele um lugar importantíssimo em suas reflexões, o amor é fundante, é base, é indispensável para a luta dos oprimidos em busca de sua libertação. A amorosidade faz centralidade no diálogo, é vital na leitura do mundo e na sua pronúncia, é imprescindível na relação entre educadores, educadoras e educandos e educandas. É nutrindo-nos de amor e não do ódio que poderemos constituir forças para luta. No amor como

combustível conseguiremos nos impulsionar para a revolução pela libertação de todos e todas e não na pretensão de virar o jogo da opressão. Pois se a Educação é amorosa e libertadora, o sonho do oprimido é libertar-se e libertar o opressor da desumanização.

Paulo Reglus Neves Freire foi um homem amoroso que pronunciava o mundo com muita alegria e força, ele defendia uma pedagogia problematizadora libertadora dialógica, por amar profundamente as pessoas, a educação, a natureza, o mundo e a vida. Em diálogo com Carlos Alberto Torres, publicado em Educação na Cidade, Paulo Freire responde ao questionamento sobre qual a herança que ele deixaria para os(as) educadores(as) latino-americanos(as): “Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso” (TORRES, 1991, p. 140).

## 2.2. Pedagogia Do Ensino Das Lutas/Artes Marciais

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.  
Paulo Freire

Compreendemos que qualquer conteúdo pode ser tratado na escola mediante pesquisas e outros recursos. Reiteramos que o objetivo da Educação Física Escolar não é formar atletas de rendimento, muito menos lutadores(as) e/ou competidores(as) de uma ou outra modalidade esportiva de combate, mas, sim, contribuir para que todas as crianças e jovens conheçam os diversos aspectos relacionados às manifestações das Lutas/Artes Marciais. Entretanto, o conteúdo Lutas/Artes Marciais na escola geralmente é apresentado por meio de modalidades específicas, ou melhor, por gestos técnicos específicos. Ouve-se falar do Judô, Karatê, Kung Fu, Esgrima, dentre outras modalidades e suas técnicas, que se referem a conteúdos especializados, estanques, ou seja, que acabam por especializar os movimentos técnicos no ensino, e, nesse formato, cada movimento pertence exclusivamente a certa modalidade e só pode ser ensinado no contexto de suas especificidades (GOMES, 2008). Logo, observa-se um ensino tecnicista, de repetição de técnicas e gestos descontextualizados, sem possibilidade de se pensar sobre a prática ou mesmo pensar sobre o porquê praticar (PEREIRA, 2018).

Dessa maneira, compreendemos, assim como Suraya Darido (2005), que não basta ensinar, no ambiente escolar, apenas técnicas e movimentos básicos das Lutas/Artes Marciais, mas é preciso ir além, e ensinar o contexto em que se apresentam os movimentos ensinados e problematizar as práticas, integrando as crianças e jovens na esfera da cultura corporal. Para isso, é preciso pensar em metodologias que intencionalmente possam transformar as Lutas/Artes Marciais em potência educacional para crianças e jovens.

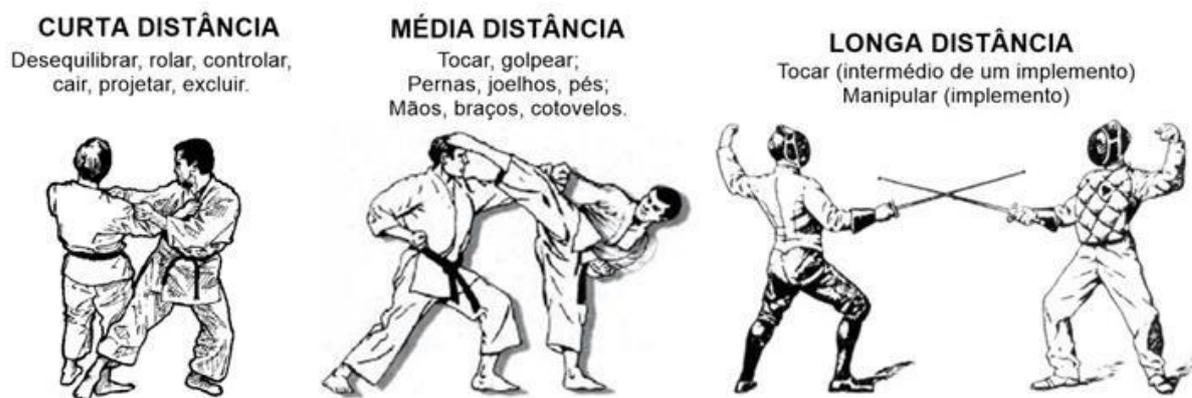
Alguns autores e autoras vem estudando várias perspectivas sobre o ensino de Lutas/Artes Marciais que vão além do ensino tradicional tecnicista. Mariana Gomes (2008), Luiz Rufino (2012), Marcos Pereira (2017), Álex Pereira (2018) são alguns dos autores e autoras que vem refletindo e produzindo trabalhos que vão discutir o ensino de Lutas/Artes Marciais para além do tecnicismo.

A autora Mariana Gomes (2008) nos apresenta algumas possibilidades para pensarmos em caminhos metodológicos para o ensino das Lutas/Artes Marciais. Em sua dissertação de mestrado, ela afirma que devido ao grande número de modalidades de luta, seu trato em ambiente escolar deve ser categorizado para que assim parta de um todo, que é o

conteúdo Lutas/Artes Marciais, para as partes, chegando às especificidades do conhecimento sistematizado e codificado. Para isso utiliza critérios como: objetivo de um combate, tipo de contato entre oponentes, ações motoras, distâncias entre os oponentes, tipo de meta no enfrentamento (GOMES, 2008). De acordo com a autora, essas práticas se agrupam a partir do que elas têm em comum, como também se separam por suas diferenças.

Baseada nos modelos de Jogos Desportivos Coletivos de Bayer, ela propõe princípios condicionais para o tratamento das Lutas/Artes Marciais, são eles: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente/alvo e regras. Dessa maneira, ela aproxima os elementos em comum entre as Lutas/Artes Marciais e propõe a sua categorização pela distância, sendo de curta, média e longa distância. Ao classificá-las dessa maneira, a autora nos fornece as principais ações corporais envolvidas em cada uma delas:

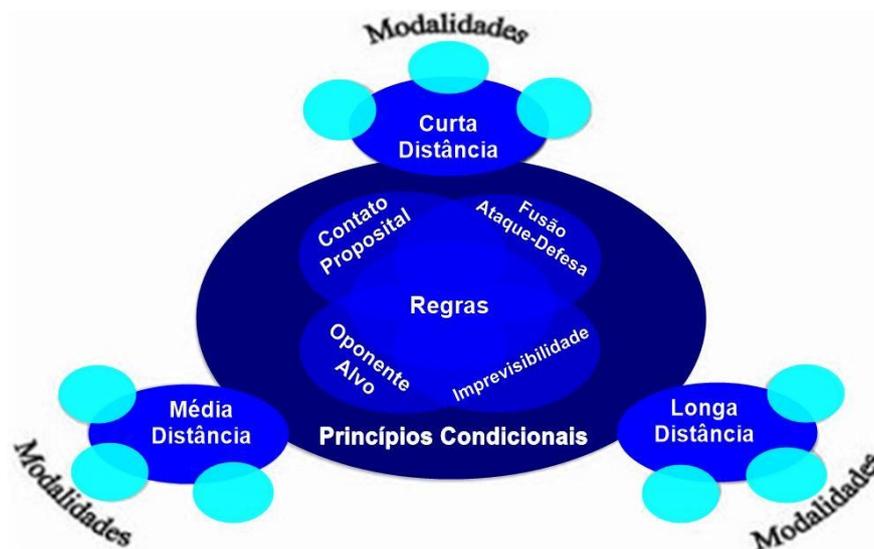
**Figura 1:** Classificação das Lutas/Artes Marciais pelas distâncias.



**Fonte:** o próprio autor baseado na obra de Gomes (2008).

A partir das proposições da figura 1, a autora estabelece como as Lutas/Artes Marciais podem ser observadas a partir de seus princípios condicionais, demonstrando a complexidade de interações inerentes ao conteúdo, como pode ser observado na figura 2:

**Figura 2:** Sistema de Interação das Lutas



Fonte: Gomes (2010, p. 223).

Na figura 2 podemos verificar os princípios condicionais no centro, pois esses compõem os elementos comuns que a Luta/Arte Marcial deve conter para ser considerada como tal. Em uma segunda instância se inicia uma setorização das Lutas/Artes Marciais pela classificação em curta, média e longa distância. O Judô e Jiu Jitsu, por exemplo, são Lutas/Artes Marciais de curta distância com contato direto com o(a) oponente durante o combate. Já o Karatê-do e do Muay Thai, são Lutas/Artes Marciais com aplicação de golpes como chutes, socos, cotoveladas, joelhadas, e, por isso, são caracterizadas como de média distância. Logo as modalidades que se utilizam de um implemento como o Kendô e a Esgrima, que necessitam de um espaço ainda maior entre os(as) oponentes para essa manipulação, enquadram-se nas Lutas/Artes Marciais de longa distância. O objetivo da autora em organizar as Lutas/Artes Marciais nessas três possibilidades, é que, na iniciação, as crianças e jovens aprendam não apenas uma modalidade específica de combate, mas todo um cabedal de possibilidades. Depois que vivenciarem o ensino global, poderão escolher uma modalidade de Luta/Arte Marcial que mais as atraia, pois as habilidades aprendidas nas etapas anteriores são transferíveis (GOMES, 2008).

Avançando nesta discussão Mariana Gomes, durante o andamento de seu Doutorado, em conjunto com seu co-orientador Alcides Scaglia (2011), desenvolveram uma nova classificação das Lutas/Artes Marciais a partir do princípio condicional *contato proposital* (GOMES, 2008), ela e ele classificaram as Lutas/Artes Marciais pelos tipos de contatos: *Contato contínuo* - engloba as lutas de agarre (curta distância), “os oponentes dependem do

contato direto e ininterrupto para realizar todas as ações tático-técnicas” (SCAGLIA; GOMES, 2011, p. 36), que têm por objetivo projetar o(a) oponente ou finalizá-lo no solo, como Judô, Jiu-Jitsu, Luta Olímpica, dentre outros; *Contato intermitente* - agrupa as lutas em que o contato ocorre somente no momento do golpe (média distância), as ações objetivam tocar o(a) oponente com os punhos, pernas, cotovelos, joelhos, dentre outros, segundo as regras estipuladas. “No momento da execução das ações tático-técnicas, os oponentes necessitam buscar o contato, já que os mesmos são o alvo do combate” (SCAGLIA, GOMES, 2011, p. 36), como exemplo, Boxe, Karatê-do, Muay Thai, Taekwondo, dentre outros; e o *Contato mediado* - reúne as lutas que utilizam um implemento (longa distância), “para cumprir o objetivo do combate (atingir o adversário de alguma maneira) os oponentes dependem de um implemento/arma” (SCAGLIA, GOMES, 2011, p. 36), que pode ser uma espada no Kendo, bastão no Ninjutsu, lança no Kung Fu, dentre outros. Scaglia e Gomes (2011), afirmam que estas classificações buscam explorar principalmente as semelhanças presentes entre as diversas modalidades de luta, no que pertence aos objetivos dos combates que, por sua vez, ocasionarão ações tático-técnicas pelas crianças e jovens, o que pode vir a facilitar a didática das Lutas/Artes Marciais, no sentido de deixá-las mais significativas.

Com base nos estudos de Mariana Gomes (2008) e no estudo em conjunto com Alcides Scaglia (SCAGLIA; GOMES, 2011), eu incluí, em um estudo realizado no mestrado mais um princípio, como um princípio norteador do ensino das Lutas/Artes Marciais na escola, o **Princípio de Inspiração Filosófica**, vejamos:

filosofias de vida e códigos éticos e sociais dos guerreiros sempre estiveram presentes em diversas Lutas/Artes Marciais ao redor do mundo. Esse é um princípio para ser construído em conjunto com os educandos, podendo ser inspirado, por exemplo, no Tao da China, no Budô do Japão ou em qualquer outro princípio atitudinal (ethos) de uma Luta/Arte Marcial. Convém destacar que esse princípio deve fomentar sempre o respeito mútuo e o senso de justiça entre os lutadores, antes, durante e após os combates. Deve-se cultivar uma ambiência pedagógica baseada na reciprocidade entre todos os envolvidos nas aulas, primando pelo desenvolvimento de valores e atitudes voltadas à cultura de paz nas escolas. Embora seja curioso acreditar que na ambivalência dessas práticas corporais se possam problematizar/tematizar os conflitos e, por conseguinte, os caminhos que conduzam à solidariedade e longanimidade, essas virtudes nos aproximam da paz interior e entre os semelhantes (PEREIRA, 2018, p. 42).

Baseando-me nos trabalhos de Gomes (2008) e Scaglia e Gomes (2011), ao trabalhar com esses seis princípios arrolados (contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente/alvo, regras e inspiração filosófica), pode-se criar diversas práticas inserindo parte do conhecimento das Lutas/Artes Marciais, o que torna esse universo ainda mais rico e possível de ser ensinado na escola. Isso pode ser explorado pelos(as) professores(s), não

somente por intermédio das especificidades de cada modalidade de Luta/Arte Marcial, mas, principalmente, a partir dos jogos que agreguem as suas características comuns (PEREIRA et al, 2021).

Ainda avançando nessa direção, Álex Pereira e colaboradores (2021), compreendem que nesta classificação pelo princípio condicional *contato proposital*, caibam mais duas classificações, que não foram levadas em conta pelos(as) autores(as) e muitas vezes não são levadas em conta também nas aulas de Lutas/Artes Marciais na escola. Os autores afirmam que muitas Lutas/Artes Marciais e formas de combate utilizaram e utilizam implementos que lançam projéteis ou projéteis lançáveis em seus(suas) oponentes, como o arco e flecha, facas, lanças, shurikens (estrela ninja), kunais (uma espécie de faca com lâmina dupla com um orifício circular na base), chakrams (arma circular afiada de arremesso), bumerangues, dentre outros. Esses implementos de lançamento foram decisivos em muitos combates e são elementos fundamentais da cultura de certas Lutas/Artes Marciais, como o Kyudo (O Caminho do Arco), que é a Arte Marcial japonesa do tiro com arco e o implemento de lançamento arco e flecha é o objeto mais importante tecnicamente e simbolicamente para esta prática corporal/cultural (PEREIRA et al, 2021). Dessa forma, essas manifestações das Lutas/Artes Marciais não podem ser ignoradas quando pensarmos as Lutas/Artes Marciais na escola, pois são parte importante do contexto histórico cultural dessas manifestações. Logo, compreendemos que esse grupo situacional possa ser classificado também a partir do princípio condicional “*contato proposital*”, como ‘*lutas de contato mediado por implementos de lançamento*’; este contato reunirá as Lutas/Artes Marciais que utilizam um implemento para cumprir o objetivo do combate (atingir o adversário de alguma maneira) em que os(as) oponentes dependem de um implemento/arma que tenha o objetivo de lançar projéteis ou que possam ser lançados em seu(sua) oponente. As principais ações corporais envolvidas são: a manipulação do implemento, tocar no(a) adversário(a) a partir do lançamento do implemento e a esquiva, e, ainda dependendo de qual a perspectiva da aula, um escudo pode ser incorporado para a defesa dos implementos lançados, fazendo uma relação com o outro contato mediado (PEREIRA et al, 2021).

Somando-se a essa classificação, inspirados em Luiz Rufino (2012) também trazemos as *Lutas de Contatos Mistos*. Nas palavras dos autores:

trata-se de Lutas/Artes Marciais que empregam duas ou mais formas de contato para alcançar o objetivo de combate. O MMA, por exemplo, enquadra-se nessa classificação, visto que as suas possibilidades de contato com oponente podem ser por intermédio de golpes de contusão, como socos e chutes, mas também inclui técnicas de agarre, como imobilizações e finalizações. O Kung Fu pode ser um outro exemplo de contato misto, até

mesmo em razão dos implementos (bastões, espadas, lanças) presentes em uma de suas variações de ataque e defesa. Por fim, tem-se ainda o Ninjutsu, de igual modo uma luta de contato misto, já que nessa Arte Marcial os lutadores aprendem a utilizar implementos (bastões, espadas, facas) para aplicar golpes de contusão, afora imobilizar o combatente utilizando o implemento. Além de aplicar socos e chutes, pode-se utilizar implementos de lançamento, tais como os shurikens (estrelas ninja), favorecendo com que essa prática de luta englobe todas as formas de contato (PEREIRA et al, 2021, p. 48).

Compreendendo que essas incorporações na classificação são extremamente importantes para o trato das Lutas/Artes Marciais na escola, reorganizamos a nomeação das classificações, sendo: lutas de contato contínuo; lutas de contato intermitente, lutas de contato mediado por implemento fixo, lutas de contato mediado por implemento de lançamento e lutas de contatos mistos.

Pereira e colaboradores (2021) elaboraram um quadro para organizar as principais ações corporais das Lutas/Artes Marciais baseados nas propostas de Gomes (2008), Scaglia e Gomes (2011), Rufino (2012) e Antunes, Rodrigues e Kirk (2020), como apresentado a seguir:

**Quadro 2:** Principais ações corporais das Lutas/Artes Marciais

<b>PRINCIPAIS AÇÕES CORPORAIS DAS LUTAS/ARTES MARCIAIS</b>			
<b>Lutas de CONTATO CONTÍNUO</b>	<b>Lutas de CONTATO INTERMITENTE</b>	<b>Lutas de Contato Mediado por IMPLEMENTOS FIXOS</b>	<b>Lutas de Contato Mediado por IMPLEMENTOS DE LANÇAMENTO</b>
Ataques e Defesas utilizando	Ataques utilizando toques e golpes cabeçadas, socos, cotoveladas,	Manipulação dos implementos fixos com uma ou duas mãos	Manipulação dos implementos de lançamento com uma ou duas mãos
Desequilíbrio	joelhadas, caneladas,	Ataques utilizando Toques	Ataques utilizando Fintas
Rolamento	chutes, fintas e outros.	Estocadas	Lançamentos de implementos
Imobilização	Defesas utilizando Bloqueios	Cortes	Manipulação de implementos que lançam projéteis.
Controle	Esquivas	Esmagamentos	
Quedas	Contra-ataques	Fintas	
Esquivas	Ataques e defesas realizados utilizando	Defesas utilizando Esquivas	Defesas utilizando Esquivas
Escapes	Pernas	Bloqueios	Bloqueios
Projeções	Canelas	Contra-ataques.	Lançamentos de bloqueio
Exclusões	Joelhos	Ataques e defesas realizados utilizando	Busca de obstáculo defensivo.
Agarres	Pés	Espadas	
Puxões	Quadrís	Bastões	Ataques e defesas realizados utilizando
Empurrões	Corpo	Lanças	Arco e Flecha
Deslocamento sobre os pés	Mãos	Machados	Estilingue
Deslocamento no solo com mais de dois apoios.	Braços	Clavas	Facas
Utilizando de agarres no corpo e/ou na roupa.	Cotovelos	Nunchakus	Shurikens
	Ombros	Escudos e outros.	Chakrams e outros.
	Cabeça e outros.		
<b>AÇÕES CORPORAIS DE LUTAS MISTAS</b>			
	Misto de Contatos Intermitente + Implemento Fixo		
Misto de Contatos Contínuo + Intermitente		Misto de Contatos Implemento Fixo + Implemento de Lançamento	
Misto de Contatos Contínuo + Implemento Fixo	Misto de Contatos Contínuo + Implemento de Lançamento		Misto de Contatos Intermitente + Implemento de Lançamento
<b>Misto de Contatos Contínuo + Intermitente + Implemento Fixo + Implemento de Lançamento</b>			

**Fonte:** Pereira, Reis, Carneiro e Scaglia (2021, p. 49)

Os autores afirmam que os agrupamentos permitem a articulação entre as idiosincrasias de diferentes modalidades. Procuraram explorar as semelhanças encontradas entre as diversas formas de lutar, observando os objetivos e particularidades dos combates (GOMES, 2008; PEREIRA et al, 2021).

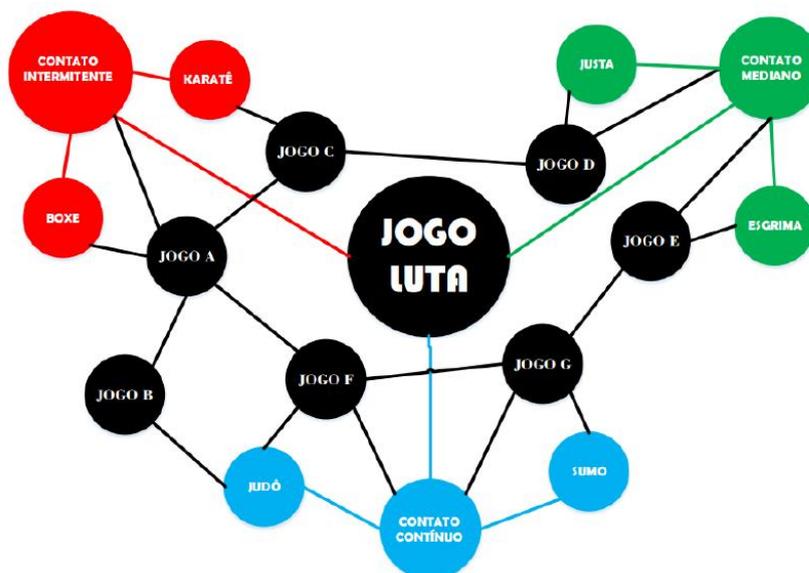
Objetivos esses que, por sua vez, fomentarão o desenvolvimento de ações criativas no que se refere aos aspectos táticos e na realização de movimentos mais específicos – técnicas, por assim dizer – por parte dos envolvidos. Por efeito, supõe-se que isso produza sentido aos aprendentes, ao passo que desencadeia aprendizado com significado para o ensino das Lutas/Artes Marciais em ambientes escolares (PEREIRA, et al, 2021, p. 50).

Avançando também nesse debate, Marcos Pereira, Cirino, Corrêa e Farias (2017), elaboraram a organização da *Rede de Jogos de Luta*, que compreende que o

conteúdo pode ser identificado por características e semelhanças, agrupadas em sistemas de unidades complexas dentro de um sistema maior. Neste caso, o jogo/luta representa o todo e os tipos de contato, as partes deste todo. Estas se subdividem conforme os vários tipos de lutas, em cada um dos contatos, e conforme os jogos, em cada um dos tipos de lutas. Esta perspectiva sistêmica/complexa estabelece o paradoxo de unidade e de diversidade como uma teia de acontecimentos, movida por ações e interações, em contraposição ao pensamento reducionista que se mostra insuficiente para a compreensão do todo (PEREIRA et al, 2017, p. 343).

Segundo os autores, a rede dos jogos de luta apresenta, no centro, o jogo/luta que estabelece conexões com os três contatos: contínuo, intermitente, mediado. Ela forma conexões com as lutas específicas e com os jogos de lutas que se conectam entre si e com todo o conteúdo, fazendo relações conforme a figura 4:

**Figura 3:** Rede de Jogos de Luta



**Fonte:** Pereira et al (2017).

Nesta organização da rede dos jogos de luta, os jogos possuem características semelhantes às Lutas/Artes Marciais que fazem ligação, como Jogo F e o Judô. Os autores afirmam que isso pode auxiliar o ensino dos princípios das Lutas/Artes Marciais. Assim, um jogo também pode conter características semelhantes a outras Lutas/Artes Marciais que não sejam daquelas que estão mais próximas, ou seja, podem ter peculiaridades e semelhanças com jogos de outros grupos situacionais. Os jogos que se assemelham com características idênticas servem para o ensino das Lutas/Artes Marciais classificadas em seus grupos situacionais como os jogos F e G e o contato contínuo (PEREIRA et al, 2017).

A rede dos jogos de luta dos autores é acrescida da ideia de que as Lutas/Artes Marciais são manifestações de jogo. Com essa rede, os autores pretendem organizar todo o conteúdo que deverá ser ensinado com o entendimento do processo de organização. Pode-se notar as semelhanças e características entre os jogos de lutas. O(a) professor(a) pode, dessa maneira, aula após aula, fazer contextualizações, de modo que as crianças e jovens percebam isto até em um simples jogo de empurrar o colega (PEREIRA, 2017).

Assim como Marcos Pereira e colaboradores (2017), a autora Débora Fabiani e Alcides Scaglia (2016) compreendem que o jogo, mais especificamente o jogo de faz de conta, pode potencializar os processos de aprendizagem das Lutas/Artes Marciais principalmente para crianças. A autora e o autor afirmam que o jogo de faz de conta possibilita a

criança apropriar-se de maneira significativa dos bens simbólicos e materiais de sua cultura e dos comportamentos característicos dos diversos personagens sociais (VIGOTSKI, 2007), atrelado ao fato de compreendermos a Luta como um conhecimento socialmente construído, reelaborado no decorrer histórico e de considerarmos que os processos de ensino, vivência e aprendizagem dessas práticas devam transcender as atividades com ênfase nas habilidades motoras e nos gestos técnicos de cada modalidade (FABIANI; SCAGLIA, 2016, p. 133).

A autora e o autor ainda defendem que ao imitar personagens do universo das Lutas/Artes Marciais, como cavaleiros medievais, samurais, guerreiros indígenas e outros, a criança pode se expressar com liberdade e se apropriar melhor dos significados dos gestos, da estética, dos valores e dos aspectos da conjuntura histórico-cultural que foram desenvolvidas e transformadas desde a origem dessas manifestações (FABIANI; SCAGLIA, 2016). A autora e o autor reforçam que as crianças podem ressignificar essas manifestações da cultura corporal, compreendendo e atribuindo sentidos concordantes com o contexto que estão inseridas. Desta maneira, Fabiani e Scaglia (2016, p. 133) afirmam que

a criança poderá ser cocriadora de um espaço singular de aprendizagem, o qual possibilitará, além do desenvolvimento de suas habilidades reais, o desabrochar de potencialidades que não seriam possíveis em outras vivências.

Seguindo nesse tema do ensino de Lutas/Artes Marciais com o jogo, os autores Álex Pereira e colaboradores (2021), compreendem que as crianças e os jovens, ao se inserirem no universo do jogo, transformam tudo o que podem. Nessa perspectiva, pedaços de madeira e plástico se transformam em espadas, escudos, varinhas mágicas e alguns personagens (heróis e vilões) podem ser incorporados e vivenciados no momento da atividade. Segundo os autores, no mundo do jogo existe a oportunidade de extravasar as incertezas sobre o que se pode ou não fazer, pois tudo pode acontecer. Nesse contexto, as jogadas nunca vistas anteriormente podem se realizar como em um “passe de mágica”, dando azo à arte, valorizando-se, assim, a dimensão estética em detrimento ao pragmatismo racional e instrumentalista (RETONDAR; SANTO; CARNEIRO, 2021; PEREIRA, et al, 2021)

Os autores, inspirados nos trabalhos de João Freire (2002), ainda afirmam que nos jogos de oposição, concernentes às Lutas/Artes Marciais,

o corpo a corpo, os golpes incríveis e as "armas cortantes", como o vento, alimentam o imaginário dos envolvidos. Logo, eles imaginam o jogo; são os/as Seres do Jogo ao ressignificar golpes, espadas, escudos, bastões e armaduras. No entanto, ao jogá-los, cedem às imposições do “Senhor do Jogo”, o qual extasia e determina as leis que regulam o acaso, de tal modo que figura enquanto “legislador do acaso”, passando a comandar o processo sistêmico organizacional, desencadeando progressiva busca pela ordem frente à desordem que se instaura em cada situação de jogo (PEREIRA, et al, 2021, p. 61).

Os autores mencionados compreendem que a Pedagogia do Jogo, também para o ensino de Lutas/Artes Marciais, busca romper com métodos tradicionais de ensino, em que as crianças e jovens apenas reproduzem técnicas que o(a) professor(a) de Educação Física solicita. Os jogos de oposição podem oportunizar a elaboração de proposições que têm características e elementos básicos relacionados ao conteúdo Lutas/Artes Marciais, de maneira que se possa criá-los e, com efeito, os(as) aprendentes vivenciem a perspectiva do aprender a lutar, lutando (PEREIRA, et al, 2021).

Segundo esses autores, os jogos de oposição têm como característica o confronto entre duas ou mais pessoas, podendo ser desenvolvidos em pequenos e grandes grupos. Esses jogos possibilitam organizar propostas com elementos bem próximos aos de uma modalidade de combate sistematizada. Tendo como base os princípios condicionais das Lutas/Artes Marciais e a Pedagogia do Jogo, Álex Pereira e colaboradores (2021), se inspiram em Breda, Rodrigues, Galatti e Scaglia (2010) para propor a classificação a seguir de acordo com a resolução de problemas específicos a saber:

**Jogos de controlar:** são aqueles cujo objetivo é restringir o movimento do oponente por intermédio de imobilizações, sem deixar que ele o imobilize também.

**Jogos de conquistar/invadir território:** jogos nos quais o objetivo do jogador é diminuir o território de seu oponente à medida que ele amplia seu território. Envolvem ações de defesa, conquista e exclusão do oponente de um determinado território.

**Jogos de desequilibrar:** trata-se de jogos cujo intuito reside em desestabilizar o oponente, desfazendo o apoio no solo, ao mesmo tempo em que se mantém equilibrado.

**Jogos de golpear:** referem-se a jogos em que o propósito consiste em tocar o oponente por meio de socos, chutes, cotovelada e joelhada, assim como possibilitar a criação de estratégias de defesa, como bloqueios e esquivas, de acordo com as regras estabelecidas.

**Jogos de tocar:** são jogos nos quais o objetivo corresponde a manusear um implemento e tocá-lo no oponente ou em um alvo, defendendo-se por intermédio de bloqueios e esquivas, de acordo com as regras estabelecidas.

**Jogos de lançar:** dizem respeito a jogos que visam o manuseio de um implemento e o seu lançamento (ou, ainda, um projétil lançado pelo implemento), na tentativa de acertar o oponente ou um alvo. Tal proposta possibilita ao adversário se defender utilizando implementos de bloqueio e esquivas de acordo com as regras estabelecidas.

Cada um desses jogos de oposição se diferenciara em razão do grau de relacionamento entre os Princípios Condicionais das Lutas/Artes Marciais (contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente/alvo, regras e inspiração filosófica) (GOMES, 2008; PEREIRA, 2018). O trabalho com esses princípios pode oportunizar a elaboração de diferentes situações que explorem contextos bem singulares de Lutas/Artes Marciais específicas. Entretanto, os autores ressaltam que o conhecimento ensinado em determinado grupo situacional poderá ser transferido durante a aprendizagem de outras Lutas/Artes Marciais, ou seja, possibilita que os vícios da especialização em uma modalidade sejam minimizados, “já que a ênfase desse processo metodológico se dará em relação às razões do fazer e não apenas ao como fazer” (PEREIRA, et al, 2021, p. 66). Dessa maneira, os(as) envolvidos(as) poderão adquirir um amplo repertório de saberes, possibilitando a aprendizagem de elementos específicos de qualquer modalidade de Luta/Arte Marcial.

Avançando na temática do Ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar também trazemos luz ao trabalho de Alex Pereira, Reis e Carneiro (2020), que, ao refletirem a respeito do sistema que representa a complexidade das interações entre as Lutas/Artes Marciais, buscam em Guattari e Deleuze (1980) e em Silvio Gallo (2003), a

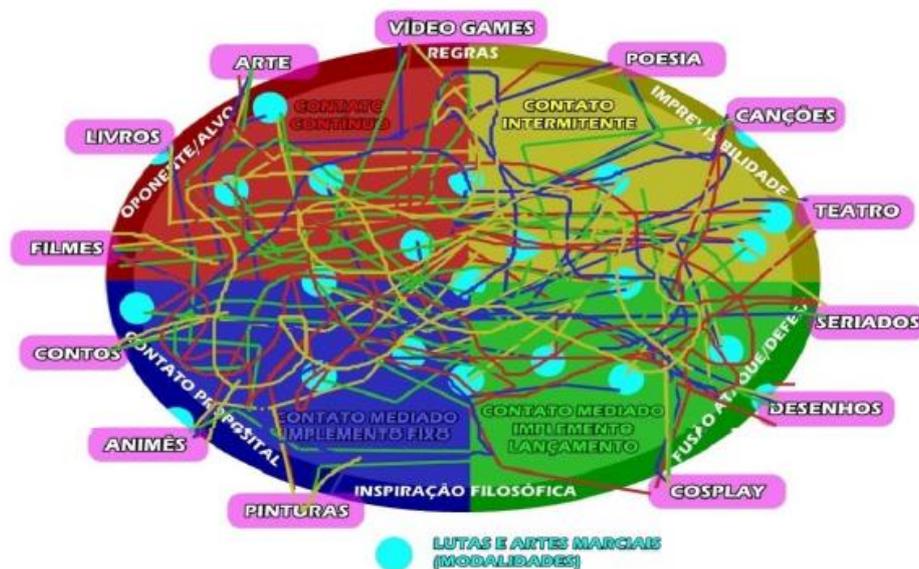
proposição que essas manifestações não devem ser compreendidas separadamente. Os autores afirmam que existem muitas conexões entre as Lutas/Artes Marciais e essas interligações podem ser representadas pela metáfora do Rizoma (GUATTARI; DELEUZE, 1980), uma estrutura formada por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, nos quais podemos colocar em questão a relação intrínseca entre as várias modalidades de combate. Cada uma delas é representada pelas inúmeras linhas fibrosas que tecem um Rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham, formando um conjunto complexo cujos elementos remetem necessariamente uns aos outros, e, concomitantemente, para fora do próprio conjunto (GALLO, 2003; PEREIRA, REIS, CARNEIRO, 2020).

Os autores compreendem que a perspectiva rizomática refere-se a um modelo com interfaces múltiplas e abertas, Alex Pereira et al (2021, p. 217) argumentam que essa acepção pretende

incitar a reflexão para se pensar outras relações existentes. Na realidade, propomos refletir e problematizar as várias Lutas/Artes Marciais que temos hoje, na direção de concebê-las como subprodutos de uma constituição histórica, isso equivale a dizer que sofreram várias transformações. Em alguns casos, por fusões de duas ou mais práticas de Luta, por exemplo, no caso do Kung Fu Shaolin. Essa prática surgiu de uma junção da Arte Marcial Vajramushti da Índia e as formas de Luta já existentes na China. Assim, criou-se uma forma de lutar diferente das duas anteriores, mas que apresentam as duas características, forjando um elemento novo no seio de um rizoma.

Os autores desenvolvem uma interpretação na qual o ensino das Lutas/Artes Marciais na escola não se baseia em um sistema linear e fechado, mas em “uma “pedagogia rizomática” que (des)conserte, (des)construa, des(organize) e (des)estabilize o ambiente formativo” (PEREIRA et al 2020, p. 217). Dessa forma, os professores e professoras podem tematizar, por exemplo, o Judô, um filme do Bruce Lee, formas do Karatê, ou até mesmo se valer de jogos eletrônicos (PEREIRA, 2018; PEREIRA et al., 2021). A título de elucidação, a imagem que se segue confere uma visão panorâmica da conjectura rizomática.

**Figura 4:** Pedagogia Rizomática



Fonte: Pereira (2018)

A ilustração retrata a “pedagogia rizomática”, que nos apresenta as múltiplas conexões estabelecidas entre as várias Lutas/Artes Marciais e em suas várias formas de se expressar, na música, filmes, desenho, cosplay, poesia, obras de arte e outros. Dito de outra maneira, os autores estão argumentando que é necessário expandir o entendimento relativo ao fenômeno das Lutas/Artes Marciais, ao passo de não serem reduzidas ou expressas de modo fragmentado, estanque e linear. O ensino na Educação Física escolar pode partir dos princípios comuns das Lutas/Artes Marciais (GOMES, 2008), entretanto é improvável que as crianças e os jovens não tenham tido algum tipo de contato com essas manifestações, seja pela prática de uma Luta/Arte Marcial em clubes e academias, seja em razão do acesso pelos múltiplos canais midiáticos, ou em virtude do universo dos jogos eletrônicos. Sendo assim, “se os sujeitos da escola desfrutam de múltiplos conhecimentos e trazem incontáveis experiências, logo, a construção do planejamento e do desenvolvimento das propostas também deve seguir essa perspectiva” (PEREIRA et al., 2021, p. 56).

Segundo os autores, o Rizoma das Lutas/Artes Marciais nutre uma “pedagogia do caos”, ou seja, desenvolve um processo de ensino-aprendizagem que escapa ao controle, traça linhas de fuga, rompe hierarquias e desfaz planos prévios. Trata-se de um convite que “evoca o/a guerreiro/a brincante, de maneira a lançá-lo nas aventuras, sem ou com armaduras, pelos campos de batalhas das miríades dos saberes lutantes” (PEREIRA et al., 2021, p. 57).

Percebemos com clareza como os trabalhos desses autores e autoras trazem grandes contribuições para a pedagogia do ensino das Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar,

principalmente para pensar em metodologias que intencionalmente transformem as Lutas/Artes Marciais em potência educacional, por uma perspectiva menos tradicional, disciplinar e fechada. Compreendo que o jogo é um conteúdo importantíssimo da cultura corporal e da Educação Física escolar, além disso, o jogo também tem grandes potencialidades para ser utilizado como ferramenta para o ensino de várias práticas corporais, como Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar.

Compreendo também que os jogos de oposição pelos jogos de oposição, sem as devidas contextualizações e problematizações dos professores e professoras tem seus limites. Será que essa subversão do jogo, a liberdade de se expressar no e pelo jogo garante uma visão crítica numa perspectiva transformadora freireana? Poderíamos afirmar que se os educandos e educandas apenas jogarem em jogos de oposição sem a devida tematização de temas amplos e complexos poderá proporcionar reflexões sobre as transformações sociais e consciência de classe apenas porque jogamos? Se pensarmos o lugar da escola, sua importância na formação do(a) cidadão(a) consciente e em seu papel social, será que a luta ou qualquer prática corporal ensinada apenas através de jogos pela alegria do jogar, vai dar conta disso?

Essas e outras questões nos impulsionam a refletir sobre a função da escola e dos objetivos de se ensinar Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar, compreendo que a Pedagogia do Esporte e a Pedagogia do Jogo avançaram largos passos para desenvolvermos metodologias de ensino para trabalharmos com as Lutas/Artes Marciais na escola, são os autores e autoras que constroem as bases para pensarmos ainda mais além sobre a tematização das Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar. Nessa direção acreditamos que o jogar apenas por jogar talvez não dê conta de uma formação mais ampla, problematizadora e comprometida com uma educação crítica e libertadora.

### 2.3. Paulo Freire e Educação Física

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco  
a sociedade muda.  
Paulo Freire

Essa seção tem por objetivo investigar o que foi produzido sobre Paulo Freire e a Educação Física na tentativa de mapear questões relacionadas ao trato pedagógico da área e sua interface com Paulo Freire. A revisão de literatura é um meio pelo qual se realiza uma busca sistemática em trabalhos produzidos e publicados em determinadas áreas do conhecimento, conforme sugerem Thomas, Nelson e Silverman (2007).

A revisão sistemática é uma pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura disponível sobre determinado tema/assunto de investigação, de maneira que o(a) pesquisador(a) busca outros estudos e produz uma síntese analítica acerca do que foi localizado. Essa abordagem possui como vantagem possibilitar uma ampla visão sobre um determinado tema de pesquisa. Ao invés de limitar a leitura de algumas poucas pesquisas sobre o objeto, acaba viabilizando propostas metodológicas para condução do trabalho investigativo (SOARES, 2021). Vale ressaltar que a revisão sistemática é um estudo secundário, ou seja, uma proposta que depende da produção de outras produções científicas para ser desenvolvida (RAMOS; FARIA, 2014; SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Para realizarmos nosso investimento, utilizamos a proposta metodológica de Sampaio e Mancini (2007) que consiste em cinco etapas:

- 1° Definindo a pergunta;
- 2° Buscando a evidência;
- 3° Revisando e selecionando os estudos;
- 4° Analisando a qualidade metodológica dos estudos;
- 5° Apresentando os resultados.

Nos pautamos em uma abordagem qualitativa seguida de uma análise de conteúdo do material encontrado, tendo em vista que o nosso investimento inicial se debruça sobre artigos. Analisamos a quantidade encontrada e verificamos quais desses trabalhos foram publicados em periódicos de Educação Física, visando verificar como os trabalhos que se pautam em Paulo Freire estão sendo vinculados nesse campo.

Fizemos a garimpagem por estudos na íntegra, em formato original e escritos em português, mas antes tivemos de definir os locais para busca de trabalhos e os termos a serem utilizados na pesquisa. Buscamos nos principais periódicos do campo da Educação Física

brasileira, a saber: “Revista Movimento”, “Revista Corpoconsciência”, “Revista Motrivivência”, “Revista Pensar a Prática”, “Revista Brasileira de Ciências do Esporte”, “Revista da Educação Física/UEM”, “Revista Motriz”, “Revista Kinesis” e “Revista Brasileira de Educação Física e Esporte”, por artigos utilizando as combinações das seguintes palavras/termos-chave em todo o texto: Paulo Freire; Educação Física escolar; Educação Libertadora; Escola; Metodologia Freireana; Educação Física. Vale destacar que o termo Educação Física e Educação Física escolar foram combinados sempre da adição de alguma das outras palavras relacionadas a Paulo Freire. Cabe ressaltar ainda que utilizamos como ferramenta de investigação a opção de busca avançada em cada um desses portais online, combinando os mesmos termos/palavras-chave supracitados.

Na próxima etapa, selecionamos os estudos pelos títulos e, posteriormente, realizamos a leitura dos resumos com o objetivo de criar um arquivo contendo todos os textos encontrados, para analisá-los com maior riqueza de detalhes. Tais critérios utilizados para incluir os artigos visando a análise foram:

1º ser publicado em português;

2º permitir acesso gratuito ao texto na íntegra;

3º discutir a temática de ensino de Educação Física e práticas corporais pautadas ou baseadas em Paulo Freire;

4º ser publicado entre 2009 a 2021, por contemplarem os estudos mais recentes.

Posteriormente, nos baseando em Bardin (2002), constituímos categorias de análise a partir dos temas recorrentes, a fim de poder classificá-los e potencializá-los à luz do referencial teórico selecionado.

Em uma primeira análise encontramos 27 trabalhos (vinte e sete), na Revista Movimento foram 7 (sete), na Revista Corpoconsciência 4 (quatro), na Revista Motrivivência 8 (oito), na Revista Pensar a Prática 4 (quatro), na Revista Brasileira de Ciências do Esporte 1 (um), na Revista da Educação Física/UEM 0 (zero), na Revista Motriz 1 (um), na Revista Kinesis 2 (dois) e na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte 0 (zero). Após um olhar mais detalhado e leitura dos artigos na íntegra, aplicando os critérios de inclusão citados acima para formação de um subgrupo de análise, obtivemos uma redução na quantidade total de trabalhos encontrados, totalizando 12 artigos, a saber: Revista Movimento 3 (três), na Revista Corpoconsciência 1 (um), na Revista Motrivivência 3 (três), na Revista Pensar a Prática 1 (um), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) 1 (um), na Revista da Educação Física/UEM 0 (zero), na Revista Motriz 1 (um), na Revista Kinesis 2 (dois) e na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte 0 (zero).

A seguir explicitamos no quadro três os títulos, os(as) autores(as), anos de publicação e periódicos dos textos levantados.

**Quadro 3:** Artigos e Periódicos

Autor	Título do Artigo	Periódico	Ano de Publicação
Valdilene Aline Nogueira, et al.	Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento	Revista Movimento	2018
Mesaque Silva Correia, et al.	A prática da educação física para idosos ancorada na pedagogia freireana: reflexões sobre uma experiência dialógica-problematizadora	Revista Movimento	2011
Fabiano Bossle, Vicente Molina Neto	Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de educação física	Revista Movimento	2009
Eliana de Toledo	Estudos e experiências sobre a ginástica para todos e Paulo Freire	Revista Corpoconsciência	2020
Cláudio Aparecido de Sousa, et al.	A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica	Revista Motrivivência	2020
Valdilene Aline Nogueira, et al.	Inspirações freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira	Revista Motrivivência	2019
Mesaque Silva Correia, et al.	Cadê o viado que tava aqui? O preconceito e a discriminação excluíram da quadra de aula	Revista Motrivivência	2020
Léo Barbosa Nepomuceno, et al.	Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em educação física: reflexões teórico-metodológicas	Revista Pensar a Prática	2019
Luiz Gonçalves Junior	Dialogando sobre a Capoeira: Possibilidades de Intervenção a partir da Motricidade Humana	Revista Motriz	2009

Saulo Françoso e Marcos Garcia Neira	Contribuies do legado freireano para o currículo da Educação Física	RBCE	2014
Claudio Aparecido de Sousa, et al.	Círculo de cultura e educação física: a tematização do Funk na escola	Revista Kinesis	2018
Bruno Nascimento de Siqueira	Sobre a ideia de ensino do movimento dialógico-problematizador para pensar o se-movimentar	Revista Kinesis	2021

Fonte: elaborado pelo autor (16/06/2021)

Diante desse material encontrado, elaboramos as seguintes categorias de análise: Trabalhos de Revisão e Trabalhos de Campo. Na categoria intitulada de Trabalhos de Revisão foram englobados os textos que se utilizaram de outros estudos com a finalidade de identificar e analisar os conteúdos e abordagens envolvidas em tal produção. Já os artigos que compõem as classificaes concernentes aos Trabalhos de Campo, tem como tema principal o desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal a partir de relatos de experiências, propostas pedagógicas e representaes de professores(as) de Educação Física acerca do trabalho com essa temática no contexto da educação escolar e não escolar.

Identificamos na categoria “Trabalhos de Revisão” um total de seis (6) trabalhos que investiram na produção textual subsidiada pela revisão da literatura, ou mesmo, pela pesquisa bibliográfica, com destaque para as discussões sobre o desenvolvimento do ensino de práticas corporais e os principais desafios e possibilidades para os(as) docentes da rea. A seguir apresentaremos no quadro quatro os nomes dos autores e autoras, dos títulos dos trabalhos, dos periódicos e os anos de publicação.

**Quadro 4:** Categoria Artigos de Revisão

Autor	Título do Artigo	Periódico	Ano de Publicação
Valdilene Aline Nogueira, et al.	Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento	Revista Movimento	2018
Fabiano Bossle, Vicente Molina Neto	Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de educação física	Revista Movimento	2009
Eliana de Toledo	Estudos e experiências sobre a ginástica para todos e Paulo Freire	Revista Corpoconsciência	2020

Léo Barbosa Nepomuceno, et al.	Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em Educação Física: reflexões teórico-metodológicas	Revista Pensar a Prática	2019
Valdilene Aline Nogueira, et al.	Inspirações freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira	Revista Motrivivência	2019
Saulo Françoso e Marcos Garcia Neira	Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física	RBCE	2014

Fonte: elaborado pelo autor (16/06/2021)

Dentre esses seis (6) artigos identificados, em um (1) deles (NOGUEIRA et al, 2018) os(as) autores(as) realizaram uma revisão sistemática nas bases de dados ERIC, SPORTDiscus e Fuente Académica, utilizando os descritores: Empoderamento; Teoria Crítica e Paulo Freire combinados com Educação Física, em inglês e português. Nogueira et al (2018) selecionaram estudos que dissertavam sobre danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos, brincadeiras e/ou atividades rítmicas e expressivas. Após a seleção, os(as) autores(as) realizaram o mapeamento da produção de conhecimento e elaboraram as seguintes categorias para discussão: Consciência; Cultura Popular; e Empoderamento. Os(As) autores(as) afirmam que são raros os estudos realizados na Educação Física que se fundamentam na perspectiva freireana.

No artigo de Bossle e Molina Neto (2009) foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o trabalho coletivo na Educação Física escolar brasileira. Os autores objetivaram revisar nas produções da área de conhecimento da Educação Física e Ciências do Esporte, as abordagens sobre o trabalho coletivo de professores(as). Para tanto, analisaram os anais de três congressos da área de conhecimento da Educação Física e Ciências do Esporte nos anos de 2006 e 2007, assim como livros, teses e dissertações. Os autores identificaram o contexto em que emergem as discussões sobre trabalho coletivo na Educação Física escolar brasileira e o espaço que esta temática tem ocupado na produção desta área de conhecimento na atualidade, assim como uma “simbiose” entre trabalho coletivo na Educação Física e propostas político-pedagógicas fundamentadas na horizontalização das relações na escola (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009).

Já Eliana de Toledo (2020) realizou uma pesquisa bibliográfica envolvendo todos os Anais do Fórum Internacional de Ginástica para Todos, com o objetivo de identificar quais obras e autores(as) nacionais têm apresentado relações entre a Ginástica para Todos (GPT) e o

pedagogo Paulo Freire. A autora identificou 35 (trinta e cinco) produções, distribuídas nas nove edições do Fórum. Toledo (2020) pôde verificar que um grupo pequeno de autores(as) desenvolve pesquisas recorrentes, e outros, de forma mais pontual. A autora também destaca que a principal obra de Paulo Freire utilizada nas pesquisas foi a “Pedagogia da Autonomia”.

Nessa direção, Nepomuceno et al (2019) desenvolveram uma reflexão teórico-metodológica para analisar o círculo de cultura como componente metodológico de pesquisas qualitativas em Educação Física. Os(as) autores(as) realizaram uma revisão de literatura nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Redalyc. Delimitaram as etapas do círculo de cultura, seus objetivos e sua vinculação à perspectiva pedagógica de Paulo Freire. Os(as) autores(as) destacam também que os círculos de cultura para serem eficientes necessitam de ambientes de aula com um caráter participativo, dialógico e problematizador e ressaltam a dimensão ética e política do referencial metodológico utilizado.

Na pesquisa de Nogueira et al (2019) os(as) autores(as) buscam compreender como a obra freireana foi interpretada e como pode contribuir para construção do currículo de Educação Física. Os(as) autores(as) afirmam que o currículo da Educação Física pautado em Paulo Freire visa o desenvolvimento de senso crítico dos(as) estudantes a partir da interpretação da cultura corporal de movimento e que existe a ideia de que é importante ser fisicamente ativo para efetivar uma postura cidadã na sociedade.

Já Françoso e Neira (2014) procuram situar o legado freireano na cultura corporal, defendem uma pedagogia culturalmente orientada que se caracteriza pelo respeito e valorização dos saberes e experiências dos(as) estudantes, ou seja, os autores afirmam que o currículo da Educação Física orientado pelo legado freireano direciona seus esforços na desconstrução das narrativas dominantes que justificam qualquer forma de discriminação social (FRANÇOSO; NEIRA, 2014).

Nos seis trabalhos os(as) autores(as) apontam que são raros os estudos realizados na Educação Física que se fundamentam em Paulo Freire. Contudo, assim como afirmam Nogueira et al (2018), os estudos encontrados evidenciam a contribuição dos ensinamentos de Paulo Freire para a concretização de uma Educação Física mais crítica e democrática.

Na categoria analítica referente aos Trabalhos de Campo inserimos o restante dos artigos selecionados, somando um total de 6 (seis):

**Quadro 5:** Categoria Práticas Pedagógicas dentro e fora da Escola

Autor	Título do Artigo	Periódico	Ano de Publicação
Mesaque Silva Correia, et al.	A prática da educação física para idosos ancorada na pedagogia freireana: reflexões sobre uma experiência dialógica-problematizadora	Revista Movimento	2011
Cláudio Aparecido de Sousa, et al.	A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica	Revista Motrivivência	2020
Claudio Aparecido de Sousa, et al.	Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do Funk na escola	Revista Kinesis	2018
Luiz Gonçalves Junior	Dialogando sobre a Capoeira: Possibilidades de Intervenção a partir da Motricidade Humana	Revista Motriz	2009
Mesaque Silva Correia, et al.	Cadê o viado que tava aqui? O preconceito e a discriminação excluíram da quadra de aula	Revista Motrivivência	2020
Bruno Nascimento de Siqueira	Sobre a ideia de ensino do movimento dialógico-problematizador para pensar o se-movimentar	Revista Kinesis	2021

Fonte: elaborado pelo autor (16/06/2021)

Dentre o total de artigos inseridos nessa categoria, 1 (um) artigo foi destinado a debater as propostas pedagógicas fora da escola. Correia et al (2011), já os que foram destinados a debater as propostas pedagógicas no ambiente escolar somam 5 (cinco). Esses cinco trabalhos visaram fornecer, ao(à) professor(a) de Educação Física, propostas que pudessem ajudar na tematização da cultura corporal pautadas em Paulo Freire, por meio de experiências relatadas ou orientações baseadas no saber científico (SOUSA et al, 2020; NEPOMUCENO et al, 2018).

Nesse contexto, Sousa et al (2020) tiveram o objetivo de relatar uma experiência pedagógica sobre a dança sertaneja produzida no ensino fundamental em uma escola pública de São Paulo. Os(as) autores(as) afirmam que, pautados nos referenciais freireanos, os(as) estudantes vivenciaram os gestos dessa prática corporal, refletiram sobre aspectos históricos, sociais e políticos relacionados com o ritmo sertanejo, assim como organizaram apresentações para a comunidade escolar e refletiram sobre todas essas experiências no círculo de cultura. Sousa et al (2020) ainda afirmam que as danças podem e devem ser tematizadas nas aulas de

Educação Física escolar e os(as) estudantes devem ser protagonistas na construção das experiências educativas, o que possibilitará a participação democrática das crianças e jovens no cotidiano escolar.

Sousa et al (2018) realizaram uma experiência com estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Infantil de uma escola periférica de Santo André (SP). A experiência pedagógica tematizou o funk, oportunizando que os(as) estudantes utilizassem a ferramenta de internet para pesquisa. Os autores afirmam que se baseando nos conceitos de círculo de cultura e problematização de Paulo Freire, puderam desenvolver a reflexão com os(as) estudantes sobre meninos e meninas poderem vivenciar juntos os gestos dessa prática corporal e os(as) estudantes evangélicos(as) entenderam que na escola é possível participar de todas as danças sem atrapalhar as diretrizes da sua religião. Os autores compreendem também que poderão criar novas práticas pedagógicas através do funk e proporcionar a outros(as) estudantes conhecimento de que nas aulas de Educação Física denominadas revolucionárias, podem efetivar a descolonização das mentes (SOUSA et al, 2018).

O artigo de Gonçalves Junior (2009), teve objetivo de discorrer sobre os desdobramentos da Capoeira na atualidade, e possibilidades de intervenção utilizando como suporte a ciência da motricidade humana de Manuel Sérgio e a pedagogia dialógica de Paulo Freire, as quais, entre outras influências em suas respectivas constituições, têm a fenomenologia existencial de Maurice Merleau-Ponty como suporte. O autor afirma que a historicidade da capoeira a torna uma luta de toda a sociedade brasileira (SILVA, 2003; SILVA, 2005), e que os(as) estudantes devem perceber a capoeira de modo contextualizado, podendo com ela trabalhar de forma não alienante, mas libertadora.

Nessa direção, o artigo de Correia et al (2020) teve como objetivo verificar se o tema homossexualidade é problematizado nas aulas de Educação Física escolar e qual o trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) de Educação Física frente aos(às) estudantes homoafetivos(as). Os(as) autores(as) afirmam que não foi possível identificar nenhuma atividade específica que levasse à problematização e reflexão da homoafetividade ou da sexualidade nas aulas, mesmo que todos(as) os(as) professores(as) entrevistados(as) identificassem a presença do homoafetivo em suas aulas. Correia et al (2020) ainda afirmam que desenvolver um trabalho pedagógico que seja problematizador em relação a essa temática é uma tarefa ainda complexa, entretanto, os autores entendem também que os(as) professores(as) não podem se liberar dessa responsabilidade, pois, como afirmam no decorrer do estudo, é uma questão que permeia todos os segmentos da sociedade.

Já o artigo de Siqueira (2021) reflete sobre a ideia de aprendizagem do "se movimentar" de Eleonor Kunz pelo ensino dialógico-problematizador que parece encontrar em Paulo Freire princípios importantes para refletir sobre o ensino da Educação Física nas escolas brasileiras (KUNZ, 1991). A pesquisa consistiu em desenvolver uma discussão e uma retomada de conceitos, teorias e ideias, buscando ampliar as discussões que Kunz desenvolveu na década de 90. Dessa forma, o autor recuperou tradições holandesas e alemãs de movimento humano e também retomou a ideia de ensino do movimento dialógico-problematizador, no sentido de continuar pensando os desafios em torno do ensinar e do aprender no contemporâneo (SIQUEIRA, 2021). Deste modo, o autor afirma que é necessário repensar e reformular uma tradição de ensino e aprendizagem na Educação Física brasileira, afastando-se do que Paulo Freire nomeou de educação bancária, indicando um caminho alvissareiro na ideia de ensino dialógico-problematizador, sendo uma abordagem de movimento que o considere a partir do conceito de "se-movimentar", capaz de problematizar questões envolvendo a cultura de movimento, ou seja, desde a indústria esportiva ao próprio "se-movimentar".

Dentre o total de artigos inseridos nessa categoria, 1 (um) artigo foi destinado a debater as propostas pedagógicas fora da escola. Correia et al (2011), realizaram uma reflexão dialógica problematizadora sobre uma experiência prática da Educação Física para idosos(as) ancorada nos pressupostos teóricos da pedagogia freireana. Os(as) autores(as) compreendem que esse pensamento tem favorecido significativamente a ampliação de práticas educativas não formais e contribuído com a ampliação de leituras críticas de mundo (CORREIA et al, 2011). Os(as) autores(as) finalizam afirmando que só acontecerão mudanças concretas em relação às propostas de Educação Física para idosos(as) quando os(as) profissionais de Educação Física utilizarem a dialogicidade e o ensino problematizador a fim de contribuir para a construção da autonomia dos sujeitos, acreditando que são seres curiosos e que almejam aprender.

Pois bem, a partir dessa revisão podemos observar uma série de desafios apresentados pela comunidade científica que dificultam o trabalho com os princípios freireanos na Educação Física escolar. Os números já demonstram que é alarmante, pois apenas seis artigos nos apresentam propostas pedagógicas sistematizadas pautadas em uma educação problematizadora freireana. Os artigos de revisão deixam isso claro também, nas pesquisas poucos artigos foram encontrados relacionando a prática pedagógica da Educação Física com Paulo Freire. Outro dado importante a se destacar é em relação a cursos de formação pós formação inicial ou a formação continuada ou permanente como são comumente chamados, nenhum dos estudos tratou de formação de professores(as) após a formação inicial, isso demonstra a necessidade de investigarmos esse tipo de oportunidade oferecida para que os

professores e professoras continuem se formando. Compreendo que as formações podem estar acontecendo, mas a ausência de estudos sobre a temática é um dado que denuncia a necessidade de, no mínimo, criarmos a dinâmica de fazer e publicar pesquisas sobre as formações que são realizadas a fim de avaliarmos o que vem sendo oferecido e se estão realmente cumprindo seus objetivos.

A pesquisa foi feita por artigos, mas há publicações em forma de livros que não foram consideradas, aos(às) professores(as) que almejam trabalhar a Educação Física na escola como uma prática de Educação Libertadora, sugerimos a consulta do livro “Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo”<sup>5</sup>, pois contribui fortemente para nossa área.

Diante de tudo isso, faz-se necessário investir em estudos voltados à organização de tal temática na formação inicial dos(as) professores(as) a partir de conceituações que contribuam com a desconstrução de representações que impedem/dificultam essa vivência na escola. Vale ressaltar que apenas um artigo traz a capoeira, ou seja, apenas um levanta o universo das Lutas/Artes Marciais como tema relacionado com as obras de Paulo Freire. É necessário, dessa forma, a elaboração de materiais e propostas pautados na pedagogia freireana vinculadas à Educação Física escolar que auxiliem o trabalho do(a) professor(a), além da tessitura de propostas formativas de caráter permanente.

---

<sup>5</sup> SOUSA, C. A., NOGUEIRA, V. A., MALDONADO, D. T. Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV. (2019)

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, para mim, não é um buscar para repetir ou para aplicar, mas um  
buscar para descobrir a busca.

Paulo Freire

Nesta pesquisa propusemos a debruçar sobre um tema ainda pouco investigado no âmbito da Educação Física escolar: cursos de formação sobre o ensino de Lutas/Artes Marciais no ambiente escolar a partir de uma prática de educação libertadora inspirada na pedagogia freireana. Para tanto, buscamos trabalhar com uma abordagem qualitativa que Alves-Mazzotti (2012, p. 147) afirma que “por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”. Essa perspectiva de pesquisa, conforme Brandão, “é, pois, profundamente laboriosa” (2000, p. 182), uma vez que são dados que precisam ser levantados, descritos e analisados em toda a sua subjetividade para serem validados.

Uma pesquisa com validade é aquela que atende aos critérios de relevância científica e social que, para Marli André (2007), significa que estejam inseridos em um quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível. Conforme essa autora:

Temos valorizado a opção por temas engajados na prática social. Temos cobrado das pesquisas que tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido (ANDRÉ, 2007, p. 125).

É clara a relevância científica e social da pesquisa que propomos, pois a quantidade de crianças e jovens que têm acesso às várias manifestações de Lutas/Artes Marciais é muito significativa, desde lutas em clubes e academias a jogos de vídeo game, filmes, desenhos, seriados e outros. Além disso, é preciso entender melhor a relação entre as Lutas/Artes Marciais e a possibilidade da construção de um ensino voltado para um processo de humanização, incluindo a reflexão sobre como o próprio campo da Educação Física dialoga com isso.

Em aquiescência com o objetivo da pesquisa, que foi analisar a influência de proposta de formação de professores(as) com a temática de Lutas/Artes Marciais como processo de educação libertadora na Educação Física escolar, a escolha metodológica foi um ponto

essencial, pois auxiliou no desenvolvimento teórico-metodológico dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da prática.

Para tanto, adotamos como enfoque a pesquisa-formação. Com origem na pesquisa-ação, a pesquisa-formação almeja o engajamento efetivo dos(as) pesquisadores(as) na transformação tanto individual quanto coletiva. Essa perspectiva encontra embasamento na dialética histórica e no conceito de práxis, proposto por Marx. Essa abordagem filosófica não se limita à interpretação do mundo, mas busca sua transformação, estabelecendo uma intrincada relação entre prática-teoria-prática (BRAGANÇA, 2012).

Segundo Inês Bragança (2012, p. 109), além do caráter de ação dialética, de busca de transformação,

a pesquisa-formação gera uma experiência que apresenta uma natureza específica. Se, no positivismo, encontramos uma separação entre sujeito e objeto, na perspectiva que analisamos, é no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação, que o conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa-formação assenta-se sob uma experiência existencial que produz conscientização (BRAGANÇA, 2012, p. 109).

Segundo a autora, a pesquisa-formação postula que a experiência pode gerar conscientização como um processo que não pode ser ensinado, mas vivido de maneira profundamente pessoal pelo sujeito, desencadeando um impulso em busca de transformação. Essa perspectiva de investigação não nega sua natureza científica; pelo contrário, busca um conhecimento resultante de uma objetivação que abrange múltiplas dimensões.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa baseada na pesquisa-formação compreende uma especificidade que tem sido anunciada em várias ocasiões. Segundo Bragança (2012), ocorre a quebra da tradicional separação entre o(a) investigador(a) e o(a) participante da pesquisa, entre aquele considerado "sujeito" e o outro considerado "objeto". Na perspectiva que nos propomos a desenvolver por meio deste estudo, compreendemos que ambos são sujeitos do processo de conhecimento, desempenhando papéis distintos em um movimento de pesquisa e formação.

Esses tipos de pesquisas são denominados participativos, pois consideram como um princípio ético que a ciência não pode ser apropriada somente por um grupo dominante, com um olhar de fora, que tradicionalmente fica ao cargo dos(as) cientistas, e propõe um rompimento com a verticalidade entre pesquisador(a) e participantes, teoria e prática, ciência e intervenção, e incorpora no processo movimentos dialéticos entre estes componentes (HAGUETTE, 2007).

Para Haguette (2007), as pesquisas participativas podem ser caracterizadas por: realização concomitante entre investigação e ação; participação colaborativa entre

pesquisadores(as) e pesquisados(as); proposta de intervenção político-pedagógica em uma determinada realidade.

As características apresentadas até aqui sobre as pesquisas participativas de caráter formativo nos auxiliam na construção, interpretação e condução da pesquisa.

### 3.1. Procedimentos

Realizamos encontros de formação sobre a temática de Lutas/Artes Marciais como processo de educação libertadora, pautada na pedagogia freireana, com professores(as) de Educação Física que atuam na Educação Básica da rede pública de um município do interior de Minas Gerais. As discussões, temas e conteúdos dos encontros foram pautados nas estratégias participativas e colaborativas da pesquisa-formação.

A pesquisa se desenvolveu nas etapas a seguir:

- a) Contato com a Secretaria de Educação para autorização da realização do Curso de Formação;
- b) Envio do projeto ao Comitê de Ética para a autorização para realização do estudo; O parecer foi de aprovação - CAAE: 34436820.8.0000.5404 e Parecer: 4.245.074.
- c) Mediante autorização do CEP, a Secretaria de Educação encaminhou um e-mail para todos(as) professores(as) de Educação Física escolar da cidade e, paralelamente, realizamos um convite público pela rede social Facebook a fim de atingir um número maior de professores(as).

A utilização da plataforma do Facebook foi uma estratégia para engajar melhor a participação dos professores e professoras no curso, pois após o envio do e-mail da Secretaria de Educação, poucos(as) professores(as) entraram em contato, provavelmente porque estavam na última semana de férias escolares, dessa forma, buscamos uma alternativa para chegar aos(as) professores(as) que não estavam acessando os e-mails com periodicidade.

- d) Após os(as) interessados(as) se manifestarem foi incluído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo) em plataforma eletrônica. A devolução por parte dos(as) participantes clicando em “aceito” após a leitura do TCLE foi critério de inclusão ao estudo. Mesmo os(as) professores(as) que não concordassem com a participação na pesquisa poderiam participar do curso de formação, entretanto, todos(as) concordaram;
- e) Em seguida realizamos o curso de formação em cinco encontros que aconteceram durante três semanas, duas vezes por semana. O curso foi realizado em janeiro e fevereiro de 2021. A ideia inicial do projeto era a realização de um curso presencial, contudo, por conta da pandemia da Covid 19 precisou ser adaptado, e realizamos o curso por videoconferência;

- f) Após o término do curso realizamos a primeira rodada de entrevistas, que aconteceram na semana seguinte à última aula da formação;
- g) Após seis meses transcorridos desde a primeira entrevista, realizamos a segunda rodada de entrevistas.

### 3.1.1. Participantes

Os(as) participantes são 12 professores e professoras de escolas da cidade de Lavras-MG, todos(as) trabalham em escolas públicas, com exceção de um professor (T'Challa), que trabalha com a disciplina de Lutas no ensino superior, e do professor Naruto, que também é uma exceção, pois embora atue na Educação Básica, o convite para o curso e o curso em si foram realizados no meio do seu processo de designação, ou seja o professor Naruto, que não era efetivo aguardava a contratação anual, que ocorreu entre a primeira e segunda semana do curso, quando foi contratado. Segue no Quadro 6 as informações dos professores e professoras:

**Quadro 6:** Descrição dos/as participantes da pesquisa

DESCRIÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA				
Participantes <sup>6</sup>	Gênero	Tempo de Formados/as	Tempo de Atuação na Educação Básica	Nível de Ensino que trabalham
T'Challa	M	4 anos	1 ano	Ensino Superior
Nanisca	F	5 anos	2 anos	Ensino Fundamental I
Naruto	M	5 anos	2 anos	Ensino Fundamental II
Graice	M	4 anos	4 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio
Ramonda	F	30 anos	24 anos	Ensino Infantil
Namor	M	11 anos	8 anos	Ensino Infantil Ensino Fundamental I
John	M	8 anos	8 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio EJA
Chun Li	F	3 anos	2 anos	Ensino Fundamental I
Sonya Blade	F	4 anos	3 anos	Ensino Fundamental II Ensino Médio

<sup>6</sup> O nome dos professores e professoras foi modificado para que suas identidades fossem preservadas. A escolha dos pseudônimos foi feita em conjunto com os(as) participantes e são todos nomes de lutadoras(as) reais ou de filmes, seriados ou jogos de videogame.

<b>Honda</b>	F	19 anos	16 anos	Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II
<b>Minotauro</b>	M	2 anos	1 ano	Ensino Fundamental II
<b>Haru</b>	M	18 anos	17 anos	Ensino Infantil Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II

Fonte: elaborada pelo autor

Como apontado, o convite foi feito aos(as) professores(as) através de email enviado pela Secretaria de Educação de Lavras e divulgado pelas minhas redes sociais. Após os(as) professores(as) interessados(as) entrarem em contato comigo, um email foi enviado com todas as informações relevantes do curso e da pesquisa, incluindo o TCLE em plataforma digital. Em conjunto com o TCLE, no formulário eletrônico, solicitamos algumas informações como: nome completo; instituição em que ministra aulas de Educação Física; nível de ensino em que ministra aulas; tempo de atuação como professor(a) na Educação Básica; idade; gênero; e uma questão aberta relacionada aos conhecimentos prévios em relação a pedagogia freireana e o ensino de Lutas/Artes Marciais. Após a confirmação da participação constituímos um grupo em um aplicativo de mensagens e organizamos as datas e horários dos encontros.

### 3.1.2. Curso de formação e registro das aulas

A ideia inicial do projeto era a realização de um curso presencial, contudo, por conta da pandemia da Covid 19 precisou ser adaptado. Aqui eu gostaria de fazer um destaque importante, a pandemia da Covid 19 obrigou a todos e todas a viver momentos de grande ansiedade e dificuldades na vida pessoal e profissional. Quando ela se iniciou tínhamos a perspectiva que duraria no máximo por três meses, não mais do que isso, mas se alongou para dois anos até podermos retornar às aulas presenciais. Isso me afetou pessoalmente e afetou os professores e professoras de forma estarrecedora. A ausência do contato, da presença realmente presente com os(as) colegas e estudantes criou marcas profundas, tão profundas que hoje, em 2023, ainda sentimos as dores de todos os desafios que nos foram impostos. Não foi diferente com a construção dessa pesquisa, o “eu pesquisador” não se separa do “eu professor” e do “eu ser que sente”, não existe a possibilidade de que nós conseguíssemos seguir com a pesquisa como se nada tivesse acontecido. Ou seja, houve a necessidade de adaptação da pesquisa por causa da impossibilidade da presencialidade coletiva, mas também pela humanidade do pesquisador, da orientadora e dos(das) participantes. Eu gostaria que isso ficasse bem

registrado, que por mais que a academia exija certas obrigações e produtividade, nós, pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras somos humanos e precisamos de tempos para nos adaptar, precisamos de apoio, precisamos sentir para poder seguir. Esse é um trabalho inspirado em Paulo Freire, e como tal, tem fé nas pessoas e um amor profundo por elas, compreender que precisamos de tempo para aprender e compreender uma pesquisa realizada em grande parte durante uma das maiores calamidades do novo milênio, não é algo simples e não pode ser tratado como tal. Então sim, precisamos realizar adaptações e não apenas técnicas, mas também de sentimentos e emoções.

Dessa forma, a realização do curso de formação propriamente dito deu-se por meio de plataforma de videoconferência<sup>7</sup>. Os dados da pesquisa foram levantados a partir da gravação realizada pela plataforma em que realizamos os encontros. Após as gravações as aulas foram transcritas. A opção por cinco encontros foi feita em conjunto com os(as) participantes, após a confirmação e a criação do grupo de mensagens. Os professores e professoras foram ouvidos em relação às possibilidades de tempo e organização para a constituição dos encontros.

Em relação à formação:

- i) Foram realizados cinco encontros de 01h50min (uma hora e cinquenta minutos) cada;
- ii) Os encontros foram realizados em horário extraclasse, fora do horário de trabalho dos(as) professores(as).

O curso foi realizado em dialogicidade com os professores e professoras participantes, os encontros foram planejados previamente, mas se resignificaram de acordo com as necessidades e potencialidades do grupo. Logo no primeiro encontro foi realizado o levantamento do universo temático em relação a pedagogia freireana e o ensino de Lutas/Artes Marciais. Alguns dos professores e professoras participantes já haviam tido contato tanto com a pedagogia freireana quanto com o ensino de Lutas/Artes Marciais anteriormente, alguns já haviam participado de cursos sobre o Ensino de Lutas/Artes Marciais que eu e outros professores e professoras realizamos anteriormente, essas informações foram coletadas através do formulário de inscrição e em diálogo no primeiro encontro do curso. Dessa forma, muitos

---

<sup>7</sup> O uso de vídeoconferência foi necessário porque estávamos em período de pandemia (covid-19) e não havia possibilidade segura de nos encontrarmos presencialmente.

conhecimentos sobre a temática foram marcados e problematizados pelos(as) próprios(as) participantes e isso enriqueceu grandiosamente as discussões desenvolvidas.

Vale destacar que o curso foi desenvolvido em sua integridade de forma dialógica, houve, em certos momentos, algumas exposições por minha parte, mas em todas os encontros havia espaço para o diálogo e, mais que espaço, os professores e professoras eram sempre encorajados(as) a dialogar comigo e com todos e todas presentes no encontro. Logo, os encontros foram conduzidos em constituição de problematizações sobre a temática e, em grande medida, problematizações e discussões sobre a própria realidade vivida pelos professores e professoras que participaram do curso. Como mencionado anteriormente, o curso foi planejado previamente, mas de acordo com cada encontro, com as discussões realizadas e as angústias que surgiam, o planejamento era reorganizado, pois ele não era engessado, mas sim, com grande potencial de adaptação.

**Quadro 7:** Descrição dos temas de cada encontro.

<b>TEMAS QUE FORAM DESENVOLVIDOS NO CURSO DE FORMAÇÃO</b>	
<b>Primeiro Encontro</b>	Paulo Freire e sua obra, qual sua importância para a Educação e para Educação Física?
<b>Segundo Encontro</b>	Contextualização histórica e cultural das Lutas/Artes Marciais.
<b>Terceiro Encontro</b>	Tematização, problematização e conscientização: reflexões sobre a pedagogia freireana e a Educação Física escolar.
<b>Quarto Encontro</b>	Intercambiando Jogo e Luta/Artes Marcial em experiências aplicadas.
<b>Quinto Encontro</b>	Ensino de Lutas/Artes Marciais como uma prática de Educação Libertadora, pautada na pedagogia freireana.

Fonte: elaborada pelo autor

No primeiro encontro fizemos uma rodada de apresentações em que os(as) professores(as) falaram um pouco sobre suas realidades vividas e suas experiências em relação às suas escolas, suas vidas, a Educação, a Educação Física, sobre seus conhecimentos em relação à pedagogia freireana e às Lutas/Artes Marciais. Durante as apresentações eu pude

verificar um pouco das compreensões que os professores e professoras tinham em relação a pedagogia de Paulo Freire e em relação às Lutas/Artes Marciais, compreensões essas que me permitiram refletir quais caminhos tomar para os próximos encontros. Uma situação limite observada com clareza foi a compreensão dos professores e professoras em relação às Lutas/Artes Marciais. Pude verificar que alguns dos(as) participantes não compreendiam de forma ampla como essas manifestações da cultura corporal se desenvolveram historicamente, suas representações nas diferentes culturas e suas transformações no decorrer da história. Dessa forma, esse ponto precisava ser tematizado e dialogado com o grupo. Aliás, esse ponto é interessante, desde a formação inicial não é muito trabalhada de forma crítica essa questão histórica das práticas corporais. Vemos história da Educação Física, mas muitas vezes não de cada manifestação. Muitos de nós vemos um retrato estático da prática, como se sempre tivesse sido assim. Outra compreensão que acredito valer destacar foi em relação à pedagogia freireana, houve momentos em que alguns(as) participantes relataram sobre a pedagogia freireana como uma ferramenta a ser aplicada, como um método a ser reproduzido para alcançar certos objetivos, como Paulo Freire alcançou em seus projetos. Esse também foi um ponto que compreendi ser importante de ser problematizado e dialogado com o grupo. Após essa rodada de apresentações conversamos sobre quem foi Paulo Freire, sua história de vida e como essa história se imbricou em sua história como professor/pesquisador/autor de uma grande obra para a Educação e as influências na Educação Física brasileira.

Para o segundo encontro, com as percepções do primeiro, consegui enxergar uma situação limite em relação à compreensão do que são as Lutas/Artes Marciais de forma ampla, contextualizadas historicamente e seus processos de transformação. Dessa forma, no segundo encontro iniciamos com um momento de problematizações em relação às origens das Lutas/Artes Marciais e suas transformações históricas. As problematizações se desenvolveram em relação às origens guerreiras das Lutas/Artes Marciais. Essas práticas corporais não foram desenvolvidas com os mesmos objetivos e funções das que são praticadas e ensinadas na atualidade. Foi importante problematizar e desenvolver um diálogo em relação a questões como o machismo, a violência, os objetivos das práticas de guerra em momentos históricos diferentes, a representação das Lutas/Artes Marciais para sociedades e culturas diferentes. Por exemplo, a simbologia dessas práticas de combate para os guerreiros(as) Samurais do Japão Feudal não eram os mesmos para os Templários em suas cruzadas ou para os guerreiros(as) dos exércitos do Egito, cada sociedade e cada cultura construíram representações diferentes para o status dos(as) guerreiros(as), os tipos de violência “aceitáveis” e outras questões.

Dessa forma, nós desenvolvemos um diálogo sobre história das Lutas/Artes Marciais de forma aberta para contextualizar a historicidade e complexidades culturais dessas práticas corporais. Realizamos também uma discussão ampla sobre a relevância da compreensão pelos(as) estudantes da Educação Básica de tais aspectos históricos e sociais dessas manifestações da cultura corporal. Nesse ponto iniciamos uma conexão de Paulo Freire com o ensino de Lutas/Artes Marciais, pois nos inspirando na pedagogia freireana o ensino dessas práticas corporais não se limitaria à execução das técnicas e táticas de luta de forma descontextualizada. Dessa forma, também pude problematizar o “o que ensinar”, o “como ensinar” e o “porquê ensinar” as Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar, tais problematizações levaram a um diálogo sobre a importância dessas manifestações não apenas para defesa pessoal ou para prática esportiva competitiva, mas para compreensão mais ampla dessas práticas corporais e suas relações com a sociedade, a mídia, a própria realidade de seus educandos e educandas.

Com as compreensões dos encontros anteriores, o terceiro encontro foi realizado em parceria com o Professor Marcos Roberto So<sup>8</sup>. Realizei o convite para que ele pudesse desenvolver um diálogo conosco sobre seus trabalhos publicados relacionados às reflexões freireanas e a Educação Física escolar. O professor Marcos faz parte do grupo de estudos que também participo, o EscolaR, o qual, nossa orientadora em comum de doutorado coordena, a Profa. Elaine Prodocimo. Vale destacar que o Prof. Marcos é professor da Educação Básica, especificamente no IF Sul de Minas, tem grande experiência com as Lutas/Artes Marciais e sua tematização na escola, assim como desenvolveu trabalhos junto com a Profa. Elaine e outros autores e autoras sobre a pedagogia freireana. O encontro se desenvolveu como uma roda de conversa que tinha três conceitos principais para discussão em pauta: tematização, problematização e conscientização. O diálogo constituído entre Prof. Marcos, eu e os(as) participantes foi enriquecedor, prof. Marcos desenvolveu problematizações sobre os conceitos diretamente ligados ao ensino de Lutas/Artes Marciais o que promoveu uma aproximação ainda melhor entre a pedagogia freireana e o ensino dessas práticas corporais na escola. Compreendo que esse diálogo possa ter facilitado a ampliação da visão de mundo em relação aos conceitos e à prática pedagógica dos professores e professoras participantes.

O quarto encontro foi pensando a partir de um olhar atento aos encontros anteriores, escutei em mais de uma oportunidade na fala de alguns professores e professoras sobre a

---

<sup>8</sup> Marcos So é Mestre em Educação pela Unesp e professor de Educação Física do IFSULDEMINAS. Registro meu grande agradecimento ao Prof. Marcos pela parceria e apoio na realização do curso de formação.

dificuldade de enxergar uma forma de ensinar Lutas/Artes Marciais na escola sem ter os conhecimentos corporais, ou seja, sem saber demonstrar e aplicar as técnicas para seus educandos e educandas. Em paralelo a essa percepção, outros professores e professoras já enxergaram uma Luta possível na escola através da utilização do jogo ou dos jogos de oposição para tematizar as Lutas/Artes Marciais. Nessa perspectiva compreendi que seria importante a tematização e apresentação de possibilidades de ensino de Lutas/Artes Marciais na escola, não como uma receita para os professores e professoras seguirem, mas como trampolim para eles ampliarem suas visões de como tematizar essas práticas corporais. E, ao mesmo tempo, problematizar a tematização das Lutas/Artes Marciais única e exclusivamente como jogos de oposição, o que pareceu acontecer em certas falas de alguns professores e professoras.

Dessa maneira nós discutimos o conceito de jogo baseado em Huizinga e Caillois, discutimos a perspectiva de jogos de oposição e a constituição de situações problema, ou seja, de problematizações nos jogos de oposição para tomada de consciência dos(as) estudantes para construção de conhecimentos, gestos, técnicas e táticas das Lutas/Artes Marciais. Para que os professores e professoras pudessem compreender melhor as experiências com os jogos de oposição, convidei um colega e fizemos alguns jogos de oposição por vídeoconferência. Na minha tela, eu e ele realizamos jogos e os professores e professoras participantes faziam problematizações em relação às ações e gestos que realizamos. Dessa forma, os(as) participantes do curso puderam compreender na práxis algumas possibilidades de trabalhar com o jogo, mas de forma contextualizada e problematizando as ações. Em conjunto nesse momento, desenvolvi problematizações e construímos reflexões sobre as Lutas/Artes Marciais poderem ser tematizadas por jogos de oposição, mas que não se limitariam a eles, pois as características culturais e sociais de cada Luta/Arte Marciais não poderiam ser representadas e compreendidas se os educandos e educandas apenas realizassem jogos de oposição, sem chegar às características dessas práticas corporais e sua relação com cada cultura em que elas foram desenvolvidas historicamente.

O quinto encontro foi construído como uma retomada dos quatro encontros anteriores em um espaço para os professores e professoras dialogarem sobre suas práticas pedagógicas. Solicitei que compartilhassem experiências docentes sobre Lutas/Artes Marciais, pautadas na pedagogia freireana, ou mesmo, experiências que realizaram e a partir desse curso refletiram sobre o que fizeram, se fariam de forma diferente e outras possibilidades. Cada professor e professora teve liberdade para se expressar apresentando experiências realizadas, reflexões sobre a própria prática e angústias sobre suas dificuldades de trabalhar com a pedagogia freireana na percepção de compreenderem que precisavam em certa medida,

transformar suas práticas pedagógicas. Os professores e professoras constituíram um diálogo fluido uns(umas) com os(as) outros(as), e entravam em diálogo nas entrelinhas de cada fala de cada professor(a).

Todas as aulas foram gravadas e transcritas posteriormente para análise e discussão.

### 3.1.3. Entrevistas e levantamento de informações

Ao final do curso foi realizada a primeira rodada de entrevistas com cada professor(a) que participou em pelo menos 80% do curso. No total foram realizadas 12 entrevistas. Foram realizadas individualmente com média de 30 minutos cada entrevista. As entrevistas aconteceram através de plataforma de videoconferência na semana seguinte à finalização do curso. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de verificar quais as impressões dos professores e professoras em relação aos encontros e diálogos realizados, assim como a tentativa de captar o que do curso foi apropriado pelos(as) participantes. Segue o roteiro semiestruturado da primeira entrevista.

**Quadro 8:** Roteiro semiestruturado da primeira rodada de entrevistas

<b>ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA PRIMEIRA RODADA DE ENTREVISTAS</b>
<p>Questões sobre sua experiência antecedente ao curso</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecia ou já havia lido algo sobre Paulo Freire? O que?</li> <li>2. Conhecia ou já havia lido algo sobre ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar? O que?</li> <li>3. Teve experiências com Lutas/Artes Marciais em seu cotidiano de vida?</li> <li>4. Você já trabalhou com a temática Lutas/Artes Marciais? Como foi?</li> </ol>
<p>Questões em relação ao curso</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. O que aprendeu com o curso?</li> <li>4. Você vê possibilidades de levar o conteúdo para a sua prática pedagógica? Como?</li> <li>5. Tem interesse em seguir estudando esses temas?</li> <li>6. Você acha que encontrará resistência para trabalhar com esses temas?</li> <li>7. Quais dificuldades e possibilidades acha que encontrará?</li> <li>8. O que você achou do curso? O que você acrescentaria ou mudaria?</li> </ol>

9. Você disse que já trabalhou com Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar, nesse momento, após a participação no curso, você acha que faria algo diferente do que fez? O que?

**Fonte:** elaborado pelo autor

Seis meses após o curso e a primeira entrevista realizamos a segunda rodada de entrevistas que aconteceram através de plataforma de videoconferência com todos e todas participantes do curso, com exceção da professora Ramonda, que quando foi contactada estava de licença do trabalho em condições de recuperação e preferiu não participar. Nessa segunda entrevista, buscamos investigar se os(as) participantes desenvolveram trabalhos inspirados no curso e outros estudos vinculados à temática. Segue o roteiro semiestruturado da segunda entrevista:

**Quadro 9:** Roteiro semiestruturado da segunda rodada de entrevistas

#### ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA SEGUNDA RODADA DE ENTREVISTAS

1. Chegou a estudar algo mais sobre Paulo Freire nesses meses? O que?
2. Chegou a estudar algo mais sobre ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar? O que?
3. Você trabalhou com a temática Lutas/Artes Marciais nesses cinco meses? Como foi?
4. As nossas discussões sobre Paulo Freire e outros estudos após o curso fizeram você refletir sobre sua prática pedagógica? Como foi?
5. Você trabalhou com alguma temática nesses seis meses levando em consideração nossas discussões sobre Paulo Freire e seus estudos sobre o autor? Como foi?
  - a. Você encontrou resistência para trabalhar com esses temas?
  - b. Quais dificuldades e possibilidades encontrou?
6. Você disse que já trabalhou com Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar, nesse momento, após a participação no curso, e após esses meses que vivenciou na escola, você acha que faria algo diferente do que fez? O que?

**Fonte:** elaborado pelo autor

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para análise e discussão. Foram realizadas entrevistas com 11 participantes, sendo entrevistas individuais e com duração média de 20 minutos.

#### 3.1.4. Forma de análise de dados

As unidades de análise foram organizadas e nominadas de acordo com o que nos causou inquietação diante das situações apresentadas, que emergiram a partir da leitura minuciosa dos registros realizados dos encontros do curso de formação e complementadas pelo encontrado no discurso dos entrevistados e das entrevistadas.

As unidades de análise, estão apresentadas no quadro abaixo.

**Quadro 10:** Unidades de análise

UNIDADES DE ANÁLISE
Pedagogia freireana é a pedagogia do caos? Diálogo em busca de sentido para a escola
O corpo de quem luta “fala”? Reflexões sobre as linguagens das Lutas/artes Marciais
Até onde a Educação Física pode ir? Uma luta entre a negação, a técnica, o jogo e o gesto problematizado
Por olhares demorados em uma Educação Física da pergunta

**Fonte:** elaborado pelo autor

As unidades de análise surgiram de inquietações expressadas pelos(as) participantes da pesquisa, questionamentos diretos sobre conceitos e definições, reflexões sobre a prática docente e interpretações sobre histórias de vida como estudantes e professores(as). Os dados foram interpretados a partir da “triangulação” das diferentes fontes (gravações do curso de formação e entrevistas) em diálogo/confronto com as questões teóricas postas pela literatura.

A partir dessas considerações estruturamos este trabalho nas unidades de análises apresentadas, considerando para a discussão a fundamentação teórica e epistemológica em que se baseia essa pesquisa, assim como a necessidade de se discutir os meandros encontrados em seu desenvolvimento (BALBINO, 2023).

Para uma melhor compreensão durante a leitura do texto optamos por trazer os excertos das entrevistas e dos encontros do curso em itálico para diferenciar das citações oriundas das referências bibliográficas.

#### 4. PEDAGOGIA FREIREANA É A PEDAGOGIA DO CAOS? Diálogo em busca de sentido para a escola

Para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco.  
Paulo Freire

Optei por começar a discussão das nossas unidades de análise justamente por esta pois entendo a força de pensar a ideia de uma Pedagogia do Caos<sup>9</sup>. E porque precisamos entender como essa reflexão nos atinge, atinge os professores e professoras e seu processo de professorar pautados(as) em pedagogias mais abertas e críticas como a pedagogia freireana.

Neste caso compreendemos que a pedagogia freireana possa ser um caminho guia para os(as) professores(as), com base nos estudos desenvolvidos sob uma perspectiva crítica. Diferentemente do que aconteceu nos últimos anos, em que Paulo Freire e sua obra foram banalizados e atacados principalmente pelo governo federal entre 2019 e 2022, compreendemos que Paulo Freire deveria não somente não ser negado, mas, ao contrário, deveria ser possibilitado, incentivado e acima de tudo dialogado em suas mais diversas formas.

No nosso caso, pude observar nas falas de alguns professores(as) no contexto do curso de formação desenvolvido nesta pesquisa, uma angústia em se cogitar trabalhar com um método mais aberto, ou menos diretivo. Especificamente nesse ponto buscamos compreender como as reflexões da pedagogia freireana podem se desenvolver a partir das situações limites<sup>10</sup> constituídas historicamente pelos professores e professoras.

Essa unidade emergiu, especialmente na fala de uma professora quando debatíamos sobre o diálogo com os(as) estudantes e a possibilidade de que, a partir desse diálogo, a aula poderia tomar novos rumos.

*Nós podemos ouvir os alunos e isso pode levar os diálogos e as aulas para caminhos diferentes do que planejamos, acho que isso pode gerar, não sei, instaurar um caos na aula em que a gente não consiga organizar a aula mais.  
(Encontro 5, Honda)*

<sup>9</sup> Esse foi um “apelido” dado pelo grupo de professores e professoras do curso de formação quando debatíamos sobre a pedagogia freireana.

<sup>10</sup> Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum empoderamento, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sinta-se impotente diante do que lhe acontece (OSOWSKI, 2019, p. 432).

Essa reflexão fica mais evidente quando um professor complementa sobre

*Identidade né. Se a gente for ver a criação de identidades, e tem tantas diferentes em uma sala de aula, cada um puxando pro seu lado, pode gerar um caos mesmo. A gente tenta colocar caixinhas, encaixotar saberes e práticas, tem que ser assim, assim é bom e tal. Mas refletindo agora a gente sempre vê que é importante sair das caixinhas. Quando a gente usa o Paulo Freire é bem isso pelo que eu tô percebendo. A gente coloca, a gente tenta pegar aquilo que tá ali levar para cá, de cá para lá e tenta ver o fazer sentido, fazer uma construção de um material que tem significância para mim, pro aluno, pro professor para quem olha e tal, é interessante pensar isso, mas parece bem complicado (Encontro 5, Naruto).*

Deste modo, compreendemos que sendo a escola um espaço em que acontece o encontro de pessoas com uma grande diversidade cultural, e muitos e diferentes conhecimentos construídos, teremos também formas muito diversificadas de ver e estar no mundo. Isso, caso haja escuta e possibilidade de liberdade de expressão, criará uma imprevisibilidade grande quando debatemos temas complexos. Contudo, como observado, a palavra caos é o adjetivo utilizado por alguns(mas) professores(as) para expressar sua aflição e angústia quando debatemos sobre a ampliação de possibilidades de uma aula aberta, de diálogos em que realmente ouvimos os(as) estudantes e levamos suas falas em consideração para darmos novos rumos aos processos de ensino.

Neste aspecto desenvolveremos uma discussão sobre o “caos” e suas possíveis relações com à visão que se tem da pedagogia freireana. Para iniciarmos essa discussão vamos verificar qual o significado da palavra caos, inicialmente no dicionário, vejamos:

- 1 Nas narrativas e teorias cosmogônicas e nas mitologias que antecedem o surgimento da filosofia, seria o vazio primordial que teria precedido a criação do Universo.
- 2 Estado em que predominam a confusão e o desequilíbrio totais; babel, barafunda, desordem: O apartamento está um caos desde que eles chegaram.
- 3 Confusão ou perturbação mental; descontrole, transtorno: Minha cabeça está um caos.
- 4 Comportamento imprevisível e aparentemente aleatório de um sistema determinista que é extremamente sensível a mudanças em parâmetros iniciais (Cf efeito borboleta) (MICHAELIS ONLINE, 2023).

Podemos verificar três concepções de caos nos significados que o dicionário Michaelis nos proporcionou. O primeiro diz respeito à mitologia grega, em que Hesíodo definia o caos como o vazio primordial que antecedeu a criação do Universo. O segundo significado é

o que se aproxima mais do senso comum, o caos se transforma em sinônimo de confusão, desordem, transtorno tanto mental quanto social, nesse caso, o caos é, em grande medida, considerado ruim pelos que o utilizam para adjetivar certas situações. É utilizado, muitas vezes, para definir situações de desordem, como uma sala de aula em que os(as) estudantes estão caminhando pela sala, conversando alto, sentados(as) nas mesas, jogando bolinhas de papel e desconcentrados(as) do conteúdo ministrado pelo(a) professor(a). Outro exemplo fica ao cargo das aulas de Educação Física, com aulas em que os gestos e movimentos se intensificam, as vezes observadores(as) externos(as) veem a aula de Educação Física escolar e não compreendem o que está colocado como objetivo na aula, qual o método e o processo de aprendizado, nessas ocasiões, com certa frequência adjetivam a aula de Educação Física como um caos instaurado.

O terceiro significado está ao cargo de uma teoria da Física, a Teoria do Caos, é o estudo da desordem organizada e foi proposta inicialmente pelo meteorologista Edward Lorenz na década de 1960. Diferentemente da compreensão de caos do senso comum, o caos nessa perspectiva não é a pura desordem, mas está mais voltado para a imprevisibilidade de conseguirmos prever certos resultados.

Compreendo que pelas falas transcritas e citadas anteriormente, a palavra caos é utilizada pelos professores e professoras participantes do curso mais direcionadamente para o significado de desordem, o segundo significado. Eles(as) apresentam suas angústias em desenvolver um método que “desorganize” suas aulas, que crie situações em que eles(as) não consigam retomar o diálogo com os(as) estudantes e percam os rumos da aula. Essa é uma angústia válida, pois quando falamos em pedagogia freireana, estamos falando em dialogicidade, em ouvir os educandos e educandas com escuta verdadeira e realmente levarmos em conta suas vozes para adaptarmos os planejamentos e as próprias aulas. Sendo assim, se realmente ouvirmos os educandos e educandas, nós nos colocaremos em risco, um risco de não termos a certeza de como as aulas se desenvolverão, o risco de surgirem questões que não saberemos responder, o risco de surgirem problemas que não nos sentiremos preparados para resolver. Por isso refletirmos sobre essa angústia dos professores e professoras é pertinente. Se aprendemos historicamente a constituir aulas e planejamentos engessados que impedem o desabrochar da imprevisibilidade e essa construção histórica de como dar aula nos encaminha para não nos colocarmos em risco, porque mudaríamos? Quando refletimos sobre um processo de ensino que nos levará em outra direção, na direção do risco, do não previsível, da incerteza, a primeira impressão e talvez a segunda e terceira também serão de que isso será a pura desordem, será um “caos”.

Entretanto, eu gostaria de trazer uma outra reflexão sobre o caos, de um caos não da desordem total, mas um caos da desordem organizada, um caos que talvez seja possível e pertinente para que o desabrochar da imprevisibilidade das aulas freireanas se transmute em potência educativa. Será possível, o caos como potencializador do aprendizado?

#### 4.1. A Teoria do Caos

Para desenvolver essa reflexão sobre o caos, vou na direção da compreensão da Teoria do Caos desenvolvida inicialmente por Edward Lorenz (1917 – 2008). Ele desenvolveu um modelo que simulava no computador a evolução das condições climáticas para melhorar a previsão do tempo. Indicando os valores iniciais de ventos, temperaturas e outros, o computador se encarregava de fazer os cálculos e a simulação da previsão climática. Nessas simulações, Lorenz acreditava que pequenas modificações nas condições iniciais não acarretariam alterações significativas nas mudanças dos quadros como um todo. Entretanto, ele obteve como resultados o contrário, percebeu que até a alteração das condições iniciais em 0,000001 nos cálculos, ou seja, alteração da sexta casa decimal depois da vírgula, trariam mudanças significativas. E essas mudanças nesse nível de “insignificância” seriam comparadas com um pato ter uma pena a menos ou uma criança que jogasse uma pedra no oceano, daí vem a célebre frase do autor: “O simples bater de asas de uma borboleta no Brasil pode ocasionar um tornado no Texas”, ele falou essa frase no 139º Encontro da Associação Americana para o Avanço da Ciência em 1969 para exemplificar que em determinadas situações, pequenas variações das condições iniciais podem gerar grandes mudanças nos resultados finais. Trata-se do famoso “Efeito Borboleta”, que recebeu o nome técnico de “dependência sensível das condições iniciais” (GLEICK, p. 20, 1999).

Dessa forma os sistemas caóticos vão depender em grande medida das condições iniciais, um bom exemplo é o clima de nosso planeta. Como ainda não temos sensores e softwares suficientemente desenvolvidos para captar todas as condições iniciais do clima, não conseguimos realizar uma previsão do tempo por muitos dias e nem com total certeza de como será, esse é um sistema caótico. O caos nessa perspectiva não é a desordem, mas a dificuldade de prever os resultados de uma certa situação em que não temos as informações das condições iniciais. Ou seja, quanto menos informações temos para analisar, menos previsíveis as situações se tornarão (GLEICK, 1999).

Segundo Marietto e colaboradores(as) (2011), a compreensão de caos está intrinsecamente relacionada com o entendimento de três termos básicos: sistemas, não-linearidade e complexidade. O termo sistema, segundo os(as) autores(as):

é uma relação de interdependência e inter-relacionamento entre partes. Um exemplo clássico é uma pilha de pedras. A inter-relação e a interdependência são vistas com mais facilidade quando se retira uma pedra da base, provocando um desmoronamento da pilha. O desmoronamento nada mais é do que uma reorganização na busca de um novo estado de equilíbrio. Naturalmente, o sistema é dinâmico, ou seja, a cada nova alteração na base, a pilha de pedra se reorganizará, procurando manter-se em equilíbrio (2011, p. 8).

Já o segundo termo, não-linearidade, os(as) autores(as) afirmam que está relacionado

à estrutura matemática utilizada para representar o comportamento do sistema real. Um modelo linear constitui-se na tentativa de estabelecer uma relação de proporcionalidade constante entre variáveis, ou seja, a mudança em uma variável causará uma alteração proporcional em outra variável e essa mudança pode ser representada por uma linha reta. Por outro lado, a não-linearidade significa ausência de proporcionalidade constante. Desse modo, a mudança em uma variável deverá produzir alterações não-proporcionais em outra variável. No modelo não-linear, a melhor maneira de se identificar o relacionamento entre variáveis não é uma linha reta, mas sim, opções curvilíneas (2011, p. 8).

Por fim, os(as) autores(as) compreendem que o terceiro termo, complexidade, “está relacionado com a dificuldade de se estruturar um modelo para prever o comportamento de um sistema real” (MARIETTO et al, p. 8, 2011). Por exemplo, é pouco complexo prever o tempo necessário para se deslocar da cidade (A) para a cidade (B), o tempo necessário é dado pela razão entre a distância e a velocidade de deslocamento ( $t = d/v$ ). Entretanto, se as condições não forem de uma rodovia, mas sim no trânsito da cidade de São Paulo em um fim de tarde chuvoso, a quantidade de variáveis iniciais se ampliará e assim aumentará a complexidade para sabermos o tempo a ser gasto no deslocamento. Caos, na visão da complexidade, se refere ao “comportamento de sistemas dinâmicos resultante da dependência sensível às condições iniciais” (MARIETTO et al, 2011, p. 8).

Dessa maneira, o comportamento caótico tem origem interna no próprio sistema, ou seja, vincula-se aos fatores internos. Por exemplo, a implementação de uma nova tecnologia ou um método de gestão dentro de uma escola, pode gerar toda uma cadeia de acontecimentos dinâmicos e complexos, com grande dificuldade de terem sido previstos no momento inicial da implementação, e isso poderá desencadear situações caóticas sensíveis e dependentes das condições iniciais do momento dessa implementação, como, por exemplo, o impacto social que essa mudança poderá ter sobre os(as) funcionários(as), professores(as) e estudantes da

instituição ao tomarem conhecimento de sua implementação, e assim por diante nos desenvolvimentos de novos eventos complexos a partir deste (como o conhecido Efeito Borboleta) (MARIETTO et al, 2011). Portanto, na abordagem da complexidade, o caos não representa a desordem como é comumente associado a essa palavra, mas sim, a dificuldade de prever os resultados, que dependem das condições iniciais (GIOVANNINI, 2002).

Alguns autores(as) como Marietto e colaboradores(as) (2011), concordam com Carlomagno e Brhum (2005), Beinhocker (2000), Eisenhardt e Brown (1998), Tetenbaum (1998), Stacey (1993), ao desenvolverem reflexões sobre a Teoria do Caos em relação à organizações de pessoas. Esses(as) autores(as) compreendem essas organizações como sistemas altamente complexos, em que a melhor maneira para alcançar um objetivo em comum seria equilibrando-se no limite do caos, onde nem muitas restrições e nem total desordem é desejável. Os(as) autores(as) ainda afirmam que

organizações são conjuntos de pessoas, que não agem da mesma maneira sem levar em conta a situação em questão. Na realidade, são sistemas complexos, mas auto-organizáveis, isto é, são pessoas agindo no sentido de fazer o que é certo, sabendo corretamente como e quando mudar as coisas. Em fazendo assim, elas encontram ordem no caos. A complexidade ajuda no entendimento de como uma organização deve mudar para ser capaz de lidar com ambientes complexos e imprevisíveis, conectando mudança, caos e a organização, estabelecendo novas estruturas de referência (MARIETTO et al, 2011, p. 9).

Claramente, a Teoria do Caos e a complexidade são mais complexos e profundos do que essa introdução possa sugerir. Mas, essa seção fornece alguma noção de suas naturezas e compreensões. Passado esse momento introdutório passamos a refletir sobre esse caos, que não é mais a desordem pura, mas a grande sensibilidade a condições iniciais, ou seja, o resultado da previsão para uma situação é muito sensível ao estado inicial, isto é, quanto menos informações temos para analisar, menos previsíveis as situações se tornarão.

Pensemos sobre os nossos encontros em aula com os educandos e educandas, é possível prevermos com segurança quais serão suas reações em relação ao que falamos, como falamos, como agimos e como reagimos às suas formas de se expressar? É possível prevermos com clareza e certa certeza o que eles aprenderão da aula que preparamos? Seria pouco complexo prevermos quais conexões eles e elas fariam com as suas realidades a partir dessas aulas? O quão previsível pode ser um encontro de pessoas que desenvolverão um diálogo sobre assuntos complexos? E ainda, o quão conjecturável pode ser uma situação de diálogo com nossos educandos e educandas se não soubermos quem são eles e elas, onde moram, como vivem, o que constitui sentido em suas formas de viver?

Essas e outras questões nos fazem refletir sobre a impossibilidade de uma educação em que não exista caos, pois, por mais que consigamos conversar, dialogar e levantar o universo temático dos nossos educandos e educandas, nunca conseguiremos todas as informações dos contextos históricos e de vida das pessoas com quem dialogamos, mas será que existe alguma forma de usar esse caos a favor da educação?

#### 4.2. A Pedagogia do Caos

Compreendendo o caos não como a confusão ou a desordem, mas sim, a dificuldade de prever resultados, pois esses resultados dependerão das informações que temos das condições iniciais e da nossa análise dessas informações e suas alterações durante o processo. Entendo que seja válida a reflexão sobre a realidade de nossas escolas e os encontros que elas proporcionam aos(as) seus sujeitos, professores, professoras, estudantes, funcionários(as) da gestão, da limpeza, da cozinha, pais e mães, todas as pessoas que, de alguma forma, fazem parte daquela comunidade e estão diretamente ou indiretamente presentes no ambiente escolar.

Retomando as questões do final da última sessão gostaria de destacar como vejo o caos, da Teoria do Caos, na escola, para assim conseguirmos desenvolver relações, ou não, do caos com a pedagogia freireana. Como questionado anteriormente, seria possível prevermos como os(as) estudantes vão reagir ao que falamos, como falamos, como agimos e também como reagimos às suas formas de se expressar? Compreendo que temos vários mecanismos e conhecimentos para analisar essas possíveis reações e é através dessas análises de com quem estamos conversando e em que ambiente que organizamos nossas formas de nos expressarmos, linguagem coloquial, linguagem formal, tipo de vestimenta, modo de gesticular, formas de ouvir e olhar para as pessoas, dentre outras. Todas essas análises e as tomadas de decisão sobre as nossas formas de expressão podem ser tentativas de agirmos a partir de previsões sobre como serão as reações das pessoas com quem dialogamos. Agimos dessa ou daquela forma, em grande medida, já esperando uma certa reação da outra ou outras pessoas, um resultado ou algumas alternativas possíveis de resultados.

Quando estamos dialogando com uma pessoa que já conhecemos há bastante tempo e temos mais informações sobre quem ela é e como reage a muitas situações, geralmente temos mais facilidade em prever qual será a sua reação de acordo com como agimos. Isso porque temos muitas informações da condição inicial daquele diálogo e daquela relação. Quanto mais informações temos e mais tempo conseguirmos analisar aquelas informações, melhor ficará a

nossa possibilidade de prever as reações e resultados. Entretanto, por mais informações e por melhor que seja a nossa análise das condições iniciais, não conseguiremos prever com exatidão todas as reações e resultados, primeiramente porque não temos essa capacidade de análise tão apurada e segundo porque as pessoas estão sempre em transformação, estão sempre aprendendo e construindo novos conhecimentos e isso fará com que nós sempre tenhamos a possibilidade de mudar como agimos e reagimos a ações iguais e diferentes. Ou seja, nessa perspectiva de caos, nós nunca conseguiremos prever com exatidão as ações e reações dos nossos educandos e educandas, mas quanto mais soubermos quem são eles e elas, suas histórias, suas formas de viver e estar no mundo, suas formas de pronunciar o mundo, melhores serão as nossas possibilidades de interpretar e compreender as suas ações e reações.

Dessa forma, a dificuldade de prevermos as reações se amplifica se pensarmos nos aprendizados e nas conexões que os educandos e educandas construirão a partir dos encontros das aulas, pois os aprendizados dependerão dos conhecimentos prévios que os educandos e educandas já constituíram. A educação bancária não se importa com os conhecimentos prévios, ou melhor, os ignora propositalmente com o objetivo de que o(a) estudante ouça o professor(a) e memorize mecanicamente aquela informação como o(a) professor(a) falou e como o(a) professor conheceu aquele conhecimento previamente (FREIRE, 1979). Entretanto, esse formato não leva em consideração as condições iniciais, os conhecimentos prévios dos educandos e educandas, ou seja, quando o(a) professor(a) construiu o conhecimento que está tentando passar, ele(a) tinha certos conhecimentos prévios que o fizeram interpretar e organizar a sua compreensão daquelas informações que ele(a) recebeu, conhecimento prévio que não é o mesmo dos educandos e educandas naquela ocasião.

Dessa maneira, os(as) estudantes são levados a decorar mecanicamente as informações faladas pelo(a) professor(a) e quando avaliados(as) basta “cuspirem” a memória decorada na avaliação. Uma das falhas magistrais nessa situação é a de ignorar o caos, como se ele não existisse. Quando o(a) professor(a) ignora as condições iniciais, os conhecimentos prévios dos educandos e educandas e exige a memorização mecânica e respostas também mecânicas nas avaliações, ele(a) não está extirpando o caos da situação, pelo contrário, ele(a) ampliou drasticamente a imprevisibilidade do que foi interpretado e aprendido pelos(as) estudantes. Os educandos e educandos são direcionados e “vomitam” as palavras mecanizadas do(a) professor(a), o que pode dar a sensação de ordem e resultados claros. Entretanto, os educandos e educandas têm conhecimentos e visões de mundo diferentes do educador(a) e esses conhecimentos vão interferir diretamente em suas interpretações sobre o que o professor(a) falou para eles e elas. Ou seja, os aprendizados, interpretações e

conhecimentos realmente construídos são ignorados, deixados de lado para avaliar apenas a habilidade de memorização.

Logo, em aulas que estão previamente preparadas, realizadas de forma engessada e sem espaço para o diálogo, aulas em que os(as) estudantes ouvem em silêncio e depois recitam docilmente, ou no caso da Educação Física que observam os movimentos os repetem mecanicamente, o caos está presente, como está em todos os encontros entre seres humanos, ele apenas está mascarado por um formato de educação que não busca interpretar os possíveis conhecimentos construídos, ou melhor, falseia a informação de que os resultados foram obtidos. E, na verdade, os resultados são obtidos, não aqueles conhecimentos previstos nos currículos, mas os resultados da manutenção da consciência ingênua, da formação de pessoas submissas, obedientes, oprimidas. Dessa maneira, essa educação leva à ocultação do caos a um nível tão alarmante que desumaniza as pessoas que estão ali, coisifica as pessoas como se fossem apenas gravadores e reprodutores da voz de um(a) professor(a) que detém todo o conhecimento do mundo. A educação bancária não domina ou controla o caos, ela apenas o disfarça por saber que essa é a melhor forma de manter o controle. Tenta abafar o caos, pois é nele, na sua imprevisibilidade que pode existir o desabrochar da construção de conhecimentos, da resistência e da busca incansável pelo *Ser Mais*.

Outra perspectiva importante é sobre o sentido e significado que os educandos e educandas têm de e para suas vidas. Vale a pena refletirmos sobre qual o sentido tem para eles e elas o ir à escola, o fazer as aulas de Educação Física, o aprender Lutas/Artes Marciais ou qualquer outro conteúdo. Um dos professores, no curso, faz um questionamento importantíssimo que nos ajuda a refletir sobre os sentidos da escola e das aulas:

*Professor, e quando os alunos não querem saber de nada, não veem sentido nem em estar na escola? Como faço fazer sentido o ensino de lutas? (Encontro 5, Graice).*

Esse é um questionamento extremamente pertinente, pois se os educandos e educandas não veem sentido em estar naquele ambiente, realizando certas atividades, se não faz sentido para a vida deles(as) estar ali, quais as chances de conseguirmos constituir conexões com eles(as)? Quais as possibilidades de criarmos situações de aprendizado que vão além da mera memorização, que tenha significado e eles(as) queiram aprender para a vida e não apenas para colocar em uma folha de papel avaliativa?

*O Álex... e Graice, eu sempre penso é que o aluno ele é um ser senciente, ele entende, ele tem que ver sentido. Ele aprende português que ele sabe que uma hora vai ser cobrado daquilo, ele aprende matemática que ele sabe que a matemática ela tá ali direcionando. Quando ele viu um sentido nisso ele entende o que o corpo dele é uma máquina, ele tem sensações, ela está em constante relação com o mundo físico, ele vive experiências, quanto mais ele conhecer esse corpo, o quê que ele pode fazer, as tomadas de decisão, como se divertir, sensações, experiências. Eu acho que é fundamental a gente às vezes, eu como professor, eu até me esqueço disso né, como que é necessário a gente ver o botar o sentido, trazer a sensibilidade para aula né, fazer o aluno perceber como é vasto a nossa área. (Encontro 5, Naruto).*

Concordo com professor *Naruto* que é importantíssimo que construamos formas de ajudar os educandos e educandas a constituírem sentido nos aprendizados da escola. Mas como fazer isso? Como podemos constituir uma sensibilidade na aula suficientemente forte para que nossos educandos e educandas sintam e vejam sentido naquele conteúdo e naquela aula? Compreendo que um dos primeiros passos para algo fazer sentido é que esse algo faça sentido de acordo com a realidade vivida. Ou seja, se não conseguimos fazer nenhum tipo de conexão ou ligação com a própria realidade ou com a transformação da própria realidade, dificilmente aquilo fará sentido. Dessa forma, se desenvolvermos projetos, planejamentos e aulas que apresentem um conteúdo desconectado da realidade dos educandos e educandas, existe uma grande possibilidade deste conteúdo não abarcar significado para suas vidas, e sem isso, existe a possibilidade ainda maior deles não se interessarem pelas aulas e pela escola. O que pode acabar transformando a escola em uma obrigação desagradável e sem sentido para suas vidas.

Mas como podemos criar aulas e conteúdos que façam sentido para os educandos e educandas? Aulas que não transformem a escola em um ambiente nocivo em que todos e todas só vão porque as leis brasileiras exigem que o façam? Compreendo que se não conhecermos nossos educandos e educandas, dificilmente conseguiremos constituir sentido em nossas aulas e se conseguirmos, talvez nem saberemos porque conseguimos naquela e não nas outras. Como mencionado anteriormente, o encontro de pessoas gera situações complexas e os encontros nas aulas são situações muito complexas, essa complexidade é proporcional ao número de medos, anseios, tristezas, alegrias, dificuldades, facilidades, objetivos, vontades, curiosidades, sonhos de todos e todas que compõem aquele grupo de sujeitos que estão em diálogo. Atributos e condições estas que se o(a) professor(a) não tiver a mínima ideia de quais e como são, dificilmente conseguirá constituir planejamentos e aulas que façam sentido para aquele grupo de pessoas.

Os educandos e educandas têm vida antes de entrar na escola, eles(as) sorriem para certas palavras, eles(as) se entristecem para certos sons, eles(as) desabam para certas sensações, eles(as) se fortalecem e se inspiram para certos olhares do mundo. Cada um e cada uma ali tem histórias, esperanças e sonhos que estabelecem sentidos para suas vidas, estabelecem as bases para existirem, para se compreenderem em suas realidades e até para criar oportunidades para transformarem suas realidades. Essas histórias e sonhos são condições iniciais que jamais podem ser desconsideradas quando pensamos na educação escolar, pois se não olharmos com sensibilidade para a vida das pessoas com quem queremos construir conhecimentos e transformar realidades, jamais conseguiremos constituir sentido em nossas aulas.

E aqui retomamos o caos, nós não conseguiremos prever com exatidão quais aulas farão sentido e quais os sentidos e significados serão constituídos pelos educandos e educandas. Principalmente porque as situações complexas dos encontros das aulas não serão lineares, a proporção de sentido e significado que uma ação ou um diálogo fará, poderá ser totalmente desproporcional em cada estudante, pois cada um tem condições iniciais, histórias e experiências de vida diferentes. Entretanto, compreendo que quanto mais informações e conhecimentos tivermos sobre quem os educandos e educandas são, onde vivem, como vivem, com quem vivem, qual a relação com a família e amigos, qual a relação com o mundo do trabalho e do lazer, como se enxergam e como vislumbram seus possíveis futuros, melhor entenderemos o que faz sentido para suas formas de viver, quais significados podem ser constituídos para cada aula e cada conteúdo.

O caos, o sistema caótico já está colocado, não é uma questão de existir ou não o caos, mas sim de como lidamos com ele. Fechar os olhos para o caos é fingir que os educandos e educandas vão à escola e constroem conhecimentos e desenvolvem uma consciência crítica sem ver sentido nenhum em estar ali. Não é possível que façamos algo fazer sentido para o outro, é o outro que dá sentido. Eu não faço para o outro, mas podemos dar sentido juntos, em comunhão. Ou seja, precisamos compreender as nossas dificuldades em relação à constituição de sentido com os educandos e educandas, que cada sala e a escola são extremamente complexos e precisamos olhar com sensibilidade, ouvir com empatia, agir com rigorosidade metódica e com compromisso ético-político que não se dissociam do testemunho de vida e da competência profissional (FREIRE, 2001). O caminho em que não fechamos os olhos para o caos é um caminho muito mais difícil de ser percorrido, pois é a caminhada em que precisamos ter muito mais atenção, muito mais sensibilidade e sem dúvida alguma, muito mais amorosidade tanto com os educandos e educandas quanto com nós mesmos.

Não existe a possibilidade de sabermos com clareza e exatidão como os educandos e educandas vão reagir às nossas ações, quais serão seus aprendizados de acordo com o planejamento que fizemos dos projetos e das aulas, as conexões que farão com suas realidades de vida em relação aos diálogos e aulas realizadas e quais os sentidos e significados aquele conteúdo ou aquela aula terá para sua vida. Não teremos certeza de nenhuma dessas coisas e isso pode causar uma sensação e um sentimento de ansiedade deveras avassalador. No entanto, existem caminhos para buscarmos cada vez mais nos aproximarmos de resultados esperados, conhecer nossos educandos e educandas é um passo importante. Como apontado, quanto mais soubermos quem são e suas histórias, mais informações, mais dados, mais conhecimentos sobre os sentidos de suas vidas nós teremos, e assim, mais informações das condições iniciais dessa situação caótica nós teremos. E isso poderá diminuir a imprevisibilidade, não acabará com ela, mas proporcionará possibilidades e caminhos mais assertivos para ajudarmos nossos educandos e educandas a construírem seus próprios caminhos.

*Então a pedagogia freiriana é uma pedagogia quase que dizer do caos, porque a gente vai estar sempre tendo que estar dialogando e quando a gente dialoga com pessoa, as pessoas são imprevisíveis e quando a gente foge desse previsível fica mais complexo, mas também fica mais rico, com mais possibilidades, fica com mais profundidade. (Encontro 5, T'Challa)*

A escola, as aulas e os encontros das pessoas nesses lugares fazem emergir situações caóticas por si mesmas, independentemente de como os professore(as), gestores(as), pais agirem para constituição da formação dos(as) estudantes, o caos já está colocado. Não temos capacidades intelectivas e tecnológicas suficientemente desenvolvidas (e acredito que nunca teremos) para conseguir captar todas as condições iniciais dos nossos(as) estudantes e analisá-las com eficiência suficiente para prever como, quando e de que forma as aulas, as discussões e os aprendizados acontecerão. As pessoas, como falou o professor T'Challa, são imprevisíveis, e acredito que essa imprevisibilidade venha especificamente do inacabamento e da vocação humana de *Ser Mais*, a vocação para a liberdade e para a criação, em nosso inacabamento podemos romper com o não conhecido, criar inéditos viáveis e sempre superar as situações limite (FREIRE, 2005). Essa impossibilidade de prevermos com exatidão os resultados não cria a desordem como comumente ouvimos sobre o caos, a desordem é criada pela falta de rigorosidade, pela ausência de compreensão dos sentidos e significados para o grupo, pela ausência de autoridade (não autoritarismo) e ausência de regras constituídas em conjunto. Mas essa impossibilidade de prevermos os resultados pode criar uma possibilidade muito mais

interessante e potente, isto é, a possibilidade da criação do novo, do inédito, do nunca pensado e do nunca visto. As situações caóticas em que não temos certeza de onde podemos chegar podem criar um ambiente fecundo para construirmos conhecimentos, para dialogarmos sobre o que já existiu, o que existe e o que gostaríamos que existisse. O caos nessa perspectiva não é o que destrói a educação, pelo contrário, ele quando compreendido, observado, ouvido e sentido pelo(a) educador(a) e educandos(as) pode se tornar um universo potencializador da construção de conhecimentos, da problematização das verdades, da reflexão sobre a própria existência e da vontade de criar e transformar as próprias realidades.

Dessa forma, compreendo que a pedagogia freireana não se trata de uma pedagogia do caos, isso porque o caos já existe nas relações entre as pessoas e o mundo, mas em minha percepção, Paulo Freire foi uma pessoa que compreendeu esse caos e em suas interpretações desenvolveu inúmeras ferramentas, métodos, ideias e visões de mundo que nos aproximam um pouco mais da compreensão de como lidar com o caos. Eu compreendo a angústia dos professores e professoras em se colocar em risco, entretanto, como afirmava Freire, “a existência humana é em si mesma risco” (1979, p. 25) e admitindo o risco como “um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história” (FREIRE, 2000, p. 30), somos levados a compreender a importância de uma educação que não negue o risco. Mas que o assumamos e com o tempo aprendamos a lidar com ele, dada a sua inevitabilidade, pois assim como não existe a possibilidade de não lidarmos com o caos, também é importante que saibamos que não há a existência humana sem risco. Dessa maneira, nós não saberemos exatamente quais serão os resultados das situações caóticas, mas precisamos compreender a existência do caos, lidar com ele da melhor forma possível e encontrar nas minúcias dessas situações caóticas o equilíbrio, a ordem dentro da desordem harmônica, a possibilidade de juntos e juntas, os(as) sujeitos da escola situados(as), compreendendo suas realidades e sua vocação ontológica de *Ser Mais*, consigam alcançar no caos, caminhos comuns de luta por sua humanização.

## Pedagogia do Caos

Em meio ao caos, a pedagogia floresce,  
Como um cacto no cerrado, a resistência cresce.  
Paulo Freire, o mestre, nos ensina a lição,  
De que o diálogo é a chave para a educação.

No coração do caos, a aprendizagem se revela,  
Como a lua cheia no céu, a sabedoria é bela.  
A sala de aula, um palco para a interação,  
Onde o professor e o educando, juntos, constroem a compreensão.

A pedagogia do caos, um desafio a enfrentar,  
Como o professor luta para a opressão superar.  
Mas com coragem e fé, podemos transformar,  
O caos em ordem, o medo em amar.

Paulo Freire, o guia, nos mostra o caminho,  
De que o ensino é um ato, antes de tudo, carinho.  
O diálogo é a ponte, a conexão,  
Entre o saber e o ser, a verdadeira educação.

Então, professores, não temam o desconhecido,  
Como o sol nasce no leste, o conhecimento é garantido.  
No coração do caos, a luz irá brilhar,  
E a pedagogia de Freire, o mundo irá iluminar.

## 5. O CORPO DE QUEM LUTA “FALA”? Reflexões sobre as linguagens das Lutas/Artes Marciais

A linguagem é uma ponte entre as pessoas, é o caminho para a compreensão mútua e para a transformação social.  
Paulo Freire

- Nocaute, nocaute, foi um nocaute!!! – grita o narrador.

O encontro do punho do lutador com o queixo do adversário, o árbitro entra na frente e balança os braços freneticamente para parar a luta.

- Acabou, acabou! – continua o narrador – que luta maravilhosa, que golpe avassalador, que maestria ele conseguiu demonstrar!

Tumulto generalizado no ringue e nas arquibancadas. Entram técnicos, companheiros e torcedores na alegria da vitória e na preocupação da derrota. Enquanto alguns pularam das cadeiras para aplaudir e rugir, outras cadeiras foram usadas para se sentar... recolher-se... calar-se e ... murchar.

- Que dança esses dois lutadores compuseram aqui hoje! – reforça o narrador – Que luta incrível, minuto após minuto ninguém sabia quem venceria, ponto a ponto, punho a punho, a luta vinha acontecendo e em um belíssimo contra ataque ele encaixou um golpe de direita genial. Que luta meus amigos, que luta!

O lutador nocauteado se levanta, cumprimenta o vencedor pela excelente luta que fizeram juntos e o parabeniza pela vitória, todos os torcedores e torcedoras vibram pelo espetáculo que acabaram de vivenciar.

Sobre o episódio do fim de uma luta e de todos os acontecimentos no ringue e no seu entorno, é importante ressaltar, que muitas coisas não foram ditas, mas foram compreendidas sem que as palavras se fizessem necessárias. O que observamos foi a presença da linguagem corporal, associada às Lutas/Artes Marciais e à Educação Física. Se quiserem, leiam novamente e pensem com qual esporte de combate essa narrativa pode significar, se me permitirem, ela poderia estar descrevendo uma luta de Boxe dos pesos pesados, um combate do UFC, um espetáculo do WWE, um enfrentamento em lutas como o Karatê, Muay Thai, Hapkido e muitas outras, ou, até, um dos filmes de Boxe de Rocky Balboa ou Creed. Mas a leitura que você fez foi uma leitura que partiu dos seus conhecimentos de linguagens corporais relacionadas às Lutas/Artes Marciais, ou seja, as suas experiências com a leitura de mundo das linguagens das Lutas/Artes Marciais deram o tom para a sua imaginação.

Será que o corpo de quem luta “fala”?

## 5.1. Linguagens da/na Educação Física

*Eu estava lembrando o seguinte, que quando eu fiz a minha graduação quase 20 anos atrás, a Educação Física já estava na área das linguagens, mas não tivemos discussões sobre isso, acho que isso deveria partir dos professores da graduação, da coordenação e tal, porque estamos na área da linguagem e não temos muitas disciplinas que falam sobre isso (Encontro 4, Haru).*

*Concordo com você Prof Haru, eu terminei minha graduação há três anos numa federal e ainda hoje isso é pouco discutido nas disciplinas, além de não ter uma disciplina sobre isso, não se tem amplas discussões sobre (Encontro 4, Naruto).*

O relato dos dois professores é ao mesmo tempo uma constatação de sua compreensão da importância de compreender o porquê a Educação Física estar na área das Linguagens e também uma solicitação para a área que possibilite e se criem processos de formação que oportunizem essas reflexões. Mas o que quer dizer a Educação Física estar na área das Linguagens?

Compreendo que dizer que a Educação Física está na área das linguagens significa reconhecer que ela tem um olhar para o movimento humano como uma forma de comunicação e expressão. Assim como outras áreas que se enquadram no campo das linguagens, como a linguagem verbal, visual ou musical, a Educação Física compreende o corpo em movimento como uma linguagem própria. Ao considerarmos a Educação Física na área das linguagens, reconhecemos que o movimento corporal pode transmitir mensagens, significados e intenções. Por meio do movimento, podemos expressar emoções, ideias, valores e identidades (KUNZ, 1991).

Além disso, a Educação Física como linguagem também implica reconhecer que existem elementos simbólicos e sistemas de signos envolvidos na prática corporal (BETTI, 2021). Gestos, posturas, expressões faciais, ritmos, entre outros elementos, podem ser entendidos como signos que possuem significados culturalmente construídos. Esses signos são utilizados para transmitir informações, estabelecer normas e regras, construir identidades e estabelecer interações no contexto das práticas corporais. Ao considerar na Educação Física os movimentos corporais como uma linguagem, linguagem corporal, ampliamos a compreensão de sua importância e potencial educativo. Isso implica reconhecer que o movimento é uma forma de comunicação que vai além do aspecto físico e motor, movimento nessa perspectiva não é apenas um deslocamento no tempo e no espaço, ele passa a ser gesto com sentido e

significado, um “se movimentar” que desempenha um papel fundamental na formação integral dos educandos e educandas (KUNZ, 1991).

De acordo com Elenor Kunz (1991), a Educação Física pode ser entendida como uma forma de linguagem que permite aos(as) sujeitos se comunicarem, expressarem ideias, sentimentos e significados através do movimento corporal. Para Kunz, a Educação Física como linguagem envolve não apenas a prática de atividades físicas, mas também a compreensão e interpretação do movimento. Propõe que a Educação Física deve proporcionar aos educandos e educandas a oportunidade de aprender a "ler" e "escrever" movimentos, ou seja, desenvolver habilidades para interpretar e produzir movimentos, gestos significativos. O autor também enfatiza a importância da expressão corporal na Educação Física. Defende que os educandos e educandas devem ser incentivados a expressar seus sentimentos, emoções e ideias por meio do movimento, explorando uma variedade de formas de expressão, como dança, teatro, lutas, jogos simbólicos e outros. Além disso, Kunz destaca a importância da interação e da comunicação corporal na Educação Física, ele acredita que o movimento é uma forma de interação social e que a Educação Física deve proporcionar aos educandos e educandas a oportunidade de aprender a interpretar, produzir e expressar movimentos significativos, promovendo a interação social e o desenvolvimento de habilidades de comunicação não verbal.

Em uma outra perspectiva, Mauro Betti (2021) compreende que a semiótica é uma disciplina que estuda os processos de significação e os sistemas de signos presentes nas práticas humanas, sendo assim o autor utiliza a semiótica para compreender a linguagem dos movimentos corporais e explorar como os signos são utilizados nesse contexto. Betti (2021) argumenta que a linguagem do movimento humano é uma forma de comunicação que envolve a produção, a interpretação e a troca de significados através de signos corporais. Ele enfatiza que os movimentos do corpo podem ser entendidos como signos que possuem um valor simbólico e comunicativo. Esses signos podem incluir gestos, expressões faciais, posturas, movimentos corporais, entre outros. Ao aplicar a semiótica à Educação Física e ao esporte, o autor afirma buscar compreender como os signos corporais são usados para representar e transmitir informações, construir interações sociais e expressar significados culturais. Ele compreende que devemos examinar os sistemas de signos presentes nas práticas corporais, como os gestos técnicos esportivos, as regras do jogo, as vestimentas e os símbolos utilizados nas competições. Assim podemos compreender de forma mais ampla como os signos corporais são interpretados pelos praticantes, espectadores(as) e participantes do esporte, considerando a influência dos contextos socioculturais e históricos na compreensão desses signos. Para Betti, Educação Física e o esporte na área das linguagens permite uma abordagem mais aprofundada

da linguagem do movimento, contribuindo para a compreensão da expressão corporal, da comunicação não verbal e da construção de significados por meio do corpo em movimento.

Ainda em outro aspecto, Marcos Neira (1998) compreende que a linguagem corporal é uma forma de comunicação não verbal, que utiliza gestos, expressões faciais, postura e movimentos corporais para transmitir mensagens. Para ele, essa linguagem é intrínseca ao ser humano e está presente em todas as culturas, sendo uma forma universal de se comunicar. De acordo com Neira (2007), a linguagem corporal na Educação Física é uma via de mão dupla, na qual o corpo é tanto receptor como emissor de mensagens. Através dos diferentes movimentos e posturas corporais, é possível expressar, compreender e interpretar emoções e pensamentos. No entanto, Neira ressalta que a Educação Física como linguagem vai além da expressão individual e também engloba a interação e comunicação com outras pessoas. Segundo o autor (2012), por meio da prática de atividades físicas em grupo, é possível promover o diálogo corporal, a cooperação, a empatia e a construção de vínculos sociais. O autor demonstra em suas obras a importância de se compreender a Educação Física como uma linguagem, que permite a expressão e comunicação por meio de gestos. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, confiantes para uma educação integral do(a) sujeito. Através da linguagem corporal na Educação Física, é possível estabelecer novas formas de interação e comunicação, ampliando o repertório de expressão e compreensão do ser humano.

Sara Matthiesen, Suraya Darido, Luiz Lorenzetto e colaboradores(as) (2008), compreendem que na escola a utilização da linguagem corporal visa as formas de expressão, como gestos e movimentos, seus significados, técnicas e táticas. De acordo com os autores e autoras, os educandos e educandas desse segmento devem ler e compreender danças, lutas, jogos ou esportes, interpretando suas técnicas e táticas, mas também seus ritmos, suas expressões que não exatamente estão diretamente ligados a eficiência das técnicas, suas representações na sociedade e outros. Além disso, devem perceber nas práticas corporais um vasto campo de atuação que extrapola o papel de apenas expectadores(as), assumindo a postura de compreender e interpretar o que observam de forma ampla e aprofundada. Matthiesen et al (2008) compreendem que se considerarmos que o "corpo fala" é algo passível de análise, e é necessário entender o que o corpo tem a dizer. A leitura do corpo como linguagem deveria ser possível para todos os educandos e educandas, e na escola, as oportunidades de leitura desse corpo, que é tão discutido atualmente e tem muito a comunicar, certamente deveriam ser um foco do olhar dos(as) professores(as) de Educação Física e de todos e todas professores e

professoras de todas disciplinas, o corpo não deixa de existir quando sentamos para aula de matemática ou português.

Ainda não existe um grande consenso na área da Educação Física sobre como devemos conceituar e interpretar a Educação Física como linguagem, mas muitos autores e autoras reconhecem a importância da linguagem do movimento e dos signos corporais na Educação Física. Embora possam ter abordagens teóricas diferentes, muitos compartilham o objetivo de compreender e valorizar a expressão, comunicação e construção de significados por meio do movimento humano. Bom, se a Educação Física está na área das linguagens e existe uma grande valorização dessa perspectiva acredito que seja importante refletirmos sobre as linguagens na pedagogia freireana e as Lutas/Artes Marciais como linguagem e o que isso quer dizer, é o que trataremos a seguir.

## 5.2. Linguagem Corporal e Paulo Freire

*Ainda tenho um pouco de dificuldade de interpretar e ensinar as lutas como linguagem e em uma educação problematizadora, porque nesse caso acho que a gente tem que levar pra um lado mais histórico neh? (Entrevista 2, T'Challa).*

*Porque eu gosto de usar bastante a linguagem deles, sabe? Por exemplo, os vídeos de TikTok, os memes, sabe? Que você acha mesmo de tudo então eu tento usar essas linguagens para aproximar da realidade deles (Entrevista 2, Sonya Blade).*

A linguagem desempenha um papel fundamental na teoria e prática pedagógica de Paulo Freire. Na leitura de Freire (1968), a linguagem é uma ferramenta de comunicação e expressão, mas também é um instrumento de poder e dominação. Ele acreditava que a educação tradicional muitas vezes reproduz relações de opressão, e uma linguagem autoritária e unidirecional é uma das formas pelas quais essa opressão é perpetuada. Para o autor, a linguagem deve ser utilizada como uma ferramenta de diálogo e participação ativa dos educandos e educandas no processo de aprendizagem. Ele enfatizava a importância da palavra como ação, e defendia que os(as) estudantes devem ser encorajados(as) a expressar suas próprias ideias, experiências e perspectivas. Através do diálogo e da problematização da realidade, os educandos e educandas são incentivados(as) a refletir criticamente sobre o mundo em que vivem e a buscar a transformação social (FREIRE, 1968). Além disso, Freire também valorizava o uso da linguagem popular e acessível, ele argumentava que a educação deveria

estar enraizada na realidade concreta dos educandos e educandas, utilizando-se de exemplos e referências que fossem significativos para eles e elas. Isso incluía respeitar e valorizar os diferentes dialetos, sotaques e expressões culturais presentes na linguagem dos educandos e educandas. Para Freire, a linguagem não era apenas um meio de transmitir informações, mas, da mesma forma que poderia ser um instrumento de opressão, poderia ser também um instrumento de conscientização, libertação e construção de conhecimento. Ele via a alfabetização como um ato político, que possibilita às pessoas a ler e escrever o mundo ao seu redor, desenvolvendo a capacidade de analisar criticamente as estruturas de poder e buscar a transformação social (FREIRE, 1968).

Embora Paulo Freire seja mais conhecido por suas contribuições para a pedagogia e educação, seu trabalho também envolveu a compreensão da linguagem corporal e sua importância na comunicação e no processo de conscientização. Freire (1967) reconhecia que a comunicação não verbal, incluindo a linguagem corporal, desempenha um papel significativo na interação humana e na construção do conhecimento. Ele acreditava que a linguagem corporal é uma expressão do ser humano como um todo e que não pode ser separada da linguagem verbal. Segundo ele, o corpo comunica e transmite significados, emoções e intenções. Na prática educativa de Freire, a atenção à linguagem corporal é essencial para o diálogo autêntico entre educador(a) e educando(a). Ele enfatizava a importância de criar um ambiente de confiança, respeito e igualdade, onde tanto o educador(a) quanto o educando(a) pudessem se expressar livremente. A observação cuidadosa da linguagem corporal era uma maneira de compreender as emoções, os sentimentos e as reações dos educandos e educandas, permitindo uma resposta adequada e sensível às suas necessidades, Freire compreendia que quem aprende, aprende com o corpo todo (FREIRE, 1967).

Paulo Freire (1968) também reconhecia que a linguagem corporal pode ser influenciada por fatores culturais, sociais e contextuais, dessa forma é importante a valorização da diversidade cultural e a busca por entender os diferentes modos de expressão corporal presentes nas comunidades em que trabalhava. Isso incluía o respeito pelas diferentes formas de gestos, posturas e expressões faciais e corporais que carregam significados específicos em cada cultura. Além disso, a linguagem corporal também estava relacionada ao processo de conscientização proposto pelo autor. Ele acreditava que a conscientização envolvia uma análise crítica das estruturas de poder e uma compreensão mais profunda das relações sociais. A linguagem corporal poderia revelar as dinâmicas de poder presentes na interação entre educador(a) e educando(a), bem como as relações de opressão ou resistência que permeiam a sociedade.

Paulo Freire (1996) compreendia a importância da corporeidade no processo educacional. Ele defendia a integração entre mente e corpo, valorizando a experiência dos educandos e educandas como parte fundamental da aprendizagem. Nesse sentido, a linguagem corporal pode ser entendida como uma expressão da corporeidade, carregando consigo informações, emoções e intenções que em conjunto com a linguagem verbal, escrita e outras, vão se complementar. O autor ainda enfatizava o diálogo como uma forma de comunicação horizontal e participativa. Embora ele tenha se concentrado principalmente na dimensão verbal do diálogo, é possível inferir que os gestos e expressões corporais também são relevantes nesse contexto. A linguagem corporal reforça e complementa as palavras, transmitindo emoções, atitudes e intenções que podem fortalecer a comunicação efetiva.

Freire dedicou grande parte de seu trabalho à análise das relações de poder e à busca pela libertação dos oprimidos. Embora ele tenha focado principalmente nas estruturas sociais e políticas, também podemos entender que a linguagem corporal é permeada por relações de poder. Gestos, posturas e expressões podem refletir dinâmicas de poder e dominação, e a conscientização desses aspectos é fundamental para a busca de uma comunicação mais igualitária e emancipatória. Nessa direção, na compreensão de Freire (1967) a educação tem como objetivo central a humanização e libertação das pessoas. A linguagem corporal é uma forma de expressão humana, permitindo que as emoções, experiências e identidades sejam comunicadas além das palavras verbalizadas. Nesse sentido, a linguagem corporal pode desempenhar um papel importante na construção de relacionamentos autênticos e na busca pela libertação e emancipação dos(as) sujeitos.

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria explícita sobre a linguagem corporal, seus escritos nos convidam a refletir sobre a importância da corporeidade, do diálogo, das relações de poder e da expressão humana como elementos essenciais na educação e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. A observação e a compreensão da linguagem corporal podem enriquecer o diálogo, a construção do conhecimento e a promoção da transformação social proposta por Paulo Freire. As relações de poder se dão no corpo, a opressão se dá no corpo e de igual maneira, a libertação também se dá pelo corpo, pois quem aprende, aprende com o corpo todo.

### 5.3. O corpo de quem luta “fala”!

#### O ÚLTIMO SAMURAI

Uma pitada de força  
 Outra de velocidade  
 Um pouco de disciplina  
 E aquecer o coração em honra

Olhos flamejantes e fixos ao oponente  
 Músculos relaxados, fortes e preparados  
 Mãos apreensivas, mas estáveis e constantes  
 Respiração leve, firme e concentrada

O espírito preparado  
 A alma em vontade  
 O pensamento se desfaz  
 O corpo em inercia acelerada

Apenas num instante  
 O gesto preparado pela vida  
 O coração deixa sua forma  
 O corpo faz sua parte!

Pronto, com o coração ardente em honra  
 A disciplina já aplicada  
 O movimento executado  
 Sinta... a pequena medida de paz.

Álex Jhow (RAMOS, 2015, p. 42).

Lendo as entrelinhas dessa poesia, talvez, na experiência lúdica de escrever esse texto, esse pesquisador apaixonado pelas Lutas/Artes Marciais possa devanear ideias e reflexões sobre a linguagem corporal nessas manifestações da cultura corporal. Relendo essa poesia 10 anos depois de escrevê-la, sinto que fazia uma leitura da linguagem corporal cultural dos Samurais, dos guerreiros japoneses e minhas próprias, numa vida de experimentação na Lutas/Artes Marciais de cultura japonesa. Se me permitem, leio aqui a técnica, sem ver, leio também a apreensão no rosto de um samurai imaginário que está prestes a gestualizar um movimento que muda vidas. Leio os princípios do Bushido e leio ainda os princípios culturais de uma sociedade guerreira do Japão feudal. Leio até a ocultação dos anseios, as ansiedades, a dúvida que paira sobre todo e qualquer um que pratique algo tão *viventemente* e intensamente que tudo se torna nada e o nada precede o tudo novamente, leio uma vida de guerra que anseia paz. Leio a linguagem escrita produzida da leitura de múltiplas linguagens corporais e da linguagem corporificada na execução de técnicas, táticas e leitura da realidade do universo

marcial e midiático da cultura japonesa. Leitura de linguagens verbais, escritas, multimídias e corporais... que fazem rizoma e possibilitam a produção de novas formas de ler a realidade, o mundo e a própria corporeidade das gestualidades de meu “se-movimentar”. “Se-movimentar” este que não se fecha no deslocamento que minha espada faz no treino de Ninjutsu, mas se amplifica e complexifica numa linguagem corporal que sente, reflete, traduz, produz, transforma e cria. O corpo de quem luta fala!

*O corpo fala né, independente de falar outras linguagens que não são as verbais, acho que o corpo fala (Encontro 4, John).*

*No caso da luta, se a gente tiver um tatame, um tatame e duas pessoas com um kimono né, um árbitro do judô, tudo ok para acontecer o judô. Mas aquelas pessoas nunca praticaram ou viram nada sobre o Judô, o Judô não existe ali, ali não está existindo Judô, quem vê, não vai tá vendo a linguagem do Judô, o corpo daquelas pessoas não tiveram aprendizado daquela linguagem, no caso o Judô. Mas se você coloca dois judocas e eles começam o combate, você vai olhar e vai ver, isso é Judô, é uma linguagem específica, a linguagem do Judô (Encontro 4, John).*

Os professores e professoras anseiam por desenvolver ainda mais reflexões sobre compreender o que o corpo tem a “dizer”, sobre o que o corpo pode produzir e como podemos tematizar tais leituras e produções nas aulas de Educação Física escolar. Concordo com professor John quando afirma que o corpo fala e que o Judô ou qualquer Luta/Arte Marcial tem suas linguagens, dentre elas, linguagens corporais com especificidade, linguagens corporais no plural mesmo, porque uma Luta/Arte Marcial não tem apenas uma forma de se expressar, apenas uma linguagem a se ler, interpretar e produzir. São múltiplas linguagens para plurais interpretações e intermináveis formas de transformação e produção dessas linguagens corporais que se ressignificam em dinâmicos encontros com as pessoas e com o mundo.

Para refletirmos um pouco sobre essas linguagens corporais das Lutas/Artes Marciais acredito que, mesmo sendo um apaixonado por essas manifestações da cultura corporal, precisamos lançar um olhar e fazer uma leitura não romantizada dessas práticas.

As Lutas/Artes Marciais não foram criadas para crianças! Pelo menos não para as crianças e para a infância que compreendemos na atualidade. As práticas corporais de combate foram sistematizadas para matar os inimigos, ou no mínimo, para incapacitar de alguma forma para alcançar o objetivo mais amplo daquele combate, conquistar território, defender o território, coletar comida, defender o povo de uma sociedade, demonstrar força para evitar uma guerra maior, demonstrar força para obter a liderança de um grupo ou mesmo para oprimir um

povo e toma-lo como escravos para ampliar o domínio de um possível império. Independente das motivações, essas práticas corporais eram treinadas e executadas para subjugar seus oponentes (ANTUNES, ALMEIDA, 2016).

Muitos professores e professoras de Educação Física e de várias modalidades de luta falam de “peito cheio” que nas Lutas/Artes Marciais não tem violência, que as Lutas/Artes Marciais buscam a paz e o equilíbrio. Entretanto, se apenas afirmarmos que nas Lutas/Artes Marciais não há violência, estaremos incorrendo em erros no mínimo temporais, geográficos e de uma grande generalização/padronização dessas práticas corporais. Eu compreendo a dificuldade das pessoas ouvirem dos professores e professoras que as Lutas/Artes Marciais não têm violência sendo que em grande medida, se essas pessoas não praticaram alguma Luta/Arte Marcial ou passaram pelo aprendizado das lutas na Educação Física escolar que mostrasse outra perspectiva para elas, é bem provável que elas realizaram uma leitura dessas práticas corporais através das mídias. E se essas pessoas viveram toda a vida vendo filmes, séries, desenhos e jogos de vídeo game em que os(as) protagonistas, os “heróis” e as “heroínas” são as pessoas com maior nível de habilidade e força para causar danos aos seus oponentes. Se passaram a vida assistindo lutas de Boxe, do UFC ou luta livre em que duas pessoas se batem com o objetivo de causar dano suficiente para a outra perder a consciência. Se viram vídeos no YouTube ou qualquer plataforma de vídeos online em que pessoas testam técnicas marciais para verificar sua eficiência para quebrar ossos e decepar membros, eu compreendo a dificuldade dessas pessoas em entender que as Lutas/Artes Marciais que serão tematizadas na escola não terão violência.

*No ensino de alguma determinada luta marcial na escola, existe todo um preconceito, eles tem um pré-conceito né? Eles tentam julgar, eles acham que vai sair batendo em todo mundo e tal, eles descaracterizam a arte marcial e reduz ela somente a violência é isso que eu percebo. Existe sim, essa forma das pessoas muitas vezes estarem enxergando, igual esgrima que eu trabalhei, porque eles enxergam de uma forma reducionista (Entrevista 1, Naruto).*

A gestão da escola, os pais e responsáveis, os educandos e educandas não têm a obrigação de compreender as Lutas/Artes Marciais para além do que lhes é exposto pela mídia e pela sociedade. Geralmente se não for em uma academia de alguma Luta/Arte Marcial, na Educação Física escolar ou em algum curso de formação superior que sejam tematizadas essas manifestações, de forma geral, as pessoas não têm a oportunidade de desenvolver reflexões mais amplas e aprofundadas sobre essas práticas corporais. Dessa forma, tenho a suposição que

a dificuldade e às vezes até o medo que temos de contextualizar as Lutas/Artes Marciais historicamente e socialmente e assumirmos que as lutas têm características de violência para, assim, problematizarmos as suas transformações culturais para chegarmos a poder dar aulas de Lutas/Artes Marciais sem violência, seja um dos pontos de não conseguirmos ajudar as pessoas a compreender essas manifestações. Simplesmente afirmar que as Lutas/Artes Marciais não são violentas e buscar outras coisas, que “tem filosofia”, que “melhora a disciplina”, que “ensina a não lutar” e vários outros jargões para defender essas práticas corporais, não é suficiente para ajudar as pessoas a compreender o que é, o que foi ou até o que estão sendo as violências que permeiam as Lutas/Artes Marciais.

As Lutas/Artes Marciais não são violentas, pois dizer que elas são violentas seria afirmar que a violência é inerente a essas práticas corporais, e isso não é real, entretanto, a violência circunda muitas das linguagens das Lutas/Artes Marciais e isso não pode ser desconsiderado quando formos tratar dessa temática. Eu pratico Lutas/Artes Marciais a cerca de 20 anos, nessa história de vida aprendendo a ler, reproduzir e produzir as Lutas/Artes Marciais eu desenvolvi habilidades e aprendi técnicas que em seus contextos de origem foram utilizadas para quebrar ossos, estrangular articulações, perfurar corpos, decepar membros e cortar pescoços, técnicas de combate muito eficientes e extremamente violentas quando utilizadas em seus contextos de origem. Então como eu poderia sugerir tematizar uma prática corporal com tamanha gama de características violentas na Educação Física escolar?

Como mencionado anteriormente, as Lutas/Artes Marciais não foram criadas para crianças, realmente não foram, mas as transformações históricas e sociais das sociedades humanas e as transformações históricas dessas práticas corporais criadas pela humanidade as ressignificaram suficientemente para poderem ser tematizadas para crianças sem as características violentas, e mais, possibilitando aprendizados de princípios e valores contrários aos de causar danos e violências contra outras pessoas. Mas como isso pode acontecer? Como uma prática corporal criada em suas origens com um objetivo se transforma em algum tempo em uma prática corporal que ainda carrega muito de suas características, muito da sua linguagem corporal original, mas um de seus principais objetivos originais é transformado em seu oposto, causar violência, e agora não mais causar violência, como isso se explica?

No decorrer da história humana duas coisas acontecem que abalam o universo das Lutas/Artes Marciais de forma drástica, a criação da arma de fogo que é muito mais eficiente para subjugar inimigos que técnicas de combate corporais e os movimentos políticos que as sociedades vieram e vem fazendo para diminuir a violência e aumentar a segurança das pessoas nas sociedades (ANTUNES; ALMEIDA, 2016). Nessa perspectiva Norbert Elias e Eric

Dunning (1992) argumentam que com o avanço da civilização, as sociedades têm passado por um processo de pacificação, no qual as regras e normas sociais se tornam mais complexas e restritivas. Eles explicam que a crescente efetividade do controle dos indivíduos resulta em uma diminuição da violência. E essa transformação da sociedade é evidenciada nas práticas corporais. Os autores também ressaltam a importância do sentimento de excitação nas práticas corporais. Essa excitação é um elemento fundamental para a busca de emoções intensas, e é central tanto nas atividades esportivas quanto nas práticas corporais em geral. Elias e Dunning (1992) analisam como a sociedade contemporânea tem buscado formas de obter essa excitação, mesmo dentro de um contexto mais pacífico. Nesse sentido, os autores exploram as transformações dos jogos e esportes ao longo do tempo. Eles destacam como as práticas esportivas se tornaram mais controladas, com regras definidas e arbitragem, e como isso influenciam na forma como o poder é exercido dentro desses espaços. Além disso, eles discutem como a busca pela excitação impulsionou o desenvolvimento de novas modalidades esportivas que satisfazem essas necessidades emocionais, como os esportes radicais. Os autores afirmam que avanço civilizatório trouxe benefícios, como a diminuição da violência, mas também trouxe desafios, uma vez que a busca pela excitação ainda persiste.

Nesse contexto, as Lutas/Artes Marciais começam a perder força, pois se seus objetivos principais forem treinar pessoas para guerra e para a defesa pessoal apenas, as armas de fogo as tornariam obsoletas e aos poucos elas poderiam ser extinguidas. Dessa forma, muitos mestres e praticantes começaram a olhar para suas práticas e dar ênfase em outras características, se antes a leitura e a produção da linguagem corporal das Lutas/Artes Marciais se davam principalmente na eficiência de causar danos a um adversário, começam a realizar leituras e produções em outras direções.

Trago exemplo de três renomados mestres que transformaram drasticamente suas Lutas/Artes Marciais para poderem ser difundidas em uma sociedade que não mais busca essas práticas corporais para matar, mas talvez para praticar esporte, melhorar a qualidade de vida, satisfazer sua busca pela excitação, melhorar outras características de seu dia a dia, como foco, disciplina e outros, ou mesmo para conhecer uma cultura que é diferente da sua. Jigoro Kano fundador do Judô, Ginchin Funakoshi considerado pai do Karatê moderno, Masaaki Hatsumi desenvolvedor do Ninjutsu Bujinkan. Esses três homens foram figuras primordiais para que o Judô, o Karatê e o Ninjutsu se transformassem em Lutas/Artes Marciais praticadas no mundo inteiro e com objetivos que se deslocam da ideia de apenas causar dano e evitar dano de um adversário. Kano, busca no Jujutsu tradicionais práticas de combate dos Samurais e as ressignifica para criar a “arte da suavidade”, o Judô (KANO, 2008). Funakoshi, busca no

Okinawa-te ou Todê, a Luta/Arte Marcial originada na ilha de Okinawa para defesa pessoal sem armas e a ressignifica para constituição do “caminho das mãos vazias”, o Karatê-do (NAKAYAMA, 1977). Hatsumi encontra nas antigas tradições Shinobi e Samurais caminhos para criar a “escola do guerreiro divino”, a Bujinkan (HATSUMI, 2005). Nessas ressignificações, além das transformações dos objetivos, também mudaram-se técnicas, princípios foram alterados, características foram transformadas para que pudessem ensinar a lutar para alcançar outros aprendizados que não fossem apenas causar dano (KANO, 2008).

A releitura desses mestres e de muitos outros e outras nos permite compreender a dinamicidade dessas práticas corporais, suas transformações são complexas assim como a complexidade das relações humanas. Os socos e chutes, as técnicas de torção e estrangulamento, os golpes contundentes com bastão ou os cortes com espada são elementos das linguagens corporais das Lutas/Artes Marciais e foram utilizadas para causar dano de forma muito violenta em certos momentos e locais. Entretanto a linguagem corporal também é ressignificada, assim como, por exemplo, na linguagem verbal inglesa a palavra “queer<sup>11</sup>” era utilizada pejorativamente para insultar pessoas LGBTQIAPN+ no final do século XIX, mas com o tempo ela foi ressignificada pela própria comunidade LGBTQIAPN+ e agora ela faz parte da constituição de suas identidades de forma positiva, manteve-se a palavra, mas mudou seu sentido e significado. Assim também é na linguagem corporal, mantém-se as técnicas de soco, chute, corte com espada, mas modifica-se o sentido e significado de sua execução, o gesto de cortar não mais precisa ser com o objetivo de realmente aprender a cortar um oponente, mas talvez para refletir sobre como aconteceram as guerras antigas, para se fortalecer corporalmente, para uma experiência lúdica de utilizar um implemento que está nos filmes e séries de forma segura e controlada, para compreender uma cultura diferente da sua, para fazer parte de uma comunidade e socializar em relação a certas práticas corporais.

A ressignificação histórica da linguagem corporal das Lutas/Artes Marciais transforma as técnicas e junto com elas seus sentidos e seus significados, logo, a leitura da execução de um soco não pode ser apenas pela eficiência seca de contundir um adversário ou de seu deslocamento biomecânico no espaço e tempo. A leitura da execução de um “simples” soco pode estar carregada de compreensões históricas e culturais de um povo e uma cultura que fez escolhas éticas e estéticas para que aquele soco chegasse daquela forma até nós. Ler e

---

<sup>11</sup> Queer é um termo guarda-chuva da língua inglesa para minorias sexuais e de gênero, ou seja, que não são heterossexuais ou não são cisgênero. Originalmente significando "estranho" ou "peculiar", queer era usado pejorativamente contra aqueles com desejos ou relações homossexuais no final do século XIX, mas o movimento LGBTQIAPN+ fez uma ressignificação da palavra e agora ela faz parte da constituição de suas identidades.

analisar as linguagens corporais das Lutas/Artes Marciais em suas diferenças, suas transformações técnicas e suas maneiras de treinar e executar certos gestos pode ser uma grande viagem pela história da humanidade, pelos seus conflitos, pelas suas formas de ler e produzir as sociedades e o mundo.

Gostaria de apresentar um exemplo de uma Luta/Artes Marcial que foi desenvolvida para defesa pessoal com técnicas de socos, chutes, cotoveladas, joelhadas, projeções e outros de forma muito contundente e rígida e atualmente se ressignificou para ser uma prática esportiva que abomina a violência. Estou falando do Karatê, especificamente uma linhagem de Karatê que abarca estilos dentro da Federação Internacional de Karatê (WKF), que tem regras específicas e internacionalizadas para que as lutas de Karatê possam acontecer. Nas regras oficiais da WKF é irregular aplicar técnicas com força desnecessária que coloque o(a) oponente em risco, ou seja, se um(a) dos(as) lutadores(as) executar uma técnica contundente que possa machucar seu(sua) oponente, além de não ganhar pontos, ele(a) receberá uma punição. Um exemplo que ficou muito evidente dessa regra contra a violência foi na final da competição de Karatê nos Jogos Olímpicos de Tóquio em 2021. Durante a luta um dos atletas aplicou um chute que acertou a cabeça do seu oponente e esse foi nocauteado, o árbitro parou a luta e chamou os médicos, o médico abordou o atleta caído e verificou que ele realmente havia perdido a consciência e recuperado alguns minutos depois, mas que estava bem a princípio. Após essa análise, o atleta que executou o chute recebeu uma punição e foi desclassificado da luta, dessa forma, o campeão de Karatê dos Jogos Olímpicos de Tóquio foi o atleta que foi nocauteado durante a luta.

Podemos fazer várias leituras e reflexões dessa situação, eu gostaria de destacar uma em relação à violência e às técnicas aplicadas nos torneios de Karatê. Compreendo que as competições de luta de Karatê na WKF não têm mais o objetivo de causar dano entre oponentes, a definição técnica e a estética ganham mais proeminência que a eficiência de causar e evitar danos. Isso quer dizer que o Karatê está deixando de ser eficiente em combate para defesa pessoal? Essa questão é válida, pois posso querer praticar o esporte e não querer utilizá-lo como defesa pessoal, mas para competições. Ou praticar para defesa e não querer o esporte, só ficar forte para minha segurança. Respondendo à questão, sim e não. Existem outras linhas e estilos de Karatê, como a Confederação Brasileira de Karatê de Contato (CBKC) que priorizam técnicas mais contundentes e mais próximas da defesa pessoal. Mas a escolha de uma grande ramificação do Karatê, no mínimo politicamente mais forte, pois foi a que tomou a frente para estar nos Jogos Olímpicos, compreende que o Karatê na atualidade ensina a lutar, mas que essa luta não é para causar danos contundentes em oponentes. A leitura da linguagem corporal do

Karatê que querem evidenciar não é mais sua eficiência de subjugar adversários(as), mas sim a estética dos movimentos, os detalhes técnicos, o controle fino e estratégico dos gestos dessa prática corporal de combate. É uma leitura e uma produção da linguagem de um Karatê em que a violência perde espaço e a beleza técnica e estética ganha muito mais proeminência, nessas competições é raríssimo ver atletas machucados(as) ou mesmo sangue, pois os sentidos e significados de se lutar mudaram, se ressignificaram, a linguagem corporal do Karatê se transformou drasticamente.

Ainda nessa direção eu gostaria de comentar sobre as Formas, os Kata que são uma simulação individual de luta muito praticada nas Lutas/Artes Marciais japonesas, equivale ao Kati nas Lutas/Artes Marciais chinesas e ao Pumsae das coreanas e com muitas outras denominações para outras Lutas/Artes Marciais de outras culturas. As Formas são movimentos preestabelecidos em que os(as) lutadores(a) e/ou atletas executam gestos com intenção de demonstrar técnicas tradicionais daquela Luta/Arte Marcial sem sua aplicação com um(a) oponente, apenas de forma demonstrativa e individual. Os Kata apresentados nas competições de Karatê da atualidade são uma clara representação dessa transformação da leitura e produção das linguagens das Lutas/Artes Marciais. Seus objetivos não focam na melhor técnica para causar e evitar dano, nem mesmo na eficiência de subjugar um(a) oponente. Nessa perspectiva se valoriza muito mais a definição técnica, a postura, os detalhes de cada gesto, a consciência e controle corporal, a rigidez e o relaxamento da musculatura no momento exato, e de forma mais sutil, o olhar, o equilíbrio fino, a respiração forte e sincronizada, a potência de um Kiai (grito típico do Karatê). A estética é muito mais potencializada e ganha muito mais proeminência do que a eficiência de causar e evitar dano.

No entanto, Elias e Dunning (1992) também apontam que, apesar das transformações sociais e dos avanços civilizatórios, ainda existem resquícios de práticas corporais e esportes violentos. Eles argumentam que essa violência, embora em menor escala, ainda persiste na sociedade contemporânea. Dessa forma, vale destacar, novamente sem romantizar, que existem muitas pessoas que praticam certas Lutas/Artes Marciais com o objetivo de causar dano, seja em brigas, em guerras ou em práticas esportivas. Muitas Lutas/Artes Marciais da atualidade ainda desenvolvem grande proeminência no causar e evitar dano em seus treinamentos, facilmente podemos verificar nas competições em que as regras permitem, por exemplo, o nocaute. Para se aplicar técnicas que causem um nocaute é necessário aplicar técnicas contundentes o suficiente na cabeça ou rosto do oponente para que ele perca a consciência. Mas ainda assim, essas práticas corporais estão sob controles rígidos para apaziguar os danos aos(às) praticantes. Há regulamentos, regras e arbitragem que vão tentar

garantir a maior segurança possível. Quem vai competir nessas práticas corporais de forma geral nos campeonatos amadores e de forma integral nos profissionais, conhecem as regras e sabem em que riscos estão se colocando. Ou seja, nessa perspectiva o dano causado não tem o objetivo de machucar o outro, mas sim de dentro das regras daquela competição, ganhar a competição, ganhar a luta, o que é completamente diferente de uma briga fora do contexto de uma competição esportiva.

Uma Luta/Arte Marcial que tenha técnicas de estrangulamento, técnicas de corte com espada, utilização de faca e vários outros elementos podem formar pessoas serenas e buscadoras de paz assim como pessoas que buscam a violência e formas de causar dano a outras pessoas. O que faz as pessoas se tornarem violentas ou não, são as intenções éticas, estéticas e o ambiente constituído para execução e prática daquelas manifestações da cultura corporal. Assim como o treino de uma prática corporal como o balé pode ser extremamente violenta com as pessoas que a praticam, violenta na execução das técnicas, violenta na forma de ensinar e aprender, violenta na forma de transmitir verbalmente ou corporalmente os comandos da execução dos gestos. A violência pode estar em qualquer lugar, vemos claramente no ambiente acadêmico como certos orientadores e orientadoras tratam seus(as) orientandos(as), como em certas bancas de defesa de teses e dissertações os pesquisadores e pesquisadoras são escrachados(as) de forma extremamente violenta verbalmente e corporalmente por certas execuções em suas pesquisas. No balé, nas pesquisas acadêmicas ou nas Lutas/Artes Marciais, a violência não é inerente, ela pode ou não estar lá, mas somos nós que fazemos essas múltiplas linguagens serem violentas ou não. Dessa forma, não precisamos ter medo de dizer que em muitas Lutas/Artes Marciais e muitas de suas características têm aspectos violentos, mas quando formos tratar delas, essas características e princípios não terão proeminência e além disso, essas questões serão problematizadas para que os educandos e educandas possam refletir sobre a violência nas Lutas/Artes Marciais e também em suas realidades.

*como a gente consegue problematizar e pensar a partir das práticas dadas nas aulas, a diminuição da desigualdade, por exemplo, de gênero, pra quebrar esse estigma de lutas pra homens e dança pras mulheres? (Encontro 3, Sonya Blade).*

*Eu gosto sempre de tá trabalhando primeiro com eles passando algum filme, algum vídeo, algum relato de algum atleta mesmo que seja através do data show, tipo uma introdução para mostrar para eles né que as lutas, por exemplo, é para todos né, para homens, para mulheres, independente de classe social. Então mostrar que todos podem estar praticando né, então isso*

*também é importante a questão do gênero, mostrar para eles que o jiu-jitsu, por exemplo, mulher, o sexo feminino também inclusive temos medalhistas, inclusive uma vez eu te levei a esposa do Valdecir do taekwondo eu levei ela sabe, Mirella né (Encontro 5, Haru).*

Novamente sem romantizar as Lutas/Artes Marciais inspirado nas falas do professor Haru e da professora Sonya Blade eu gostaria de comentar sobre o (não) lugar das mulheres e da feminilidade na prática dessas manifestações culturais. Segundo as autoras Vera Fernandes, Ludmila Mourão, Silvana Vilodre Goellner, Carla Lisboa Grespan (2015) o ambiente das Lutas/Artes Marciais muitas vezes é preconceituoso e carregado de estereótipos machistas, o machismo nas Lutas/Artes Marciais é uma questão relevante para tratarmos. Assim como em diversas outras áreas, as Lutas/Artes Marciais refletem as desigualdades de gênero presentes na sociedade em geral. Isso pode ser observado em diferentes contextos, incluindo competições, academia e até mesmo no tratamento de atletas e praticantes. Segundo as autoras Fernandes et al (2015) podemos verificar questões como estereótipos de gênero em que se associam as Lutas/Artes Marciais a atividades predominantemente masculinas, o que pode desencorajar muitas mulheres a ingressarem nessas práticas e fazer com que as que praticam sejam taxadas de masculinizadas, como se só os homens pudessem lutar ou fortalecer o corpo para a defesa pessoal ou esporte. Assim como em outras modalidades esportivas existe a desigualdade de premiações em algumas competições, os prêmios em dinheiro ou outros reconhecimentos para mulheres são inferiores aos oferecidos aos homens, mesmo quando eles competem em eventos similares.

Isso faz parte da linguagem das Lutas/Artes Marciais, certas características delas foram constituídas historicamente em uma sociedade patriarcal em que se menosprezam a força e habilidades das mulheres para a prática das Lutas/Artes Marciais. Entretanto eu gostaria de apresentar um outro olhar e outros fatos para lermos a linguagem das Lutas/Artes Marciais em relação às mulheres. Mulheres guerreiras têm desempenhado papéis significativos ao longo da história humana, desafiando os estereótipos de fragilidade e submissão atribuídos a elas por sociedades patriarcais. Tribos e sociedades de mulheres guerreiras encontradas em diferentes períodos e regiões do mundo fornecem evidências da capacidade e determinação das mulheres em lutar, liderar e defender seus territórios. Vou evidenciar algumas dessas tribos e sociedades históricas, fornecendo fatos que evidenciam o papel das mulheres guerreiras em diferentes culturas.

Segundo a autora Ana Vasconcelos (2022), no contexto real, as guerreiras Agojies eram uma força de elite do exército do Reino do Daomé, atual Benin, formado exclusivamente

por mulheres guerreiras. O reino ostentava um exército composto por centenas de mulheres que se tornaram conhecidas por sua bravura e agilidade nos combates. Elas treinavam habilidades de combate, liderança e participavam de rituais de guerra. Essas guerreiras eram responsáveis por proteger o rei e seu reino, demonstrando força, coragem e lealdade. Paula Pereira (2016) afirma que no Japão feudal, as *onna-bugeisha* eram mulheres samurais que participavam ativamente de batalhas. Elas eram treinadas em combate, montaria e armamentos, e, muitas vezes, lideravam seus próprios grupos de mulheres guerreiras. Exemplos notáveis são Tomoe Gozen e Nakano Takeko, que comandaram tropas e lutaram bravamente em batalhas ao lado dos homens. Nessas sociedades e em muitas outras, as mulheres não apenas lutavam como guerreiras, mas também representavam símbolos de resistência e liberdade.

Ao longo da história, a mulher frequentemente foi retratada como frágil, submissa e dependente, uma visão que se enraizou em muitas culturas e sociedades ao redor do mundo e chegou até a atualidade. No entanto, essa perspectiva omite uma rica tapeçaria de dados históricos que evidenciam a existência de sociedades e tribos onde as mulheres eram guerreiras, líderes e detentoras de grande poder e respeito. Essas mulheres desafiaram as convenções de sua época, liderando exércitos, defendendo suas terras e tomando decisões cruciais para suas comunidades. A omissão dessas histórias contribui para a perpetuação de estereótipos e limita a compreensão da verdadeira amplitude e diversidade do papel da mulher na história da humanidade.

Mas o que mais vale destacar sobre o machismo e também sobre a violência nas Lutas/Artes Marciais é que não devemos oculta-los, esconder essas características. Elas existem e estão presentes na prática dessas manifestações. O que precisamos fazer é problematizar essas características, muito mais que dizer que não existe violência nas lutas ou que mulher também pode praticar as Lutas/Artes Marciais, só repetir isso estaremos apenas mascarando certas características para convencer as pessoas a praticar, mas precisamos ir além. Precisamos construir oportunidades para que as pessoas reflitam sobre essas características e que as problematizem, só assim conseguiremos continuar construindo e transformando as Lutas/Artes Marciais em práticas corporais menos violentas, mais inclusivas e menos preconceituosas.

Ler as linguagens corporais das Lutas/Artes Marciais pode e deve ir muito além das técnicas específicas de cada modalidade. Essas linguagens corporais são expressadas nas técnicas, mas também na fisionomia, no olhar, no trincar dos dentes ou no sorriso, no fechar contraído dos punhos ou no relaxar dos dedos que se movimentam com suavidade, na rigidez dos músculos contraídos e estáveis ou na ginga de movimentos leves. Recentemente aconteceu um Festival Cultural na universidade em que trabalho, eu participei de duas apresentações, uma

junto com outros professores e professoras de Ginástica para Todos (GPT) e outra junto à academia de Karatê da qual faço parte. De maneira geral, eu geralmente carrego em minha linguagem corporal um semblante leve e quase sempre estou sorrindo, se não com a boca, sorrio com os olhos. Após as duas apresentações, pelo menos quatro pessoas entre professores(as) e educandos(as) que convivem comigo no dia a dia vieram comentar o estranhamento que causei sobre o meu semblante fechado, rígido e sério na apresentação de Karatê, diferente de como estão acostumados a me ver e sentir. Esse é um claro exemplo da leitura de uma linguagem corporal específica da prática do Karatê, essa prática corporal se constituiu historicamente com seus praticantes executando seus movimentos e técnicas com um semblante sério e rígido para, de alguma forma, demonstrar força, honra, concentração e talvez até poder. Já na realização da apresentação de GPT não houve um estranhamento com o meu semblante, não existiu uma exigência tão grande ou tão distante de como são meus sorrisos do dia a dia. Talvez se eu estivesse fazendo uma apresentação de Capoeira e não de Karatê, esse semblante sério e fechado não teria tanta proeminência pelas próprias características que a Capoeira proporciona em suas linguagens corporais.

Imaginem, meus caros e minhas caras, a riqueza dialética das Lutas/Artes Marciais sob a ótica de Paulo Freire. É uma viagem fascinante, um diálogo que transcende as palavras, manifestando-se no próprio corpo, na luta. Quando dois combatentes se enfrentam, não estão apenas trocando golpes, mas sim, engajando-se em uma conversa profunda, carregada de significados e sutilezas. Vejamos o cumprimento, um gesto aparentemente simples, mas carregado de significância. Um lutador se abaixa, expõe a cabeça, e o que isso nos diz? Falamos de respeito, de honra, de reconhecimento do outro como um igual, um parceiro nesse balé marcial. Isso é Paulo Freire em ação, meus amigos e amigas. É o reconhecimento do outro como essencial no processo de aprendizado, mesmo em um contexto de confronto. E os golpes, os bloqueios, as esquivas? Ah, que maravilha! Cada ataque é uma pergunta lançada, um desafio jogado as guardas do oponente. E a defesa, a esquivas? Uma resposta, uma réplica, uma retórica corporal que fala tão alto quanto qualquer tratado filosófico. É a dialética em seu estado mais puro, onde o questionamento e a resposta se dão não por palavras, mas por gestos, por uma dança de estratégia, técnica, força e habilidade. Nas Lutas/Artes Marciais, cada combate é uma história, um diálogo onde cada gesto constitui uma frase, cada golpe um argumento, cada defesa e contra-golpe uma contra-argumentação. E no meio dessa luta, dessa troca intensa, aprende-se sobre si mesmo, sobre o oponente, sobre a vida. Assim, meus caros e minhas caras, a Arte Marcial se torna um palco para a educação e o desenvolvimento humano, exatamente como

Paulo Freire vislumbrava: um processo permanente de interação, construção, respeito e crescimento mútuo, uma busca em comunhão para Ser mais.

Nessa direção se aprendermos a ler com atenção a linguagem corporal das Lutas/Artes Marciais, com um pouco de estudo e experiência conseguimos ler um lutador ou lutadora e saber de qual Luta/Arte Marcial é praticante, se a base é mais baixa, se os braços que fazem a guarda de defesa são alongados ou curtos perto do rosto, se os cotovelos se fecham para proteger o queixo ou se se abrem para proteger a cabeça de chutes. Cada Luta/Arte Marcial tem características únicas e alguns centímetros em que as pernas estão afastadas a mais ou a menos pode caracterizar práticas corporais de combate que são muito diferentes umas das outras. Essa leitura nos ajuda a compreender as representações das Lutas/Artes Marciais nas mídias, um bom exemplo é o filme *Karatê Kid* de 2010 com Jackie Chan, em que foi feita uma releitura do filme *Karatê Kid* de 1984 com Pat Morita (Sr. Miyagi). Quando assisti pela primeira vez, os primeiros gestos que vi sendo executados no filme percebi que não se tratava de Karatê, eram gestos e técnicas de Kung Fu.

O filme de 2010 não retrata em nenhum momento características do Karatê, prática corporal japonesa, ele é todo desenvolvido em cima da linguagem corporal do Kung Fu que é uma prática corporal chinesa. Aprender a ler as Lutas/Artes Marciais é aprender a ler essas manifestações e compreender suas diferenças e similaridades, seus contextos culturais e históricos e também ler criticamente o porquê do filme não se chamar “Kung Fu Kid” ou qualquer outro nome que se relacione com o Kung Fu ou com a China. Nessa direção, perceberemos também que essa linguagem não está “apenas no corpo”, está nas vestes, nos adereços, no local, nas tatuagens, nos mais diferentes aparatos culturais que possam ser utilizados para se expressar na prática dessas Lutas/Artes Marciais. Um kimono branco leve, um kimono azul grosso, uma calça branca larga, luvas grandes e fofas, cordas amarradas no braço ou na cintura, espadas de bambu, de madeira maciça ou forjadas de aço com fio de corte ou sem fio de corte. Tudo isso faz parte das escolhas de como as pessoas querem e vão se expressar corporalmente, como vão reproduzir e produzir gestos das mais diferentes e amplas possibilidades que suas linguagens corporais aprendem e produzem das suas leituras das linguagens das Lutas/Artes Marciais.

Mais uma reflexão que vale destacar sobre as linguagens das Lutas/Artes Marciais é em relação às comunidades marciais, diferentemente de muitas classificações de esportes e práticas corporais que enquadram as Lutas/Artes Marciais em esportes individuais, eu não vou completamente nessa direção. Compreendo essa classificação por se tratar de quando as pessoas vão lutar esportivamente elas não têm uma equipe com ela dentro do ringue para lutar junto.

Entretanto, diferente de muitos esportes individuais como no atletismo, as corridas, os saltos e lançamentos, ou nos esportes de precisão como o tiro com arco ou tiro esportivo, nas Lutas/Artes Marciais não dá para aprender a lutar sem um(a) oponente. Você consegue aprender a correr e saltar e melhorar seu tempo ou a altura do seu salto sem ter alguém correndo ou saltando contra você, você consegue melhorar a sua mira para acertar uma flecha no centro do alvo também sem um adversário. Mas nas Lutas/Artes Marciais isso muda de figura, você até consegue aprender a socar um saco de pancada, fazer uma forma e melhorar seu condicionamento, mas para aprender a lutar é necessário um(a) oponente para juntos(as) aprenderem a se organizar taticamente e estrategicamente para utilizar as técnicas.

Dessa forma, além de saber ler as técnicas, para aprender a lutar é importante aprender a ler a linguagem corporal de lutadores e lutadoras em plena luta. Junto a isso, cada comunidade marcial, grupo de pessoas que praticam uma ou mais Lutas/Artes Marciais em conjunto, criam seus próprios códigos que, muitas vezes, não são expressados verbalmente ou escritos como um quadro de regras. Criam-se códigos expressos corporalmente que vão mostrar para os(as) colegas de treino ou de prática se a pessoa está indo para uma luta leve ou para uma luta mais acelerada, nos códigos do Jiu Jitsu, um “rola soltinho” ou um “rola pegado”. Essas comunicações não precisam e muitas vezes não são expostas verbalmente, são expressas corporalmente em um jogar de ombros, em um olhar específico, em uma forma de sorrir, na contração de certos músculos. Cada comunidade marcial tem seus próprios códigos de linguagem corporal que são únicos e precisam ser lidos para fazer parte daquela comunidade, esses corpos têm muito a dizer.

Outra forma de ler as Lutas/Artes Marciais é em relação aos olhares que colocamos sobre elas em momentos históricos diferentes. Um claro exemplo é a Capoeira aqui no Brasil, ela foi uma prática corporal proibida de ser praticada e ensinada até a década de 1930 quando havia movimentos para sua legalização e o então presidente Getúlio Vargas assistiu a uma apresentação e retirou a proibição (FONTOURA et al, 2002). O Karatê é um exemplo bem parecido, sua prática também era proibida no Japão até que, por pressão de seus(suas) praticantes, e após uma apresentação de Gichin Funakoshi para o imperador, ela foi legalizada e pôde oficialmente ser praticada (NAKAYAMA, 1976). Essas e outras práticas corporais passaram por ressignificações, e nessas ressignificações a leitura que se faziam delas se transformou. Essa transformação chega ao ponto de antes elas serem condenadas por lei e após essas releituras, passarem a ser autorizadas, e mais, a Capoeira passa de ser proibida para ser legalizada e se transformar em Patrimônio Cultural da Humanidade em poucas décadas (FONTOURA et al, 2002). Ler as linguagens corporais das Lutas/Artes Marciais é ler também

a história da humanidade, a história do Brasil, a história da escravidão, a história das lutas e conflitos do nosso povo.

De forma geral as Lutas/Artes Marciais podem ser compreendidas como uma forma de linguagem corporal que envolve movimentos técnicos, expressões simbólicas e interações sociais. Assim como outras formas de expressão artística, como a dança e o teatro, as Lutas/Artes Marciais possuem elementos comunicativos que permitem a transmissão de ideias, emoções e valores. Na prática das Lutas/Artes Marciais, os(as) praticantes utilizam uma variedade de técnicas e movimentos corporais específicos, como golpes, bloqueios, chutes e esquivas, que podem ser comparados a um vocabulário de gestos. Esses gestos são combinados e executados de maneira fluída e coordenada, seguindo princípios técnicos e estéticos. Além dos aspectos técnicos, as Lutas/Artes Marciais também envolvem uma dimensão simbólica, gestos, posturas e expressões faciais e corporais podem transmitir significados e intenções específicas. Por exemplo, um cumprimento antes do treino ou luta pode representar respeito e cortesia entre os(as) praticantes, enquanto uma pose de defesa pode simbolizar prontidão para iniciar uma luta. As Lutas/Artes Marciais também são uma forma de interação social, elas são frequentemente praticadas em contextos de grupo, como academias, clubes ou dojôs, onde os(as) praticantes interagem entre si e com seus(suas) mestres ou instrutores(as). Essas interações podem envolver trocas de conhecimentos, esforço mútuo, respeito hierárquico, trabalho em equipe e criação de códigos próprios. Assim como uma linguagem verbal, as Lutas/Artes Marciais possuem diferentes estilos e sistemas, cada um com suas características particulares. Cada Luta/Arte Marcial tem sua própria gramática de movimentos, estratégias e princípios filosóficos subjacentes. Dessa forma, é possível comparar as Lutas/Artes Marciais a diferentes dialetos ou idiomas dentro de um amplo "vocabulário" de movimentos.

Além da dimensão prática, as Lutas/Artes Marciais também são estudadas e analisadas academicamente como formas de expressão cultural e social. Pesquisadores e pesquisadoras investigam as origens históricas dessas manifestações, suas influências culturais e suas implicações sociais, seus processos de ensino contribuindo para um maior entendimento da linguagem corporal e sua relação com as práticas de combate. Em suma, as Lutas/Artes Marciais podem ser consideradas uma forma de linguagem corporal, envolvendo movimentos técnicos, expressões simbólicas e interações sociais. Elas possuem um vocabulário próprio, transmitindo ideias, emoções e valores, e são praticadas em contextos culturais e sociais específicos.

### Coragem de Ler o Lutar

Na arena da vida, a luta se desenrola,  
Artes Marciais, um diálogo histórico que consola.  
O corpo fala, o silêncio grita,  
Na dança da luta, a linguagem se agita.

O punho que se ergue, a perna que se estende,  
Cada movimento, uma palavra que se entende.  
A força na gentileza, a coragem na defesa,  
Na dança da luta, a vida se expressa.

A linguagem das lutas, um poema, uma canção,  
Cada golpe, uma estrofe, uma expressão.  
A dor e a glória, a derrota e a vitória,  
Na dança da luta, se conta a história.

Então, guerreiros, com coragem e fé,  
Na arena da vida, cada um tem sua vez.  
Com a linguagem das lutas, contem sua história,  
Na dança das artes marciais, encontrem sua glória.

## **6. ATÉ ONDE A EDUCAÇÃO FÍSICA PODE IR? Uma luta entre a negação, a técnica, o jogo e gesto problematizado**

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles novo pronunciar.  
Paulo Freire

Essa unidade surge da necessidade de reforçarmos ainda mais algo muito importante e de certa forma óbvio: as Lutas/Artes Marciais devem ser tematizadas nas aulas de Educação Física escolar pois fazem parte da cultura corporal. Esta afirmação vem sendo feita há muitos anos na área da Educação Física escolar. Destaco obras que reforçam essa afirmativa: na década de 90 a Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), além de outros autores clássicos da Educação Física como Elenor Kunz, Valter Bracht, Mauro Betti, dentre outros, que apontam em vários de seus trabalhos as Lutas/Artes Marciais como conteúdo a ser tematizado na Educação Física escolar.

Diversos estudos denunciam a ausência deste conteúdo na escola, um dos mais clássicos é o de Nascimento e Almeida (2007) que destacam, entre outros argumentos restritivos ao ensino do conteúdo na escola, dois mais recorrentes, um deles é a falta de vivência pessoal em Lutas/Artes Marciais por parte dos professores e professoras, tanto no cotidiano da vida, quanto no âmbito acadêmico. Outro motivo está relacionado ao fator violência, que alguns(as) professores(as), estudantes(as) e os sujeitos da escola de forma geral julgam ser intrínseca às práticas corporais de Lutas/Artes Marciais como já apontado. Cerca de quase 20 anos depois ainda encontramos trabalhos que denunciam essa mesma situação, como o trabalho de Pereira et al (2021), em que os autores afirmam que além da falta de experiência e do fator violência, outro argumento relativo à restrição do conteúdo é a ausência de materiais e equipamentos oficiais que as Lutas/Artes Marciais exigem para sua tematização.

Muitos trabalhos foram publicados afirmando a importância e apresentando caminhos para se tematizar as Lutas/Artes Marciais na escola, assim como trabalhos que denunciam a sua ausência e inconsistência nesse ambiente. Entretanto é perceptível que ainda precisamos publicar, discutir e dialogar mais sobre isso, pois as Lutas/Artes Marciais ainda não são valorizadas e tematizadas de forma ampla nas escolas brasileiras. E não foi diferente nos diálogos construídos no curso de formação que foi realizado para essa pesquisa. Nós estamos avançando em várias perspectivas, mas ainda temos largos passos a dar em relação à inserção

das Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar. Essas práticas corporais fazem parte da cultura humana, são algumas das manifestações mais antigas e mais significativas criadas e desenvolvidas pelos seres humanos. São parte inerente à cultura corporal das sociedades em todos os momentos de sua história. Seja na guerra, no jogo, no esporte ou na arte, as Lutas/Artes Marciais sempre estiveram presentes como forma de expressão nas linguagens humanas.

Por compreender a importância dessas manifestações dentro da história da humanidade é que conseguimos reconhecer claramente como as Lutas/Artes Marciais aparecem nos documentos que são base das escolas brasileiras. Desde os PCNs, aqui já mencionados, as Lutas/Artes Marciais são pautadas para serem tematizadas na Educação Física escolar. Pereira (2018) verifica que 75% dos documentos curriculares de cada estado, ou seja, documentos criados pelas Secretarias Estaduais de Educação de cada estado brasileiro que constituem as propostas curriculares de seus estados, apresentam as Lutas/Artes Marciais como conteúdo a ser tematizado na Educação Física escolar. Ainda nesse ínterim, Pereira (2018) também realizou uma pesquisa em relação aos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais Brasileiras, e encontrou que em 89% desses cursos existe pelo menos uma disciplina obrigatória que tematiza as Lutas/Artes Marciais. E cito Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2020), que também confirma a importância e a necessidade de se trabalhar com essas práticas corporais no ambiente escolar.

Dessa forma, fica claro que há a proposição que as Lutas/Artes Marciais devam ser tematizadas na Educação Física escolar, entretanto essa tematização ainda configura-se como uma situação limite para muitos professores e professoras brasileiras. Mas não temos a intenção de simplesmente culpabilizar os(as) professores(as), pois muitas coisas estão “em jogo” nessa luta pelas Lutas/Artes Marciais na escola, logo, é importante debatermos sobre os processos, argumentos e reflexões, sobre as presenças e ausências dessas manifestações nas aulas de Educação Física escolar.

#### 6.1. Da Negação ao Tecnicismo: não necessariamente nessa ordem

As Lutas/Artes Marciais vêm sendo negadas na Educação Física escolar, os argumentos são múltiplos para a sua não tematização. Como já mencionado anteriormente, falta de experiência com a prática corporal, relação intrínseca com a violência, falta de equipamentos são alguns dos motivos apontados. Mas outros também são mencionados, como a relação das Lutas/Artes Marciais com religiões não cristãs, relações com as questões de gênero e

sexualidade, a aversão de certas escolas ao contato corporal entre os(as) educandos(as), a resistência dos(as) estudantes e da gestão da escola em relação ao tema, dentre muitos outros.

*Só com a nossa experiência da graduação com lutas, bate sim a insegurança que a gente não está preparada o suficiente para trabalhar determinada luta, porque a gente não é lutador daquela luta (Encontro 1, Chun Li).*

Acredito que essa seja uma das angústias mais recorrentes dos professores e professoras que não tem experiências de vida com alguma Luta/Arte Marcial. Parece simples dizer que basta o(a) professor(a) estudar, mas não é tão simples. Como mencionado no capítulo que discutimos sobre as Lutas/Artes Marciais como linguagem, essas manifestações tem sua própria linguagem, suas subjetividades de como se expressar.

Diferente de outras práticas corporais como os esportes coletivos, algumas modalidades do atletismo, as danças e outras, em alguma medida, grande parte das pessoas tem oportunidades de vivenciar essas manifestações, mesmo que fora de espaços de especialização, como clubes e academias. Os jogos de bola com as mãos e com os pés no campinho de terra ou na quadra do condomínio, a dança no carnaval, no ensaio da quadrilha, nas festas tradicionais de suas cidades, ou em bailes, as “apostas” de corrida e salto em distância com os(as) colegas da escola ou do bairro e até a Educação Física escolar que, se não foi “rola bola”, pode ter sido o “quarteto fantástico” (futsal, basquete, handebol e basquetebol). Mesmo que os professores e professoras não sejam especialistas nesses esportes coletivos, atletismo, dança e outros, essas práticas corporais têm mais oportunidades de experimentação em nossa sociedade do que as Lutas/Artes Marciais. Sem desprezar a brincadeira de “lutinha”, que na maioria das vezes não é baseada em regras constituídas em alguma modalidade de luta e sim no imaginário das crianças e jovens, muitas vezes baseados na cultura midiática dos filmes, desenhos, jogos de vídeo game e outros. Essa experiência “visual”, mesmo quando não transformada em lutinha, muitas vezes é o único contato com as Lutas/Artes Marciais de muitas pessoas. Como no filme Karatê Kid, por exemplo. Para muitos(as) esse foi o único contato com a modalidade e, muitas vezes, a imagem tratada pela mídia é deturpada. Ou não trazem toda informação, mas só os combates em si. As experiências prévias em Lutas/Artes Marciais geralmente se resumem ao(a) professor(a) ter sido matriculado(a) em alguma modalidade específica ou a vivência que teve na formação inicial. E essas oportunidades são exponencialmente menores do que bater uma bola com os(as) amigos(as) no recreio.

O que estou dizendo com isso? Que se o(a) professor(a) não for faixa preta, não vai ter como tematizar as Lutas/Artes Marciais na escola? Não é isso, é possível tematizar sem ser especialista, entretanto, a demanda de estudo e dedicação para compreender essas práticas corporais, de certa forma, pode ser mais dispendiosa do que de outras práticas corporais. E não apenas a leitura das práticas corporais, mas o desenvolvimento teórico argumentativo amplo para defender a tematização das Lutas/Artes Marciais para os educandos e educandas e também para gestão da escola, para os pais, mães e responsáveis pelas crianças e jovens, a sociedade em geral, pois ainda existe muita resistência, muitos pré-conceitos contra essas manifestações. Eu mesmo já fui denunciado ao conselho da criança e do adolescente por confeccionar espadas de papelão para uma aula que tematizávamos a esgrima com a argumentação que estava incitando a violência com os educandos e educandas. Dessa maneira, não basta simplesmente culpabilizar o professor e a professora como se fosse simplório compreender e tematizar essas práticas corporais. E, ao mesmo tempo, não é “passar a mão na cabeça” e dizer que está tudo bem não tematizar tais conteúdos.

*Então acho que isso é uma outra dificuldade quando a gente pensa em adentrar as lutas na escola porque a gente acha que tem que trazer um lutador profissional, pra ensinar aquela prática na escola (Encontro 1, Chun Li)*

*Eu convidei o Koga (Mestre de Hapikdô), assisti uma vez a apresentação dele, e isso também achei que chama muita atenção dos alunos, eu convidei ele para ir até a escola e marquei um horário para ele explicar sobre a luta dele. (Encontro 4, Haru).*

Saindo da negação, uma das primeiras possibilidades observadas como possível por alguns professores e professoras, é convidar um especialista, um mestre de uma ou outra Luta/Arte Marcial para ministrar uma ou mais aulas para os educandos e educandas na aula de Educação Física. É um problema convidar um especialista de qualquer modalidade para conversar com os educandos e educandas? Compreendo que não, um especialista poderá ter conhecimentos mais aprofundados sobre aquela prática corporal, experiências vividas e talvez um conhecimento histórico e cultural daquela prática que o professor ou professora pode ter dificuldade em conseguir acesso, ou seja, o convite para um mestre de Lutas/Artes Marciais pode ser muito proveitoso e interessante para complementar o diálogo e o processo de construção de conhecimentos sobre aquela prática corporal. Mas está aí a palavra-chave, complementar, um especialista não é, necessariamente, formado em licenciatura em Educação Física, ele até pode ser e ter conhecimentos sobre os objetivos da escola e da Educação Física

escolar, entretanto, o(a) responsável(a) pelo processo de ensino e aprendizagem do grupo, a pessoa que conhece o grupo e suas realidades é o(a) professor(a) regente das aulas.

Logo, o especialista pode sim complementar e ajudar o(a) professor(a) e os educandos e educandas a ampliar suas visões de mundo em relação àquela prática corporal, mas o processo como um todo não pode ser terceirizado para o especialista. O que acontece em certas ocasiões é o(a) professor(a) de Educação Física convidar um(a) ou vários(as) especialistas e atribuir a ele(a) toda ou uma porcentagem muito grande da tematização do conteúdo Lutas/Artes Marciais. Essas aulas acabam se tornando treinos tradicionais da Luta/Arte Marcial que o(a) especialista tem domínio, aulas em que geralmente o foco é no aprendizado da técnica, da repetição para automatização, de um treino para a performance, com características de treinos tecnicistas baseados nas tradições daquela modalidade ou até uma aula de observação, sem a vivência. Essa situação pode dar a sensação de desobrigação da necessidade do(a) professor(a) de Educação Física estudar sobre aquele conteúdo, o que pode acarretar em aulas numa perspectiva bancária em que os educandos e educandas vão apenas repetir os gestos apresentados pelo(a) especialista, memorizar o que foi dito e não se desenvolverão problematizações e reflexões amplas sobre aquela prática corporal e suas realidades.

Dessa forma, o professor e a professora não precisam ser especialistas, não precisam nem saber demonstrar um soco, mas é necessário que pesquisem e estudem, desde a biomecânica dos gestos da luta até as origens, as transformações históricas, como, quando e porque aconteceram essas transformações, quais forças ressignificam essas práticas corporais e quais relações essas práticas corporais têm e terão com seus educandos e educandas. Sem essa pesquisa, esse processo de estudo sobre as Lutas/Artes Marciais, mesmo com a presença de um especialista, a construção de conhecimento dos educandos e educandas poderá ser superficial, simplória, e, pior, com a manutenção de suas realidades de oprimidos, mantendo a consciência ingênua intacta e amortecida pelas técnicas aprendidas, mas descontextualizadas de seus processos históricos e culturais. Essa situação pode acontecer também caso o(a) professor(a) regente das aulas for um(a) especialista em alguma Luta/Arte Marcial e não constituir uma tematização ampla e problematizadora sobre aquela prática corporal, apenas reproduzir o que aprendeu no clube ou academia.

Outro ponto que vale ser destacado é a grande preocupação de alguns professores e professoras em não saber executar a técnica correta para demonstrar aos educandos e educandas. Compreendo que o objetivo da Educação Física escolar não seja o mesmo do ensino tecnicista, ou seja, a aprendizagem padronizada de gestos técnicos de certas práticas corporais,

assim como o professor e a professora não precisam ser especialistas e demonstrar tais habilidades técnicas. Compreendo que a Educação Física escolar não pode ser tecnicista porque essa abordagem se concentra apenas no desenvolvimento de habilidades motoras e na aprendizagem de técnicas específicas, isso leva a exclusão de estudantes que não têm habilidades motoras consideradas “adequadas” para as atividades tradicionais, assim como se caracteriza por uma educação bancária, domesticadora dos(as) estudantes, em que o objetivo é apenas desenvolver as habilidades técnicas sem refletir sobre elas. A Educação Física escolar não deve focar apenas no desenvolvimento do gesto técnico, mas nas diferentes manifestações do movimento humano na sociedade, entendendo-o como linguagem, como expressão cultural e social. Logo, a Educação Física escolar deve valorizar a história e a cultura dos diferentes povos e comunidades, reconhecendo a importância das práticas corporais na construção da identidade, da memória coletiva e a própria história dos gestos, como foram se elaborando. Além disso, buscar promover a inclusão e a diversidade, respeitando as diferenças culturais, de gênero, de orientação sexual e de habilidades físicas, tudo isso sendo construído com processos de ensino que privilegiem as problematizações, discussões e tomadas de consciência sobre as práticas corporais e suas realidades.

Nesse momento nós chegamos em um ponto crucial, muitos professores e professoras se vêem encurralados: por um lado, eu posso chamar um especialista para me ajudar, mas não posso terceirizar as aulas para ele. Preciso problematizar tanto as transformações históricas da Luta/Arte Marcial quanto os gestos técnicos, mas não tenho conhecimentos vividos daquelas práticas corporais, o que aprendo é vendo vídeos e não me sinto preparado(a), como vou proceder? Alguns caminhos foram construídos para responder essa e outras questões no decorrer dos anos, mas a que mais se popularizou foi tratar as Lutas/Artes Marciais como jogo, jogos de oposição, é o que discutiremos a seguir.

## 6.2. Potências e Limites do Jogo/Luta: os riscos da descaracterização cultural

O jogo é um fenômeno muito estudado nos últimos tempos. Na área da Educação Física, muitos professores e professoras vêm se debruçando sobre pesquisas que envolvem o jogo para compreender melhor essa manifestação da cultura corporal, assim como para utilizá-lo como ferramenta para potencializar o ensino e aprendizagem. O jogo é um fenômeno complexo e com grande poder de embalar os(as) jogadores(as) que a ele se entregam, um embalo potente que proporciona alegria, tensão, prazer de se colocar em risco e, a depender do

jogo jogado e da subjetividade de cada um, o grande potencial de não quisermos parar de jogar (HUIZINGA, 1999).

Verificando esse grande potencial e a complexidade desse fenômeno muitos autores e autoras de diversas áreas estudaram ou vem estudando o jogo, como na psicologia da aprendizagem: Vigotski, Piaget, Winnicott, Elkonin, Buytendijk; nas ciências exatas: Eigen e Wincker, (as leis naturais que regulam o acaso); ou ainda dos matemáticos e economistas: Von Neuman e o Nobel John Nash; os filósofos: Schiller, Rousseau, Leibniz, Kant, Gadamer, Wittgenstien; na sociologia: Huizinga, Brougère, Caillois; na biologia: Maturana; na pedagogia: Chateau, Kishimoto, Freinet; nas artes: Affonso Àvilla, na literatura: Herman Hesse, Michael Ende entre muitos outros. Podemos verificar a complexidade desse fenômeno pela diversidade de áreas e número significativo de autores e autoras renomados(as) em suas respectivas áreas que pesquisam e publicam sobre o jogo. Temos também importantes e significativos trabalhos sobre o jogo na Educação Física, entre eles e elas, encontramos: Marcelino, Bruhns, Oliveira, Freire, Scaglia, Retondar, Reis, Prodócimo e muitos outros e outras.

Dentre as várias perspectivas de estudo e tratamento do jogo no campo da Educação Física, uma se destacou nas últimas três décadas, as novas tendências da Pedagogia do Esporte. No final dos anos 80, a Unicamp fez parcerias com autores como Armandio Graça, Júlio Garganta, Claude Bayer, Manuel Sérgio e outros, os quais estiveram em atividade junto à Faculdade de Educação Física (FEF/Unicamp) e isso constituiu uma influência posteriormente em vários estudos de professores(as) brasileiros(as), principalmente no núcleo da Unicamp. A Pedagogia do Esporte foi constituída como uma das disciplinas das Ciências do Esporte. Segundo Riller Reverdito, Alcides Scaglia e Roberto Paes (2009, p. 600), “ela surgiu a partir do crescente interesse da sociedade pelas práticas esportivas corporais, fazendo do esporte um dos fenômenos mais importantes desse início de século”. Segundo Larissa Galatti, Riller Reverdito, Alcides Scaglia, Roberto Paes e Antônio Seoane (2014) ao apontar que existem novas tendências em Pedagogia do Esporte, os autores e autoras afirmam que a pedagogia tradicional já está superada. As novas tendências não têm a iniciativa de ajustar o modo de trabalho tradicional. Mas sim, elas nascem sob uma nova perspectiva, sob um paradigma influenciado diretamente pelas teorias interacionistas. E, quando se evidencia uma mudança de paradigma como essa, está se afirmando uma ruptura com um determinado modo de pensar e fazer.

Reverdito, Scaglia e Paes (2009), compreendem que as propostas metodológicas concebidas em meio às influências advindas das novas tendências em Pedagogia do Esporte

tendem a valorizar o jogo, principalmente quando metodologicamente se baseiam na constatação de que o esporte é nada mais do que um jogo na sua forma mais socializada. Segundo os autores, pensar o esporte como jogo permite conceber uma metodologia construída com a interação entre diferentes jogos. Eles compreendem os esportes como uma complexa teia de conhecimentos, o que justifica a existência de uma grande família de jogos, com ramificações muito peculiares, os chamados jogos de bola com as mãos, jogos de bola com os pés, jogos de corrida e outros. Os autores ainda afirmam que esses jogos, por sua vez, se constroem exponencialmente por intercâmbios e ressignificações da cultura lúdica.

Nessa esteira de compreender o esporte e assim, as práticas corporais como jogo, a autora Mariana Gomes (2008) vislumbrou em sua dissertação de Mestrado em Educação Física pela Unicamp uma perspectiva de se trabalhar as Lutas/Artes Marciais como jogo, jogos de oposição, ou, até, a família dos jogos de luta. Ela se baseou em autores como Júlio Garganta e Claude Bayer em comunicação com seu orientador Júlio Gavião e seu coorientador Alcides Scaglia para propor uma perspectiva de ensino das Lutas/Artes Marciais a partir das novas tendências da Pedagogia do Esporte, criando um olhar para o ensino dessas manifestações que não havia sido sistematizado até então. Após esses trabalhos a autora influenciou vários autores e autoras que estudam as Lutas/Artes Marciais, como Luiz Rufino (2012), Debora Fabiani (2013), Marcos Pereira (2017), eu mesmo Álex Pereira (2018), Alba Rodriguez (2019), Marcelo Antunes (2020), dentre outros e outras<sup>12</sup>. Os trabalhos desses e de outros autores e autoras vem influenciando a tematização das Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar.

*Foi a experiência das lutas e artes marciais por meio de jogos de oposição de contatos, de curta e de longa distância que eu usei, eu usei as espadas de espuma (Encontro 4, T'Challa).*

*Tentei trabalhar como o T'Challa falou, com jogos de oposição de curta, média e longa distância, eu fiz o trabalho também com esgrima lá, só que no caso nós confeccionamos os materiais usando no caso jornal (Encontro 4, Nanisca).*

*Eu coloco como lutas e jogos de oposição. Então foi assim eu comecei lá no início do ano, lá em fevereiro né, a supervisora até me pediu para poder começar com eles com lutas, porque eu nunca tinha dado lutas para eles (Encontro 4, Namor).*

*Aí eu lembro que trabalhei foi um mini sumô e assim foi muito legal e eles continuaram, queriam fazer no recreio, então chamou muito atenção deles que era um jogo de oposição, uma atividade que eles tinham que desequilibrar*

---

<sup>12</sup> No capítulo 2.2 foi desenvolvida uma revisão mais ampla sobre essas perspectivas de ensino de Lutas/Artes Marciais. Dessa forma, não faremos um aprofundamento neste capítulo.

*o colega, eles gostam muito disso sabe, tinha que desequilibrar eles e tirar eles do círculo (Encontro 4, Haru).*

A perspectiva de ensino das Lutas/Artes Marciais pelos jogos de oposição ampliou as possibilidades de sua tematização na Educação Física escolar. Os professores e professoras conseguiram “enxergar uma luta possível” para que eles e elas pudessem lidar junto com seus educandos e educandas. A perspectiva de poder olhar para as Lutas/Artes Marciais como uma família e baseados nos Princípios Condicionais das Lutas<sup>13</sup>, possibilita enxergar essas manifestações não mais pelas suas peculiaridades, mas sim, pelas suas semelhanças, ou seja, em vez de ensinar a especificidade do soco do Karatê, do Boxe ou do Kung Fu, o(a) professor(a) cria jogos de oposição para ensinar a socar, sem necessariamente ter as particularidades de cada Luta/Arte Marcial.

Nessa perspectiva, busca-se constituir situações problema dentro dos jogos de oposição que desafiem os educandos e educandas a desenvolverem um soco eficiente tanto técnica quanto taticamente. Isso pode facilitar um pouco a vida do professor e da professora, pois nessa situação, em certa medida, o(a) professor(a) “não precisa” estudar tão profundamente a técnica de socar do Karatê, ou melhor, as técnicas de soco do Karatê, sua constituição histórica, suas transformações sociais, suas ressignificações socioculturais, pois o que se busca é uma técnica que se vincula a tática de luta de forma eficiente para as regras daquele jogo de oposição. Logo, o(a) professor(a) ainda terá que estudar sobre a biomecânica de como é o movimento de um soco, vai ter que estudar sobre quais aprendizados são necessários para se socar em uma situação de luta<sup>14</sup>, mas nesse caso, o aprendizado da especificidade de cada Luta/Arte Marcial constituída historicamente não é abordado, pois o que se busca é a construção de gestos para resolução de problemas colocados pelo(a) professor(a) através dos jogos de oposição.

Compreendo que essa perspectiva de ensino rompe com certos métodos tradicionais e tecnicistas de se ensinar Lutas/Artes Marciais, que têm como foco a separação da Luta/Arte Marcial em partes e o treinamento da técnica desvinculada da tática e muitas vezes sem a possibilidade de criação por parte dos(as) estudantes. Essa pedagogia das lutas permite, no

---

<sup>13</sup> Esses princípios foram formulados baseados nos Princípios Operacionais dos Jogos Desportivos Coletivos, nas lutas são eles: regras, contato proposital, oponente é o próprio alvo, fusão ataque defesa e imprevisibilidade (GOMES, 2008).

<sup>14</sup> Como exemplo: distância entre os oponentes, fintas para ampliar a imprevisibilidade, formas de bloqueio e esquiva, acertar o alvo no local permitido e outros aprendizados necessários para as situações mais próximas da luta.

mínimo, desvincular a dependência do(a) estudante em relação ao(à) professor(a), pois diferentemente de criar situações já resolvidas em que os(as) estudantes precisavam apenas repetir movimentos demonstrados pelo(a) professor(a) para automatização, quando se trabalha com as situações problema, cria-se a oportunidade do educando e da educanda tentar resolver o problema e isso exige que eles e elas reflitam sobre seus gestos e criem soluções criativas. Isso permite uma desvinculação da dependência do(a) professor(a), porque as respostas não são dadas a priori por ele(a), mas são construídas pelos próprios educandos e educandas dentro do jogo de oposição.

*De forma lúdica, quando a gente trabalha lutas lá na escola, é realmente dessa forma, foi onde eu me surpreendi sabe, com as lutas na escola que foi a possibilidade realmente de trabalhar a luta, com o lúdico (Encontro 4, Honda).*

*Eu acredito que deva ser de uma forma assim, mais lúdica né, voltado assim começando de uma forma mais assim de atividades com brincadeiras, introduzindo mesma forma mais lúdica (Encontro 4, Haru).*

Outro ponto a se destacar sobre o jogo e por consequência sobre a Luta/Arte Marcial como jogo, é a ludicidade. O lúdico é utilizado a “torto e a direito” por muitos professores e professoras, não apenas da Educação Física, para justificar qualquer conteúdo e até as próprias aulas, como se por ser lúdica, a aula se auto justificaria. Lúdico é um termo que vem vagarosamente sendo constituído na medida que vamos descobrindo uma compreensão mais adequada para significá-lo, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele) (LUCKESI, 2014). Usualmente o termo lúdico é utilizado no cotidiano quando se faz referências a “atividades lúdicas”, tais como jogos e brincadeiras, espaços de entretenimento, atividades de colônias de férias, na recreação e lazer, viagens e outros.

Entretanto, segundo Cipriano Luckesi (2014), as atividades denominadas lúdicas poderão ser “não lúdicas” dependendo da subjetividade das pessoas que participam daquela atividade. Por exemplo, uma criança que por alguma razão em sua biografia não goste de se colocar em risco de cair no chão, por quaisquer que sejam os motivos em suas experiências de vida, em um jogo de oposição em que o objetivo é desequilibrar o oponente, de tirar de dentro

de um círculo desenhado no chão, ou mesmo de levar à projeção, o sumozinho<sup>15</sup> por exemplo, será uma atividade incômoda e chata para ela, e dessa forma, sem nenhuma ludicidade. E se ela for obrigada a realizar a atividade, que todos dizem que é lúdica, mas que, além dela não gostar, ainda a deixa apreensiva com sua segurança, isso retira toda a sua liberdade de se expressar e pode colocá-la em uma situação de grande incômodo, logo, compreendo, assim como Luckesi (2014), que isso seria o oposto da ludicidade.

Por si, brincar de [sumozinho], simplesmente, é uma atividade, que pode ser descrita em seus detalhes; mas, a sua qualidade dependerá da relação do sujeito que a vivencia, numa determinada circunstância (LUCKESI, 2014, p. 15).

Segundo o autor, a ludicidade não é algo externo às pessoas, mas sim um estado interno do sujeito, ainda que denominemos certas atividades de lúdicas, em que conseguimos as observar externamente ao sujeito e possam ser descritas por observadores(as) tais como historiadores(as), sociólogos(as) e professores(as)... A experiência lúdica é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressada pelo sujeito que a vivencia (LUCKESI, 2014). O autor afirma que comumente se pensa que as atividades lúdicas são atividades divertidas, entretanto, Luckesi (2002) compreende que a atividade lúdica é aquela que propicia a plenitude da experiência. “O que mais se caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos” (LUCKESI, 1998, p. 9), com isso o autor quer dizer que, “na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento, utilizando de atenção plena [...] não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis” (LUCKESI, 1998, p. 10). Ou seja, estaremos de corpo e mente presentes, pois se o corpo está presente, mas a mente está devaneando em outro lugar, então, nossa atividade não está plena e, por isso mesmo, não será lúdica (LUCKESI, 2002).

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não permite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos em um salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos em um salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2000, p. 21).

---

<sup>15</sup> Sumozinho é um jogo de oposição que simula o Sumô, ele se desenvolve com duas pessoas dentro de um círculo desenhado no chão e um deve tentar retirar o outro de dentro do círculo através de agarres e empurrões, sem a utilização de técnicas de percussão como socos e chutes.

Dessa forma, em um mesmo grupo de pessoas realizando uma atividade considerada lúdica, podemos ter pessoas vivenciando plenamente uma experiência lúdica e pessoas que estão apenas seguindo as regras estabelecidas para aquela atividade. Ou seja, atividades lúdicas não são lúdicas apenas por chamá-las assim, a ludicidade da atividade depende da subjetividade do sujeito que a vivencia. Não podemos usar o lúdico como “muleta justificativa” para apresentarmos qualquer conteúdo, não ensinamos Lutas/Artes Marciais por essas, como jogo, poderem ser lúdicas, o que podem ser, tem grande potencial para isso, mas ser ou não lúdico não justifica a sua tematização. Os jogos de oposição têm um grande potencial para despertar a experiência lúdica nos educandos e educandas e assim o professor e a professora podem criar oportunidades de aprendizado em que as crianças e jovens possam construir conhecimentos significativos em suas experiências de plenitude daquele momento. Mas ainda assim, o lúdico só se constitui lúdico na subjetividade de cada um e cada uma e nas circunstâncias em que estão envolvidas.

Podemos observar com clareza como o jogo e a experiência lúdica podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos e educandas se comparados ao ensino tradicional tecnicista que citamos anteriormente. E é enxergando esse potencial e enxergando, como mencionei anteriormente, “uma luta possível” que muitos professores e professoras se apropriaram dessa leitura da Luta/Jogo para tematizar essas manifestações na Educação Física escolar. Se apropriaram de tal maneira que muitas vezes toda a tematização das Lutas/Artes Marciais é baseada no jogo e em suas categorizações entre lutas de contato contínuo (curta distância), contato intermitente (média distância), contato mediado por implemento fixo (longa distância), contato mediado por implementos de lançamento e contatos mistos (GOMES, 2008; PEREIRA, 2018), o que é muito interessante, pois os educandos e educandas terão várias experiências em relação à gestualidades das Lutas/Artes Marciais.

Vale destacar que a maior parte dessas perspectivas de ensino de Lutas/Artes Marciais como jogo visa um ensino de maneira mais efetiva e significativa para o(a) estudante. Entretanto, não há uma grande preocupação de problematizar de forma ampla a presença das Lutas/Artes Marciais no contexto social, suas transformações históricas por exemplo, como buscar entender quais forças atuam para essas mudanças, como as relações de poder atuam sobre Lutas/Artes Marciais e como elas podem servir a situações de opressão, entre outras possibilidades.

*Dessa vez acho que você trouxe uma coisa nova para mim que é a ideia de avançar no sentido da luta específica né. Se faz os jogos de oposição é uma*

*coisa, mas só com eles a gente não avança na questão da Cultura, problematizar a Cultura né. [...] É preciso avançar também para as especificidades, assim como a gente faz com vôlei, basquete, com o futebol, nas lutas também é preciso avançar nesse sentido e não ficar só na superfície, se não a gente passa a vida jogando e não problematiza nada. (Entrevista 1, John)*

*O fato de não ter um discurso nas aulas dos jogos, representa um discurso, então fiquei um pouco inquieto do que não necessariamente tem que ser o Paulo Freire, mas é importante enquanto professor a gente tenha uma posição política. (Encontro 2, T'Challa).*

A tomada de consciência desses professores é muito representativa para o que gostaria de discutir aqui. Ao final do capítulo 2.2. eu fiz um questionamento e vou recupera-lo: se pensarmos o lugar da escola, sua importância na formação do(a) cidadão(a) consciente e em seu papel social, será que a luta ou qualquer prática corporal ensinada apenas através do jogo vai dar conta disso? Essa e outras questões me impulsionam a refletir sobre a função da escola e dos objetivos de se ensinar Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar. Compreendo que a Pedagogia do Esporte e a Pedagogia do Jogo avançaram largos passos para desenvolvermos metodologias de ensino para trabalharmos com as Lutas/Artes Marciais na escola. Mas será que essa perspectiva vai “dar conta” de uma formação mais ampla, problematizadora e comprometida com uma educação crítica e libertadora?

Concordo com professor John quando afirma que precisamos avançar para as especificidades, os jogos de oposição nos ajudam a ajudar os educandos e educandas a compreender melhor como construir uma técnica de socar e como utilizá-la em uma situação de luta, desenvolvendo uma inteligência da tática de luta. No entanto, o soco do Karatê não é o mesmo soco do Boxe, não é igual ao do Kung Fu e também não é o mesmo soco da briga, além das diferenças biomecânicas dos gestos, o que cada soco representa pode ser significativamente diferente para cada prática corporal. Enquanto para algumas Lutas/Artes Marciais da atualidade o objetivo do soco é nocautear o adversário, para outras como alguns estilos de Karatê, o objetivo é o controle extremamente fino da execução da técnica. No Karatê os(as) lutadores(as) devem desferir o soco com toda a potência e velocidade possíveis, mas controlar, parar o soco ao toque leve do(a) adversário(a), sem contundir-lo(a). Enquanto no Boxe inglês busca-se sempre ataques contundentes para nocautear o adversário, no Karatê (estilo Shotokan), o seu “criador”, Ginchin Funakoshi, considerado pai do Karatê moderno traz uma célebre frase sobre sua arte: “No Karatê não existe atitude ofensiva” (NAKAYAMA, 1996, p. 18). Essa frase carrega uma grande carga de reflexão sob uma prática corporal que foi criada historicamente

para a defesa pessoal do povo de Okinawa<sup>16</sup>, na qual existem socos e chutes que em uma primeira impressão são constituídos de ataques ofensivos, mas o mestre criador da arte afirma que nessa manifestação da cultura corporal não existe atitude ofensiva, o que isso pode significar?

Pode significar muitas coisas sem dúvida, mas nos interessa aqui é essa diversidade de representações que um soco pode ter, por mais semelhanças que socos de várias Lutas/Artes Marciais possam ter, seus sentidos e significados serão diferentes, pois cada Luta/Arte Marcial foi constituída em um contexto social, cultural e histórico diferente. Passaram por diferentes transformações no decorrer da história, muitas forças sociais e políticas ressignificaram seus gestos e suas significações de acordo com as necessidades e os objetivos que tinham para aquela prática corporal e para aquela sociedade. Ou seja, nós podemos tematizar as Lutas/Artes Marciais utilizando do jogo buscando a ludicidade, mas não podemos parar aí, a técnica não pode ser negada, não o tecnicismo, mas a técnica é parte importante da cultura humana, da linguagem corporal das Lutas/Artes Marciais, o gesto técnico constituído historicamente é carregado de contextos e sentidos que vão representar a identidade não apenas de uma prática corporal, mas de toda a cultura de uma sociedade que desenvolveu e transformou aquela manifestação da cultura corporal. Se olharmos com sensibilidade e problematizarmos com rigorosidade metódica poderemos encontrar uma carga cultural profunda e significativa em um “simples” soco.

Dessa maneira, compreendo que se a tematização das linguagens das Lutas/Artes Marciais ficar apenas nos jogos de oposição sem a devida contextualização, correremos o risco de uma descaracterização cultural das Lutas/Artes Marciais, um esvaziamento dos sentidos e significados, o apagamento das identidades culturais, uma ocultação das representações sociais que essas práticas corporais constituíram historicamente. Não podemos também, abandonar o jogo e a ludicidade, pois os jogos de oposição criaram caminhos alvissareiros para os professores e professoras trabalharem com as Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar.

Encontro aqui um paradoxo de quatro ângulos, de um lado temos a negação das Lutas/Artes Marciais no ambiente escolar por diversas argumentações que já foram citadas anteriormente. Um segundo lado temos o ensino tradicional das Lutas/Artes Marciais baseado nos códigos e valores das práticas corporais constituídas historicamente e algumas que se inspiram na instituição esportiva, ou seja, a exclusão de muitos pela performance de poucos,

---

<sup>16</sup> Okinawa é uma ilha do Japão onde foram desenvolvidos os primeiros estilos de Karatê, Naha-te, Tomari-te e Shuri-Te (NAKAYAMA, 1996).

códigos de um fenômeno capitalista e excludente. No terceiro lado temos a legitimidade pedagógica das Lutas/Artes Marciais por uma perspectiva de jogo, do lúdico, que as distanciam de certos argumentos restritivos como a violência, a falta de equipamentos e até a pouca experiência de vida dos professores e professoras em relação a essas práticas corporais. E do outro lado, compreendemos que os jogos de oposição tem suas potencialidades, mas tem também seus limites, os jogos de oposição fazem muito bem o que se propõe, criar oportunidades de ensino e aprendizagem que se afastam do tecnicismo tradicional. Mas esbarra em um limite quando refletimos sobre o lugar da escola, sua importância na formação do(a) cidadão(a) consciente e em sua função social, criar oportunidades de construção de conhecimentos problematizados e comprometidos com uma educação crítica e libertadora.

Um paradoxo, as Lutas/Artes Marciais conquistam sua legitimidade como jogo/luta, mas com o risco de perder sua autonomia por precisar estar vinculada aos jogos de oposição e não ir em direção às especificidades das Lutas/Artes Marciais e numa reflexão mais profunda sobre essas manifestações da cultura corporal, ao mesmo tempo de estar sempre em risco de se tornar um ensino bancário e tecnicista ou ser totalmente negada na escola por argumentos que tentam restringi-la. Como sair desse paradoxo?

### 6.3. (Des)Construindo e (Re)Construindo as Lutas/Artes Marciais na Escola

Não tenho a intenção aqui de resolver todos os conflitos da área em relação ao ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar, nem se quisesse poderia fazê-lo, o que pretendo é levantar reflexões necessárias para que possamos discutir mais e cada vez mais profundamente sobre caminhos e possibilidades de como lidar e tematizar as Lutas/Artes Marciais no ambiente escolar, pois compreendo sua importância e necessidade que lá esteja, e não só sua presença, mas como ela poderá se manifestar nos diálogos entre os professores, professoras, educandos e educandas.

Me inspiro em Tarcísio Mauro Vago (1996) para constituir essa reflexão. Vago construiu um texto em diálogo com Valter Bracht discutindo sobre o “Esporte na Escola” e o “Esporte da Escola” e para que não houvesse uma negação radical do esporte na escola, ele compreende que seria necessária uma relação de tensão permanente entre a instituição esportiva e o esporte da escola que tem a possibilidade de constituir seus códigos, sentidos e valores próprios. Logo, assim como Vago (1996), compreendo que a escola tem autonomia para construir uma cultura escolar de Lutas/Artes Marciais, assim como o professor e a professora

têm autonomia pedagógica para escolher quais caminhos percorrer juntos com seus educandos e educandas.

Em primeira instância gostaria de apresentar uma afirmação inicial: as Lutas/Artes Marciais estão na escola. Seja pelos sujeitos da escola que praticam ou praticavam alguma modalidade em clubes e academias, seja nas aulas de geografia, história, filosofia, artes e outras que tematizam as grandes lutas e guerras da história da humanidade, seja pela influência midiática dos desenhos, filmes, seriados, jogos de vídeo-games e outros que envolvem as crianças e jovens. As Lutas/Artes Marciais fazem parte da sociedade, a escola é uma instituição da sociedade, estranho seria se elas não estivessem presentes. Mesmo que na sutileza do currículo oculto, essas manifestações da cultura corporal sempre estarão presentes na cultura escolar.

Algo que já pontuei é em relação a necessidade de transformarmos certas características de certas tradições das Lutas/Artes Marciais para tematizarmos na escola, como o ensino tradicional e tecnicista. Bracht (1992) vai dizer que a Educação Física deve realizar uma “filtragem crítica” das práticas corporais, o que Vago (1996) compreende como fundamental para constituição de sua identidade pedagógica. Nessa mesma direção, Kunz (1994) se refere à “transformação didático-pedagógica” a ser realizada pela escola. Ou seja, a escola não se limita a fazer uma seleção da cultura humana e transmitir para os educandos e educandas tal seleção, mas sim, segundo Forquin (1992, p. 32), “toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino”. Fazendo a transposição para as Lutas/Artes Marciais, isto é, a passagem das Lutas/Artes Marciais como saber erudito para um ensino das Lutas/Artes Marciais como ensino escolar, e, então, a sua transformação em um objeto de ensino.

Compreendo que isso é fundamental, mas não suficiente, Nóvoa (1994) já fazia a crítica de termos uma visão reducionista da escola, em que ela seria apenas um espaço de seleção e transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Compreendo, assim como Nóvoa (1994) e Vago (1996), que não podemos ignorar o trabalho interno de produção de uma cultura escolar e ir além, Vago (1996) compreende que a escola “tem condições de estabelecer uma relação de tensão entre o saber erudito e o saber escolar, não se limitando apenas a realizar uma transposição didática, ou uma filtragem crítica” (p. 12). Em Paulo Freire (2018), podemos conjecturar sobre o levantamento do universo temático dos educandos e educandas para a valorização da cultura popular e não incorrerem em uma invasão cultural impondo valores, hábitos, crenças e modos de vida à cultura constituída naquela escola e naquela região. Ele defende que precisamos valorizar e respeitar as diferentes culturas,

reconhecendo a importância de cada uma delas na construção da identidade e da diversidade cultural, logo, é importante que valorizemos a escola como produtora de cultura e não como espaço de transmissão de saberes.

Nessa perspectiva, Freire (2004) compreende que a cultura não é algo estático e imutável, mas sim uma construção social que está em constante evolução. Ele defendia que a escola deveria estar enraizada na cultura e na realidade dos educandos e educandas, permitindo que eles e elas se tornassem sujeitos ativos na produção e na transformação da cultura. Nesse ínterim, a escola como produtora de cultura deve buscar promover o diálogo entre os educandos e educandas e entre estes e o conhecimento. Em vez de simplesmente transmitir informações de forma passiva, os(as) estudantes devem ser encorajados a questionar, refletir e criticar o mundo ao seu redor. Eles e elas devem ser incentivados a trazer suas experiências, suas histórias e suas perspectivas para a sala de aula, contribuindo assim para a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a escola como produtora de cultura também deve estar atenta às desigualdades sociais e culturais existentes na sociedade, deve valorizar e respeitar a diversidade cultural, dando espaço para diferentes formas de expressão e valorizando os saberes locais e tradicionais. A educação, nessa concepção, deve ser um processo libertador, capaz de empoderar os educandos e educandas e ajudá-los(as) a transformar a realidade em que vivem.

Afirmo e defendo aqui, dessa forma, a escola como um lugar de produção de cultura. Cabe-nos então, ao trabalhar com as Lutas/Artes Marciais, produzir novas formas de se apropriar delas e com isso também a possibilidade de influenciar a sociedade para que os sujeitos percebam outras maneiras de vivenciar as Lutas/Artes Marciais. Ou seja, “buscar uma tensão permanente entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo” (VAGO, 1996, p. 12). Não basta apenas selecionar e ressignificar para termos as Lutas/Artes Marciais da escola, é necessário que a escola problematize as Lutas/Artes Marciais como fenômeno sociocultural e com isso possa construir novas formas de se apropriar dessas práticas corporais, com códigos, sentidos e valores que privilegiem uma educação crítica e comprometida com a conscientização de todos e todas, comprometida com a busca de *Ser Mais*.

*A expressão lutas, a amplitude dessa palavra, seja uma luta social, seja a luta na vertente mais do esporte, das artes marciais. Mas a luta, ela realmente está imbricada no contexto histórico e social, e nisso vem vários marcadores e nessa corrente de reflexão. Eu me arremeti numa aula de artes, nessa aula eu me deparei com a tela de Portinari, “Os Retirantes” e aí eu vi um contexto de luta que é uma luta social e a luta pela sobrevivência e foi marcante para mim*

*sabe, fazer essas conexões entre a pintura que é marcado por um contexto de luta realmente de sobrevivência de opressão. (Encontro 1, Nanisca).*

Não precisamos abandonar a técnica e as tradições histórico-culturais das Lutas/Artes Marciais, elas são partes importantíssimas dessas manifestações da cultura corporal e apresentam o contexto em que essas práticas corporais se originaram e se ressignificaram de acordo com as necessidades de cada sociedade. As Lutas/Artes Marciais são práticas corporais que foram desenvolvidas em momentos de muitos conflitos das sociedades, assim como a professora Nanisca fez essa conexão com o quadro de Portinari, muitas conexões de várias Lutas/Artes Marciais poderão ser feitas em relação às lutas que as sociedades travaram em várias perspectivas, por liberdade, por direitos, pela própria sobrevivência. Mas precisamos problematizá-las e criar oportunidades para que os educandos e educandas construam reflexões amplas sobre as Lutas/Artes Marciais, criar oportunidades de pesquisa, de discussão, de compreensão das realidades pelas quais essas práticas corporais passaram e também problematizar os sentidos e significados que foram e são conferidos à prática das Lutas/Artes Marciais em diversos contextos e momentos.

*Paulo Freire falava né, ele falava que é o ser mais né, um pensar mais crítico a consciência crítica tanto da modalidade quanto também das suas especificidades tudo que compõem a complexidade da modalidade que se torna relevante ser realmente abordado em sala de aula (Encontro 1, Nanisca).*

Não tenho a intenção aqui de apresentar uma “receita” de como tematizar as Lutas/Artes Marciais da Educação Física escolar, pois ela não existe, mas quero levantar a amplitude desse fenômeno cultural. Vale destacar que essas reflexões não são uma crítica a pedagogia do jogo, aos jogos de oposição, nem mesmo ao jogo de forma ampla, a crítica vem na direção de uma tematização das Lutas/Artes Marciais apenas como jogos de oposição sem as devidas contextualizações, incorrendo no risco de descaracterizar a amplitude das linguagens corporais das distintas Lutas/Artes Marciais que foram criadas e desenvolvidas na história da humanidade. O próprio paradoxo que mencionei antes pode se transmutar em um possível caminho para tematizarmos essas práticas corporais. Como mencionado anteriormente, não precisamos negar o jogo e nem as técnicas tradicionais das Lutas/Artes Marciais, pelo contrário, tudo isso faz parte da cultura das Lutas/Artes Marciais. Os jogos de oposição já são parte da produção cultural de Lutas/Artes Marciais criada pela escola, pelo diálogo entre os

professores(as) e educandos(a), já é um prosseguimento e direção feito na história para se vivenciar as Lutas/Artes Marciais produzida no interior da escola, o que pode, e deve, chegar à sociedade fora da escola também. As técnicas tradicionais e a cultura das Lutas/Artes Marciais quando compreendidas e problematizadas poderão se tornar combustível para reflexões críticas sobre as próprias realidades vividas dos educandos e educandas, a compreensão das forças que transformam essas práticas corporais poderá se constituir de elementos que ajudem os educandos e educandas a superar situações limite e construir inéditos viáveis. A possibilidade que a compreensão dessa história e dessa cultura em conjunto com a experimentação das práticas corporais tanto pelos jogos de oposição quanto pelas técnicas já sistematizadas poderão na práxis dar asas a arte de criar novas formas de lutar, novas formas de olhar e sentir as Lutas/Artes Marciais, novas formas de ler e produzir as Lutas/Artes Marciais, poderão criar oportunidades em que os professores, professoras, educandos e educandas, juntos e juntas possam Ser Mais.

Não se trata, então, de negar uma ou outra perspectiva de ensino das Lutas/Artes Marciais. Trata-se de problematizar a prática cultural das Lutas/Artes Marciais da sociedade, para reinventá-las, recriá-las, reconstruí-las, e, ainda mais, produzi-las a partir da função social da escola, para tensionar o ensino bancário, tradicional e tecnicista. Assim como não podemos reduzir de forma simplória as Lutas/Artes Marciais apenas como jogos de oposição, também não é criar uma Luta/Arte Marcial exclusivamente da escola, mas sim, de debater as Lutas/Artes Marciais, de criticá-las, de produzi-las e de praticá-las. Ora, se queremos o confronto com uma perspectiva de ensino bancário e opressor, façamos a tensão permanente com os códigos, sentidos e valores das Lutas/Artes Marciais capitalistas e lutemos para construirmos outros valores a partir da escola. E mais do que isso, ao problematizarmos e questionarmos tais sentidos e significados, que o façamos em busca de uma educação crítica, comprometida com a libertação de todos e todas, uma luta pelas Lutas/Artes Marciais na escola que seja encorajadora de voos e não engaioladora de sonhos.

## **Luta Lida Liberta**

Nas lutas e artes marciais na escola vamos encontrar,  
Na resolução de conflitos reflexões levantar.  
A cada golpe, a cada movimento, uma lição a ensinar,  
No tatame da vida, aprendemos a lutar.

Inspirado em Vago, a escola tem autonomia,  
Para construir uma cultura de lutas, com sabedoria.  
Não apenas a técnica, mas a história e a filosofia,  
A escola tem o poder de moldar a pedagogia.

As lutas estão na escola, em cada canto, em cada sala,  
Na geografia, na história, na filosofia, na fala.  
No desenho, no filme, no jogo, na trama,  
As lutas são parte da nossa cultura, da nossa alma.

Transformar as lutas, é o desafio da escola,  
Não apenas transmitir, mas construí-la.  
A escola não é apenas um espaço de transmissão,  
É um lugar de produção, de criação, de inovação.

A escola é um lugar de luta, de resistência,  
Onde se aprende a lutar, com persistência.  
A luta não é apenas física, é também mental,  
É uma luta pela liberdade, pela justiça social.

As lutas são uma linguagem, uma forma de expressão,  
Uma forma de resistir, de lutar pela emancipação.  
A escola é o lugar onde essa luta se dá,  
Onde se aprende a lutar, a resistir, a sonhar.

Nas lutas, aprendemos a ser mais,  
A questionar, a refletir, a ir além.  
A luta é uma arte, uma forma de expressão,  
É uma forma de resistência, da busca de libertação.

## 7. POR OLHARES DEMORADOS em uma Educação Física da pergunta

A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de AMAR!

Paulo Freire

Para aprofundarmos nosso diálogo, permita-me situar e contextualizar este capítulo em nosso percurso. Ao mergulhar nos dados do curso, ao escutar as vozes nas entrevistas e ao refletir sobre os apontamentos da banca qualificadora, tornou-se evidente a relevância de uma discussão mais aprofundada, ancorada nas reflexões constituídas com os envolvidos(as) na pesquisa. No entanto, não basta apenas uma abordagem teórica, compreendo que é imperativo que nos aproximemos da realidade pulsante das escolas, do cotidiano pedagógico dos professores e professoras. Não é apenas sobre entender os conceitos das linguagens das Lutas/Artes Marciais e da pedagogia freireana, mas sim sobre o 'como se faz' à maneira freireana, não como um manual a se seguir, mas como um leque de possibilidades e caminhos a serem explorados. Dessa forma, neste capítulo, revisitaremos temas e vozes já apresentados, mas com um olhar atento a nuances ainda não exploradas, nuances essas que emergiram da essência do curso e das inquietações manifestas pelos educadores e educadoras participantes.

- Você viu? Você viu? – perguntou o menino que tem três anos.

- Não vi, porque meu olho estava com pressa – respondeu outro menino que também tem três anos

Ah, essa pressa dos olhos! Esse diálogo ocorreu em uma de minhas aulas de Lutas/Artes Marciais numa linda conversa no Ensino Fundamental I em uma escola que dei aulas. Essa conversa me fez refletir profundamente.

O menino que conseguiu fazer um chute “perfeito”, queria ser visto, admirado, perguntou ao amigo se ele tinha visto, porque para ele, tão importante quanto dar o chute, era o amigo ter olhado, reparado, admirado, experimentado junto. “O olhar do outro produz em mim minha identidade, por reflexo” (LACAN, 1998). Por isso na educação, o olhar demorado precisa ser um princípio inegociável para professores, professoras, educandos e educandas. Em uma espécie de baliza, mira, farol com um ensinar e aprender a olhar demorado, ensinar e aprender a reconhecer quando olha apressado. Porque um olhar que contempla, não é o mesmo que um olhar alienado, burocratizado e despercebido. Um olhar que contempla tem o poder de humanizar quem olha e quem é olhado. As crianças vivem isso. Os adultos, às vezes, esquecem.

Esses olhares demorados precisam de tempo e de presença, mas não de presença sem presença, de presença presente mesmo. Se a presença presente é matéria prima do educador e da educadora, o que sobra se a presença desaparece? A falta de tempo, o ritmo frenético da vida contemporânea, a constante pressão para fazer mais e mais rápido, estão contribuindo para a erosão dessa presença plena. O olhar apressado, que mal tem tempo para processar o que está vendo antes de passar para a próxima coisa, está substituindo o olhar demorado, profundo e reflexivo. A presença sem plenitude, uma presença fragmentada e distraída, está se tornando a norma em vez da exceção. Essa tendência está roubando muitas coisas importantes. Está nos privando da riqueza e profundidade de experiência que vêm de estar plenamente presente no momento. Está comprometendo nossa capacidade de formar conexões significativas com os outros e com o mundo ao nosso redor. E, no contexto da educação, está minando a capacidade do professor e da professora de criar um ambiente de aprendizagem eficaz e enriquecedor. Afinal, como podemos cultivar a curiosidade, a empatia e o amor à aprendizagem com os educandos e educandas se nós mesmos estivermos apenas parcialmente presentes e com olhares apressados?

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LAROSSA, 2002, p. 21).

Jordi Larrosa (2002), fala sobre a experiência e sobre a avalanche de informações que nos atinge. O autor afirma que a informação, por si só, não se traduz em experiência vivida. E, de fato, a informação, quando em excesso, não abre espaço para a experiência autêntica; ela se torna quase o oposto da experiência, uma espécie de “antiexperiência”. Nesta era em que vivemos, há uma ênfase exacerbada em estarmos constantemente informados, em sermos sujeitos que informam e são informados. Contudo, essa avalanche informativa muitas vezes obstrui nossas reais possibilidades de vivenciar. O sujeito inundado de informações acumula saberes, está sempre em busca de mais, e sua principal inquietação é a sensação de que nunca está suficientemente informado. Segundo Larrosa (2002) ele acumula, está sempre mais informado, mas, com essa incessante busca por informação e conhecimento (não no sentido profundo de "sabedoria", mas no superficial de "estar informado"), ele se torna alguém a quem nada verdadeiramente impacta. O que o autor ressalta sobre a experiência é a necessidade de distingui-la da mera informação. E, ao falar sobre o conhecimento que provém da experiência, é crucial diferenciá-lo do simples ato de saber algo, como quando estamos apenas informados. A própria linguagem nos oferece essa distinção. Após uma palestra, leitura ou viagem, podemos

dizer que adquirimos novos conhecimentos, que estamos mais informados; no entanto, ao mesmo tempo, podemos sentir que nada nos transformou, que nada nos afetou profundamente, que, apesar de todo aprendizado, nada nos tocou verdadeiramente (LARROSA, 2002).

A ‘Pedagogia dos Ponteiros’<sup>17</sup> tudo prevê, tudo antecipa, tudo complica. De acordo com essa pedagogia quase sempre as crianças e jovens estão atrasados. Atrasados para subir, para descer, para comer, para fazer, para crescer. Se engatinha está atrasada para andar, se anda está atrasada para falar, se fala está atrasada para escrever, se escreve compara-se com outro ser em um estágio percebido como “avançado”. A Pedagogia dos Ponteiros desconsidera os ritmos e processos singulares, e aglomera afazeres dentro de uma grade, que alguns chamam curricular, mas que na verdade serve para encurralar, confinar, enclausurar, uma pedagogia que pode mais aprisionar do que libertar. A ‘Pedagogia dos Ponteiros’ vai cronometrando a infância, a juventude, a vida e as experiências, enquanto acelera o tempo com pretexto de organiza-lo. Mas nem sempre é organização, às vezes, é apenas um mecanismo de controle, e frequentemente, revela-se como pura tentativa de domínio.

a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada (LARROSA, 2002, p. 23).

Vivemos em um ritmo frenético! A rapidez com que os eventos nos são apresentados e essa ânsia, quase patológica, pelo inédito, pelo frescor do novo, que marca nossa era, muitas vezes nos cega e nos impede de estabelecer ligações profundas entre os acontecimentos. E a memória? Larrosa (2002) afirma que essa fica comprometida, pois cada evento, cada novidade, é rapidamente ofuscada por outra, que nos arrebatava por um instante e depois desaparece, como fumaça ao vento. As pessoas da contemporaneidade não só estão abarrotadas de informações e tem uma opinião sobre tudo, mas também devoram, com uma fome insaciável, as notícias, as novidades. São eternos(as) curiosos(as), sempre em busca, mas raramente saciados(as). Anseiam por estímulos constantes e parecem ter perdido a capacidade de apreciar o silêncio, a pausa, a calma. Nesse cenário, o indivíduo é bombardeado, agitado, sacudido por todos os lados, mas, paradoxalmente, parece que nada verdadeiramente o toca, o transforma. E assim, essa velocidade vertiginosa, essa ausência de pausa e de memória, torna-

---

<sup>17</sup> Pedagogia dos Ponteiros que é uma criação minha para me referir ao excesso de opressão com o tempo que acontecem em muitas escolas e na vida de forma geral.

se um grande obstáculo para a verdadeira experiência, para o mergulho profundo em experiências significativas.

“Não vi, porque meu olho estava com pressa”. Ah, essa pressa dos olhos! Como apontado, o menino, ao acertar um chute, queria ser visto, admirado. Estamos vivendo em um mundo que corre, que não pára, que não espera, que tem pressa nos olhos. Um mundo que nos pede para olhar, mas não para ver. Para escutar, mas não para ouvir. Para tocar, mas não para sentir. E nesse ritmo, o que acontece? Perdemos a capacidade de contemplar, de apreciar, de nos conectar verdadeiramente com o outro e com o mundo ao nosso redor. E o que é pior: nos tornamos consumidores vorazes de informações, mas raramente nos permitimos ser tocados por elas. Em meio a essa correria, essa pressa, essa obsessão pelo novo, estamos perdendo a capacidade de viver experiências autênticas, profundas, transformadoras. É a ‘Pedagogia dos Ponteiros’, e quando falo sobre isso, estou me referindo a essa tirania do relógio, que insiste em nos aprisionar em seus segundos e minutos. Uma ideia que crio aqui para denunciar essa obsessão com o tempo que, desde a mais tenra infância até os dias rebeldes da juventude, tenta nos encaixar, nos moldar, nos enquadrar em suas grades cronológicas. É como se a vida tivesse que seguir um roteiro pré-estabelecido, um script rígido, onde cada “tic-tac” é um comando, uma ordem. Mas, será que a educação, os aprendizados, a vida não é mais do que isso? Será que não podemos dançar ao ritmo de nossos próprios corações, em vez de sermos escravos dos ponteiros, de uma ‘Pedagogia dos Ponteiros’? Compreendo que a educação é aquela que nos liberta, que nos permite explorar, que nos encoraja a voar, a descobrir, a crescer. E para isso, precisamos de tempo. Tempo para olhar, para ouvir, para sentir, para viver. Tempo para estarmos verdadeiramente presentes, com todo o nosso ser. Porque, no final das contas, o que realmente importa não é a quantidade de informações que acumulamos, mas as experiências que vivemos e as conexões que estabelecemos. Precisamos, urgentemente, redescobrir a arte da contemplação, do silêncio e da memória... A arte dos olhares demorados.

### 7.1. Fessor, a aula é teórica ou prática? É aula práxis!

*Muitas vezes quando a gente chega na escola, na prática, os professores que estão lá falam assim, tudo que você aprende na faculdade, você não vai usar, toda aquela teoria você descarta, não tem nada a ver com a realidade. (Entrevista 2, Nanisca).*

*Quando vamos mostrar teoricamente as coisas para os alunos, a fundo mesmo, para eles, eu acho que... eles já começam a coçar a cabeça, já*

*começa, assim “Vamos pra prática, vamos pra prática”. Entendeu? Então é por isso que tem que ser um trabalho de formiguinha lá de baixo. Pra eles aprenderem a ouvir. (Entrevista 1, Ramonda).*

A dicotomia entre teoria e prática que as professoras Nanisca e Ramonda nos apresentam, é algo que está presente na educação e na Educação Física e tem sido um tópico de debate substancial ao longo dos anos. Existem perspectivas divergentes sobre o papel da teoria e da prática na educação e, mais especificamente, na formação de professores e professoras. As falas das professoras nos apresentam reflexões complexas que muitos e muitas docentes vem fazendo para pensar sua prática docente, a dificuldade de enxergar a teoria na prática e retomar a prática na teoria. Na Educação Física existem tensões profundas sobre esse ser um componente curricular que deveria ser o mais prático possível, pois tratamos de práticas corporais da cultura corporal. Essas e outras questões estão sempre na baila de discussões na Educação.

Elenor Kunz (1994) é uma figura proeminente na área da Educação Física, cuja obra destaca a importância crucial de uma relação integrada entre teoria e prática. Sua perspectiva se fundamenta no entendimento de que uma prática pedagógica significativa e crítica exige o apoio e orientação de uma sólida estrutura teórica. Em sua obra "Transformação Didático-Pedagógica do Esporte", Kunz (1994) defende que a prática educativa sem embasamento teórico pode levar a um ensino descontextualizado e mecanicista. Essa afirmação destaca a necessidade de os professores e professoras entenderem e se engajarem com a teoria subjacente à sua prática, a fim de evitar um ensino desvinculado dos educandos e educandas e de seu contexto social e cultural.

Ao mesmo tempo, Kunz (1994) adverte que um excesso de teoria, sem uma consideração cuidadosa da prática, pode levar a um tipo de pedagogia que é desconectada da realidade dos educandos e educandas. Ele afirma que é preciso haver um equilíbrio entre teoria e prática, para que a Educação Física seja relevante e significativa. Para o autor, a relação entre teoria e prática na Educação Física é, portanto, uma questão de equilíbrio e interação. A teoria deve informar a prática, mas a prática também deve informar a teoria. O pensamento de Kunz é inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire, que considera que a teoria e a prática devem estar em constante diálogo, formando o que Freire chamou de "práxis". A práxis, para Freire, é ação e reflexão ao mesmo tempo, é o ato de fazer e pensar simultaneamente. Assim, a teoria e a prática não são entidades separadas, mas aspectos de um mesmo processo educacional.

Segundo Sandra Carvalho e Paulo Martins Pio (2017), a dicotomia entre teoria e prática é um conceito amplamente discutido em diversos campos do conhecimento. No contexto da "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire, essa separação é desafiada ao enfatizar a necessidade de uma integração profunda entre teoria e prática. Segundo a autora e o autor, Freire argumenta que a teoria, por si só, não deve existir isolada da prática. Em vez disso, a teoria deve servir como um guia para a ação, enquanto a prática deve ser uma manifestação da teoria em ação. No que diz respeito à "práxis", conforme discutido na obra de Freire, ela é compreendida como uma reflexão profunda sobre a ação em um contexto específico, com o objetivo de transformar a realidade e promover o resgate e a formação da humanidade. Os(as) autores(as) veem a práxis em sua amplitude, abrangendo não apenas a prática social, mas também práticas econômicas, políticas, ideológicas e teóricas. Baseados em Freire, concebem a práxis como uma atividade que é ao mesmo tempo questionadora, sugestiva, reflexiva e prática. Esta atividade busca libertar os indivíduos de um estado de alienação, muitas vezes imposto pelas relações dominantes e opressoras do sistema capitalista. Dessa forma, para Freire, a práxis é a interação harmoniosa entre teoria e prática, em que a teoria informa e guia a ação, e a prática é a manifestação concreta dessa teoria em ação.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1970), que emerge das trincheiras da educação de adultos e das lutas pela libertação nacional, oferece um paradigma filosófico para a transformação social. Central para a obra de Freire está a relação indissociável entre teoria, prática e práxis. No cerne da filosofia de Freire está a noção de que a teoria e a prática não podem ser consideradas entidades separadas, mas devem ser vistas como inseparáveis e interdependentes. Para Freire (1970), a teoria é a reflexão crítica sobre a realidade. É uma investigação sistemática e objetiva que ajuda a desenvolver um entendimento profundo de um fenômeno específico ou de uma situação. No entanto, a teoria, quando isolada da ação, pode se tornar uma abstração sem relevância prática. Como Freire afirmou em "Pedagogia do Oprimido", refletir sem ação, ou teorizar sem aplicação, é um pensamento sem ação (Freire, 1970).

Por outro lado, a prática é a ação intencional e concreta sobre a realidade. É a implementação de ações baseadas na teoria para gerar mudanças reais. No entanto, a prática sem teoria, segundo Freire (1970), pode levar ao ativismo cego. Freire argumentou que a ação sem reflexão não é eficaz para gerar mudanças significativas. Ele observou que "a ação sem reflexão é "bla bla bla", ou a prática sem teoria, é ativismo (FREIRE, 1970). Na tentativa de sintetizar a relação dinâmica entre teoria e prática, Freire utiliza o conceito de "práxis". A práxis, como definida por Freire, não é simplesmente a aplicação da teoria à prática, mas sim a

ação e reflexão dialéticas sobre o mundo para transformá-lo. Freire (1970) conceitualizou a práxis como reflexão e ação direcionadas ao mundo dos homens e mulheres para transformá-lo.

No contexto da educação, o autor argumentou que deve ser uma prática de liberdade, em vez de uma prática de dominação. Ele propôs uma pedagogia do diálogo, em que o educador(a) e o educando(a) se engajam em um processo de aprendizagem conjunta, mediada pelo mundo. Como ele escreve em "Educação como Prática da Liberdade", "Ninguém educa ninguém, e ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1978, p. 79). As reflexões sobre teoria, prática e práxis que Freire oferece são uma poderosa estrutura para entender a educação como um ato de amor e coragem, um ato de conhecimento e transformação do mundo. Ao enfatizar a importância de unir teoria e prática em uma única entidade, a práxis, Freire oferece um caminho para a educação que não apenas informa, mas também transforma. E é neste processo de transformação, na busca contínua e dialógica por justiça e liberdade, que a verdadeira essência da educação freireana reside.

A concepção de práxis de Paulo Freire tem implicações significativas para a Educação Física escolar. Na pedagogia de Freire, a práxis é vista como uma ação reflexiva e transformadora, em que a reflexão crítica sobre o mundo se une à ação para transformá-lo. A práxis, portanto, envolve tanto o pensamento quanto a ação; é um processo contínuo de aprender ao fazer e fazer ao aprender. Na Educação Física, na ideia de práxis os educandos e educandas não apenas aprendem a lutar Karatê, mas também a refletir criticamente sobre ele. Isso pode envolver a discussão sobre a história daquela Luta/Arte Marcial, suas regras e estratégias, as habilidades necessárias para praticá-la e como se encaixa nos contextos de vida dos(as) educandos(as) e em contextos culturais mais amplos. Essa abordagem reflete a visão de Freire de que a educação deve ser um processo de aprendizagem que promove a liberdade e a conscientização.

A práxis na Educação Física também se estende além das Lutas/Artes Marciais como prática esportiva. Ela envolve a promoção da reflexão crítica e do engajamento ativo com questões de saúde, corpo, movimento e outros. Isso pode envolver, por exemplo, a reflexão sobre a importância do exercício para a saúde, a conscientização sobre questões de imagem corporal, ou o debate sobre a relação violência, machismo, racismo, o papel da mídia na divulgação, questões econômicas e a sociedade. Nesse sentido, a Educação Física torna-se mais do que apenas o ensino de habilidades corporais, torna-se processo de educação integral. Portanto, a práxis de Freire na Educação Física escolar envolve uma abordagem pedagógica

que integra ação e reflexão, teoria e prática. Ao fazer isso, ela não busca promover a competência física no sentido da repetição de mecânica de técnicas, mas os conhecimentos de diferentes elementos da cultura corporal e a reflexão crítica, a conscientização e a possibilidade dos educandos e educandas de agir em seu mundo de maneira significativa e transformadora.

A práxis, como concebida por Freire, nos lembra que a educação - incluindo a Educação Física - não tem como objetivo "depositar" conhecimento nos educandos e educandas, mas promover um diálogo crítico e colaborativo que pode proporcionar que eles e elas se tornem sujeitos de sua própria aprendizagem e de sua própria vida. Isso reforça a visão de que a Educação Física, assim como todas as formas de educação, tem um papel fundamental a desempenhar na formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados.

*Lembro que o que eu sabia também assim como na fala da Chun Li, era pouco né sobre as lutas e artes marciais principalmente na parte didática, então fiquei mais preso no como fazer, não houve uma problematização né, tanto assim do porque fazer tal movimento e sim usando os jogos de oposição. (Encontro 4, T'Challa).*

*Mas eu acho que é preciso, acho que é uma cultura essencial que tá aí já milhões de anos a humanidade aí que a gente tem assim... nossos alunos precisam se apropriar, a gente já conversou sobre isso aqui né. Cada vez ela é mais explorada e explorada pela mídia né, a mídia vai mostrar como ela quiser. Se a gente não problematiza, a mídia explora como ela quiser. (Entrevista 1, John)*

*Então, pelo menos no meu, na minha ação enquanto professora, tentar permitir que seja mais problematizado, que eles possam se apropriar de uma forma mais efetiva, que consigam inserir aquilo que eu estou trabalhando com eles na realidade deles. (Entrevista 2, Chun Li)*

A problematização foi um dos conceitos mais discutidos no curso e também um dos que causou mais angústia. Como pode ser visto nas falas dos professores T'Challa e John e da professora Chun Li, se constituem muitas questões de como, quando e porque problematizar. Compreendo que problematizar na educação é um processo pedagógico que envolve apresentar aos educandos e educandas questões, desafios ou problemas complexos, muitas vezes retirados do mundo real, para que eles(as) possam investigar, refletir e encontrar soluções. Essa abordagem está fortemente associada ao trabalho de Paulo Freire (1970), que via a problematização como um processo essencial para a emancipação e a conscientização dos educandos e educandas. Freire defendia que os educandos e educandas devem ser encorajados(as) a questionar, criticar e desafiar o conhecimento recebido, e que a educação deve ser um processo dialógico e colaborativo que empodere os educandos e educandas a se

tornarem sujeitos protagonistas de sua própria aprendizagem e do mundo à sua volta, ou seja, problematiza-se a partir das situações limites encontradas, na busca da descodificação da realidade codificada.

Na prática, problematizar na educação pode envolver uma variedade de estratégias, como discussões em sala de aula, projetos de pesquisa, aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, simulações, jogos de papéis, e outras atividades que incentivem os educandos e educandas a pensar criticamente, a tomar decisões, a resolver problemas e a desenvolver o que aprenderam em situações novas e complexas. A problematização, assim, não apenas desenvolve habilidades cognitivas e metacognitivas importantes, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autoaprendizagem, mas também promove atitudes e valores importantes, como a curiosidade, a criatividade, a autonomia, a colaboração, a responsabilidade e o compromisso social. Ao fazê-lo, ela contribui para o objetivo mais amplo da educação de formar cidadãos críticos, reflexivos e transformadores de suas realidades.

Ainda nessa esteira de reflexão, Freire (1970) compreende a problematização como um meio de promover uma pedagogia crítica e emancipatória. Para Freire, problematizar significa desafiar as estruturas de pensamento estabelecidas e questionar a realidade existente. Ao fazer isso, os educandos e educandas são encorajados(as) a refletir criticamente sobre o mundo e a tomar medidas para transformá-lo. Ao cultivar essa perspectiva à Educação Física, pode-se argumentar que a problematização desempenha um papel crucial na promoção de uma abordagem crítica e reflexiva. Isso pode envolver questionar e desafiar as suposições convencionais sobre o que é o movimento, o corpo e o esporte e demais práticas corporais, e explorar como eles se relacionam com questões mais amplas de identidade, poder, equidade e justiça social.

Segundo Samuel Araújo, Leandro Rocha, Márcio Coelho e Fabiano Bossle (2020) a problematização na Educação Física escolar é um tema central. Historicamente, a Educação Física escolar foi influenciada por perspectivas militares, médicas e desportivas, que muitas vezes reduziam o ensino dos esportes a treinamentos de alto rendimento, competições esportivas e aprimoramento da aptidão física. Essas abordagens frequentemente promoviam uma prática pedagógica que se limitava à reprodução de normas e regras institucionalizadas, à testagem e classificação de estudantes, e à formação de equipes escolares para competições.

No entanto, os autores afirmam que com o avanço das ciências sociais na Educação Física escolar, houve uma crescente valorização do potencial educativo dos esportes (e de outras práticas corporais) para a formação crítica e cultural dos educandos e educandas. A problematização surge como uma ação pedagógica essencial, permitindo que os educandos e

educandas questionem e reflitam sobre as práticas corporais e entre elas as esportivas, seus significados e representações sociais. Araújo et al (2020) afirmam que problematização na Educação Física escolar busca ir além da simples reprodução de técnicas e regras esportivas. Ela visa entender a escola como um local de produção e construção de conhecimento, onde a prática docente pode ser constantemente questionada e reavaliada. Ao problematizar a própria prática docente, os educadores e educadoras têm a oportunidade de (re)significar o conhecimento acadêmico com insights empíricos produzidos diretamente no contexto escolar. Em suma, os autores concordam que a problematização na Educação Física escolar é uma ação pedagógica que valoriza a reflexão crítica, a construção coletiva de conhecimentos e a transformação da prática educativa.

Por exemplo, em vez de ensinar aos educandos e educandas apenas as regras e técnicas de um determinado esporte, o professor e a professora podem problematizar a prática desse esporte, fazendo perguntas como: Quem tem acesso a esse esporte e quem não tem? Quem se beneficia dele e quem é excluído ou desfavorecido? Como as normas e expectativas de gênero, raça e classe se manifestam nesse esporte? Como podemos tornar este esporte mais inclusivo e justo? Essa abordagem é ecoada na obra de autores da Educação Física como Elenor Kunz (1994), que argumenta que a Educação Física deve ser vista não apenas como uma disciplina que ensina habilidades motoras, mas como um meio de promover a reflexão crítica e a cidadania ativa.

*Pensando na criticidade do aluno, posso tá ensinando uma regra que você tá colocando como fixa. Interessante construir a própria regra com aluno, perguntar por que ele acha isso mais proveitoso do que tal regra, porque que ele acha que tal regra não vai ser efetiva. Porque a gente não tá dando, não é treino, não é esse treinamento, é uma aula do conteúdo de lutas né (Encontro 5, Naruto).*

Essa fala do professor Naruto me leva a refletir sobre alguns apontamentos de Kunz (1996) sobre a compreensão de problematizar o sentido das regras das práticas corporais. O autor compreende três planos das regras: o plano das regras codificadas, no qual as regras explícitas são colocadas de forma que a sua apreensão se dá pela simples memorização; o sentido da regra, plano no qual se busca compreender os sentidos que sustentam um determinado conjunto de regras esportivas; o sentido do sentido, que “torna o segundo plano compreensível, e se efetiva pelo fato de que, neste mundo, não precisamos reagir às estritas necessidades da vida, mas temos, também, a liberdade de realizar o Não-Necessário” (KUNZ,

1996, p.100). Ao dialogar com essa definição dos planos de sentido e me inspirando em Oliveira (2007) e Kunz (1996), compreendo que o ensino das Lutas/Artes Marciais ou qualquer prática corporal preso apenas ao primeiro plano das regras codificadas pode levar à realização de um conjunto de atividades sem sentido, num processo de domesticação funcional do(a) estudante. Uma prática de ensino de práticas esportivas de Lutas/Artes Marciais, ou mesmo por jogos de oposição, portanto, não deveria se ater apenas às possibilidades de execução do movimento. Deveria ir também na direção das múltiplas formas de atribuição de sentidos e significados às técnicas, regras e gestos de cada Luta/Arte Marcial (OLIVEIRA, 2007).

Kunz (1994) critica a forma tradicional de ensino do esporte, que muitas vezes se baseia em uma abordagem tecnicista e normativa, e propõe uma transformação didático-pedagógica que envolve uma abordagem crítica e reflexiva do esporte. Na visão do autor, a Educação Física não deve se limitar ao ensino de regras e técnicas esportivas, mas deve se tornar um meio para a formação crítica, a conscientização e a emancipação. Isso implica problematizar as práticas corporais, questionando e desafiando as normas, os valores e as práticas dominantes e explorando alternativas mais democráticas, inclusivas e humanizadoras. Nesse sentido, pode-se dizer que Kunz (1994), assim como Paulo Freire (1970), valoriza a problematização como um meio de promover uma pedagogia crítica e emancipatória. Ambos veem a educação não como um processo de transmissão de conhecimentos, mas como um processo de diálogo, reflexão e transformação que nos desafia a repensar o que significa aprender, ensinar e praticar as práticas corporais, e a explorar formas mais reflexivas, críticas e transformadoras de Educação Física.

Nessa direção, os autores Gabriel Boldori, Lucas Skolaude, Márcio Coelho, Samuel Araújo e Fabiano Bossle (2022), afirmam que é evidente que a Educação Física escolar transcende a mera instrução de habilidades motoras e técnicas esportivas. A renovação epistemológica no campo da Educação Física Escolar trouxe à tona a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva, que não se limita apenas à prática física, mas também engloba uma compreensão mais profunda dos significados e contextos associados ao movimento e ao esporte. Os autores reforçam que a problematização tem sido uma ferramenta valiosa para avançar nas discussões pedagógicas e didáticas. Ela permite que os educandos e educandas se engajem de forma crítica, questionando e refletindo sobre as práticas corporais e esportivas, bem como seus significados e representações sociais. Isso é particularmente relevante em um contexto em que a Educação Física escolar tem sido influenciada por diversas perspectivas, desde abordagens mais tradicionais até enfoques mais críticos e transformadores.

Em paralelo com o pensamento de Paulo Freire, Valdilene Nogueira, Daniel Maldonado, Sheila Silva, Elisabete Freire e Maria Miranda (2018) compreendem que a educação é profundamente enraizada na ideia de que deve constituir-se em um diálogo crítico, reflexivo e problematizador. Os autores e autoras influenciados(as) pelo pensamento freireano e pela visão dialética, concebem uma Educação Libertadora, em que o ser humano, em sua constante busca de Ser Mais, tem o poder de influenciar e transformar a realidade objetiva ao seu redor. Esta transformação é refletida em seu cotidiano e nas interações sociais. Na Educação Física escolar, essa perspectiva freireana assume um papel crucial. Nogueira et al (2018) afirmam que não deve ser apenas uma disciplina que ensina habilidades motoras ou técnicas esportivas, mas um espaço onde os educandos e educandas são encorajados a se engajar de forma crítica. Problematiza-se e são incentivados a questionar, refletir e, mais importante, a transformar a realidade em que estão inseridos(as). Isso significa que as práticas corporais, como Lutas/Artes Marciais, danças, jogos e esportes, devem ser abordadas não apenas em termos de movimento, mas também em termos de seu significado cultural, social e político. Segundo os autores e autoras, Freire enfatiza a importância do diálogo na educação, em que não deve haver "invasão cultural". Em vez disso, o educador e a educadora devem se envolver dialogicamente no mundo criado a partir dos diversos contextos alimentados pelo grupo. Isso implica em problematizar, reconhecer e valorizar a cultura e as experiências dos educandos educandas, permitindo que eles(as) se vejam representados e valorizados nas aulas de Educação Física.

## 7.2. Por um ensino de Lutas/Artes Marciais em práxis problematizadora

*Tenho um pouco de dificuldade saber o que e como problematizar, problematizar as técnicas ou as coisas mais amplas, as regras dos esportes, é mais complexo do que eu achava. (Encontro 4, T'Challa).*

*Pensando na criticidade do aluno, posso tá ensinando uma regra que você tá colocando como fixa. Interessante construir a própria regra com aluno, perguntar por que ele acha isso mais proveitoso do que tal regra, porque que ele acha que tal regra não vai ser efetiva. Porque a gente não tá dando, não é treino, não é esse treinamento, é uma aula do conteúdo de lutas né (Encontro 5, Naruto).*

Ao encontro com as falas dos professores T'Challa e Naruto, para pensarmos um ensino de Lutas/Artes Marciais problematizador precisamos lançar um olhar crítico e reflexivo

sobre essas práticas corporais. Assim, é importante que abordemos as técnicas e a linguagem corporal como veículos de expressão, comunicação e relação com o(a) outro(a). Em cada técnica de luta, vejo uma forma de diálogo corporal, uma troca de saberes e experiências que transcendem a mera repetição de movimentos. É um movimento pensado, um gesto que conta uma história, que expressa uma intenção, que conversa em uma relação com o adversário.

Contudo, é importante notar que, tal como acontece com todas as formas de linguagem, a linguagem das Lutas/Artes Marciais não é neutra. Ela pode ser usada tanto para a opressão como para a libertação. Isso nos leva à necessidade de problematizar, ou seja, questionar, investigar e debater criticamente a maneira como ensinamos e aprendemos a linguagem das Lutas/Artes Marciais. Uma abordagem comum para o ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar tem sido, muitas vezes, a da educação bancária, em que o professor(a) é o(a) detentor(a) do conhecimento que demonstra a técnica e os educandos e educandas são receptores passivos que a reproduzem sem pensar sobre ela. Este modelo pode reforçar as relações de poder existentes, transformando a linguagem das Lutas/Artes Marciais em uma ferramenta para a opressão.

Por exemplo, se as Lutas/Artes Marciais forem ensinadas como um conjunto de técnicas que devem ser reproduzidas fielmente, sem espaço para questionamentos ou reflexões, os educandos e educandas são apresentados a um método de seguir ordens sem refletir. Se as Lutas/Artes Marciais são apresentadas como uma competição em que o objetivo é dominar o adversário a todo custo, ou seja, sem refletir sobre a ética nas competições ou mesmo o *fairplay*, os educandos e educandas podem aprender que a violência e a dominação são formas legítimas de resolver conflitos. Portanto, é essencial que adotemos uma abordagem problematizadora para o ensino de Lutas/Artes Marciais. Podemos problematizar o foco na competição e na dominação, explorando outras formas de praticar as Lutas/Artes Marciais, como a prática cooperativa, o autoconhecimento e o respeito mútuo. Podemos questionar o papel da mídia e da cultura popular na construção de imagens violentas e machistas das lutas, e explorar alternativas a essas representações em diálogo com os educandos e educandas.

Ao problematizar, questionamos e confrontamos a realidade tal como se apresenta a nós. No contexto das Lutas/Artes Marciais, isso pode significar questionar a relação entre os oponentes, a natureza do combate, a estrutura e regras do jogo, e a própria ideia de competição. O professor e a professora, então, podem orientar os educandos e educandas a investigar, questionar e refletir sobre estas questões, abrindo espaço para a reflexão crítica e transcender a mera repetição de técnicas e movimentos. Nesta perspectiva, o conceito de práxis adquire um significado particularmente relevante. Para mim e baseado em Paulo Freire (1970), a práxis,

como já apontado, é a ação reflexiva, a intersecção entre teoria e prática, em que a ação é informada pela reflexão e a reflexão é alimentada pela ação. Nas Lutas/Artes Marciais, a práxis pode se manifestar quando os educandos e educandas não apenas executam movimentos, mas refletem sobre seus significados, propósitos e implicações. Eles aprendem não apenas a 'fazer', mas a compreender o que estão fazendo, porque estão fazendo e a transformar o que estão fazendo.

A transformação da realidade é, portanto, um aspecto central dessa abordagem. Quando falamos de Lutas/Artes Marciais, não nos referimos apenas à transformação física do corpo ou ao aperfeiçoamento de habilidades motoras, mas à transformação da percepção, entendimento e relação com o mundo. As Lutas/Artes Marciais, nesse sentido, tornam-se um microcosmo onde os educandos e educandas podem praticar a transformação da realidade de maneira concreta e tangível.

*Assim, acho que a gente nunca deve parar de estudar né, o professor nunca deve parar de estudar e o tema das lutas é um relevante, a própria questão de a mídia fazer esse tipo de... promover as lutas a partir de um filme ou até, por exemplo, que é o UFC hoje em dia e tal, mostra seu potencial cultural a sua capacidade e que a gente precisa discutir, a gente precisa se apropriar, enfim, precisa fazer com que os nossos alunos precisam ter acesso a esse conteúdo cultural. (Entrevista 1, John).*

*Por exemplo, o próprio filme dos Vingadores. Você vai passar Vingadores e depois de experimentar o filme popular, tentar a partir daquele filme ali problematizar. “O que que tem de luta ali?”, né. E aí ir debatendo sobre essas coisas. (Entrevista 1, T’Challa)*

Os professores John e T’Challa trazem reflexões importantes para pensarmos juntos(as), o ensino de Lutas/Artes Marciais, para além da simples reprodução de técnicas e estratégias táticas, pode ser utilizado como uma ação pedagógica para a problematização das relações sociais e culturais presentes em nossa sociedade. Dessa forma, as Lutas/Artes Marciais não são apenas uma defesa pessoal ou prática esportiva, mas também um texto social a ser lido e interpretado pelos educandos e educandas. Neste cenário, as mídias desempenham um papel fundamental na construção e na perpetuação de determinados símbolos e representações associadas a essas manifestações. Elas costumam retratar as Lutas/Artes Marciais de uma maneira estereotipada, muitas vezes reforçando concepções violentas, machistas e excludentes. Por isso, é importante que, como educadores e educadoras, nós problematizemos essas representações com nossos educandos e educandas.

As representações das Lutas/Artes Marciais nas mídias, muitas vezes, são simplificações que ignoram a rica complexidade e o significado social dessas práticas. Várias vezes são transformadas em mero entretenimento, distorcendo a realidade e reforçando estereótipos e estruturas de poder. Diversas vezes são associadas à violência, à agressividade e a determinados estereótipos de gênero. No entanto, é preciso compreender que essas representações não são naturais ou imutáveis. São construções culturais e, como tais, podem e devem ser problematizadas. Logo, problematizar as Lutas/Artes Marciais expressas na mídia significa questionar os significados, os valores e os discursos que estão sendo reproduzidos. Significa analisar criticamente como a violência é retratada, quem são os heróis e os vilões, que papéis de gênero são reforçados, como o poder é distribuído e assim por diante. Além disso, as Lutas/Artes Marciais, como apontado anteriormente, são carregadas de simbolismos, cada movimento, cada gesto tem um significado. E esses significados são construídos social e historicamente. Portanto, problematizar as Lutas/Artes Marciais também significa desvendar esses simbolismos e entender como eles estão ligados às estruturas sociais e culturais mais amplas.

Como professores e professoras é importante que ajudemos nossos educandos e educandas a se tornarem leitores críticos dessas representações midiáticas. Devemos incentivá-los(as) a questionar os estereótipos presentes nessas representações, a refletir sobre as implicações sociais e culturais desses estereótipos e a explorar outras formas possíveis de se relacionar com essas manifestações da cultura corporal.

*Tudo para eles se resolve na briga, na pancada. Talvez, por parte dos pais não teve muito não, teve o problema da direção, achou que a gente ia incentivar a violência com eles. Falei “Não é nada disso né. A gente vai mostrar um conteúdo histórico, outras modalidades esportivas que existe não é só futebol”. Mas alguns dias a diretora fica na quadra comigo. Me lembro direitinho. Ficou pra ver o que iria acontecer, o que não ia acontecer. Entendeu? (Entrevista 1, Ramonda).*

*O ensino de alguma determinada luta marcial na escola, existe todo um preconceito, uma forma de todo o grupo em volta, eles têm um pré-conceito né? Eles tentam julgar, eles acham que vai sair batendo em todo mundo e tal, eles descaracterizam a arte marcial e reduz ela somente a violência e controle é isso que eu percebo. (Entrevista 1, Naruto)*

*São meninos de periferia e a primeira desconstrução que a gente tenta fazer com eles é essa, essa violência que eles trazem né, mas eu vi cada coisa que você sai assim... “A... é porrada. Ah eu já via meu pai brigando com a minha mãe é dando porrada num, porrada noutra, porrada na rua”. Pra você desconstruir tudo isso, não é de primeira não. Leva um tempinho. É complicado porque eles tentam fazer isso com os colegas também. Até você chegar nas regras. Tudo isso é um caminho né. (Entrevista 1, Ramonda).*

A angústia do professor Naruto e da professora Ramonda me faz refletir sobre a necessidade de lançarmos um olhar para as Lutas/Artes Marciais como um conglomerado de expressões corporais que comunicam muito mais do que apenas movimentos físicos, elas também falam sobre nossa sociedade e as complexas relações de poder que existem dentro dela, incluindo as que se referem à violência. As técnicas de Lutas/Artes Marciais não são meras formas de expressões físicas, são também uma linguagem corporal que emite mensagens para além das palavras. Quando falamos de Lutas/Artes Marciais, falamos de gestos, golpes, defesas, todas formas de diálogo, um diálogo corporal. Este diálogo corporal, contudo, não é isolado de nossos contextos sociais e culturais. É necessário, então, desenvolvermos questionamentos como: que tipos de mensagens estão sendo comunicadas e perpetuadas através destas formas de lutar? Como a violência se expressa nesse diálogo e como ela pode ser combatida?

A violência é uma questão complexa e multifacetada que permeia muitas áreas da vida humana, inclusive a prática de Lutas/Artes Marciais. Podemos ver a violência manifestada de maneira direta nas ações agressivas ou indireta através de estruturas opressivas e desequilíbrios de poder. No contexto das Lutas/Artes Marciais, podemos ser levados a questionar como a violência é concebida, normalizada e, possivelmente, desafiada. Esta violência pode parecer meramente física à primeira vista, pode se tornar, se mal orientada, uma reafirmação das práticas de violência presentes na sociedade. Na linguagem das Lutas/Artes Marciais, a agressão e a defesa, a vitória e a derrota, se desdobram em uma dança complexa. Contudo, é preciso problematizar esta linguagem, questionando como a violência é expressa e percebida em tais práticas. Dessa forma, é fundamental problematizar a violência neste contexto. Por meio da problematização, podemos questionar as premissas, desafiar as normas e explorar as contradições presentes no ensino e na prática das Lutas/Artes Marciais. Este processo crítico de questionamento é um passo crucial para a transformação das realidades e buscar alcançar inéditos viáveis.

O processo de problematização é o início de uma práxis educativa. Na práxis, reflexão e ação se entrelaçam para produzir transformação. No contexto das Lutas/Artes Marciais e da violência, a práxis pode ocorrer quando os educandos e educandas não apenas aprendem e executam as técnicas, mas também refletem criticamente sobre os significados que carregam, incluindo aqueles relacionados à violência e buscam maneiras de transformar esses significados. Desta forma, a luta na Educação Física escolar, quando considerada através de uma perspectiva crítica e problematizadora, tem o potencial de ser uma poderosa ferramenta de conscientização e transformação social. A linguagem corporal da luta pode se tornar um meio

para desafiar e questionar a violência, podendo promover a paz, o respeito e a compreensão mútua como alternativas à agressão. Não há dúvidas de que a luta, como também outras práticas corporais, pode ser um campo de conflito, mas também é um campo de possibilidades. Com uma pedagogia crítica e consciente, o ensino de Lutas/Artes Marciais pode contribuir para ser uma maneira de transformar a linguagem corporal da violência em uma linguagem de paz e resistência. Através do diálogo com os educandos e educandas numa problematização em práxis, podemos trabalhar a luta não para perpetuar a violência, mas para questioná-la e, em última análise, transformá-la.

*Então acho que dificulta um pouco em como a gente consegue introduzir esses assuntos, como a gente consegue problematizar e pensar a partir das práticas dadas nas aulas, a diminuição da desigualdade, por exemplo, de gênero, pra quebrar esse estigma de lutas pra homens e dança pras mulheres, então eu acho que esse diálogo contribui bastante. (Encontro 3, Sonya Blade).*

*Então mostrar que todos podem estar praticando né, então isso também é importante a questão do gênero, mostrar para eles que o jiu jitsu, por exemplo, mulher, o sexo feminino também inclusive temos medalhistas. (Encontro 5, Haru)*

*Então, tendo esses princípios assim que fazem parte do pensamento de Paulo Freire né, é de estar sempre também pesquisando, sempre procurando coisas novas, sempre trabalhando em prol da educação. E nas aulas de luta surgiu algo interessantíssimo, foram as temáticas de gênero e discriminação social. (Entrevista 2, Graice).*

*Eu acho que assim, seria interessante trabalhar mais a questão do gênero, trabalhar mais meninas com meninas. Eu acho que tem que se forçar muito nisso, principalmente com os adolescentes, fundamental 2, fundamental 1 não se dá, mas acho que fundamental 2 é para tá trabalhando com os alunos do fundamental 2 e somente a questão das lutas e artes marciais com gênero, é junto menina com menino, sabe? (Entrevista 1, Haru).*

Gostaria de destacar que o ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar oferece uma oportunidade singular para explorar questões sociais complexas. Ao considerar as Lutas/Artes Marciais como uma forma de linguagem corporal, podemos começar a (des)construir e (re)construir nossos entendimentos sobre gênero, identidade e poder, as falas dos professores Haru, Graice e da professora Sonya Blade apresenta a necessidade de construirmos ainda mais reflexões sobre isso. Cada movimento, cada postura, cada gesto em uma luta carrega consigo um significado. São expressões corporais que podem reforçar ou desafiar normas sociais e de gênero existentes. Por exemplo, a força física, muitas vezes associada à masculinidade, é um elemento central em muitas formas de lutar, assim como usar

a força do oponente contra ele, esse é um dos princípios fundantes de Lutas/Artes Marciais como o Jiu Jitsu e o Judô, o oponente fisicamente que tem menos força poder vencer um que tem mais força. Mas o que acontece quando essa força é exercida por uma mulher? Como isso desafia nossos conceitos de gênero? Como isso desafia as relações de poder da sociedade?

Problematizações e reflexões como essas são imprescindíveis para questionarmos as relações de poder nessas manifestações. Em muitas sociedades, o machismo é uma parte integrante dessas relações de poder. Nas Lutas/Artes Marciais, isso pode se manifestar de várias maneiras, desde a exclusão de mulheres e meninas até a perpetuação de estereótipos de gênero. O machismo, como um sistema de crenças e práticas que reforça a dominação masculina e a subordinação feminina, pode estar profundamente enraizado na linguagem corporal das Lutas/Artes Marciais. Portanto, como professores e professoras, devemos estar cientes dessas questões ao ensinar essas manifestações na Educação Física escolar. Não é suficiente apenas ensinar técnicas de luta ou jogos de luta na escola, se o fizermos dessa forma, estaremos incorrendo no risco de reforçar tais estereótipos reforçando a manutenção da consciência ingênua dos educandos e educandas em relação às questões de gênero nas Lutas/Artes Marciais e na sociedade de forma geral, ou seja, é nosso dever problematizar as normas de gênero e machismo que estão presentes nessa prática.

Dessa forma, é importante fomentar um espaço de diálogo onde os educandos e educandas possam refletir criticamente sobre essas questões. Como suas ações reforçam ou desafiam as normas de gênero? De que maneiras o machismo se manifesta em suas práticas de luta ou qualquer prática? Como podem utilizar a linguagem corporal de maneira consciente e crítica para desafiar essas normas? Ao fazer isso, podemos transformar o ensino de Lutas/Artes Marciais de uma mera prática física em um espaço de aprendizagem crítica e de transformação social. Ao encorajar os educandos e educandas a questionar e refletir sobre as normas de gênero e o machismo em suas práticas de luta, estamos criando oportunidades para que eles e elas construam uma consciência crítica e a capacidade de agir de forma transformadora em suas realidades.

O processo de problematização, de questionar e refletir criticamente sobre a prática, é um passo crucial para a transformação. Precisamos criar espaços seguros de debates e discussões, onde os educandos e educandas possam ter dúvidas, questionar, refletir e desafiar as noções de gênero e machismo presentes no ensino e na prática das Lutas/Artes Marciais.

Tanto a questão da violência quanto dos estereótipos de gênero e machismo, assim como outras questões como a religiosidade, o racismo, a LGBTQIAPN+ fobia e outras questões sociais, permeiam o universo e as linguagens das Lutas/Artes Marciais. Não podemos

romantizar as Lutas/Artes Marciais como se elas fossem estéreis e fossem construídas isoladas dessas questões complexas e desafiantes. Sim, existe violência nas linguagens das Lutas/Artes Marciais, sim existe machismo, racismo, preconceitos e muitas outras questões, mas isso não é motivo ou argumento para elas serem negadas ou deixadas de lado na tematização da Educação Física escolar, se fosse, nenhuma prática corporal criada e desenvolvida pela humanidade poderia ser tematizada na escola, pois nenhuma está isolada da sociedade e dessa forma, nenhuma está isolada de lidar com tais questões. Dessa maneira, é por essas manifestações da cultura corporal estarem permeadas por esses conflitos que elas devem estar presentes com urgência nas aulas de Educação Física escolar. Presentes em aulas que os professores e professoras em diálogo com seus educandos e educandas e mediatizados pelo mundo possam questionar tais aspectos, que possam problematizar, criticar, refletir para poderem escolher o que, como, porque e de que forma praticar e vivenciar das Lutas/Artes Marciais. E além disso, que possam criar novas formas de lutar, novas formas de ler as Lutas/Artes Marciais, novas formas de produzi-las de forma menos violenta, menos preconceituosa e menos restrita, e, assim, possibilitar uma práxis educativa que proporcione a transformação de suas realidades e possam Ser Mais.

*Dessa vez acho que você trouxe uma coisa nova para mim que é a ideia de avançar no sentido da luta específica né. Se faz os jogos de oposição é uma coisa, mas só com eles a gente não avança na questão da Cultura, problematizar a Cultura né. [...] É preciso avançar também para as especificidades, assim como a gente faz com vôlei, basquete, com o futebol, nas lutas também é preciso avançar nesse sentido e não ficar só na superfície, se não a gente passa a vida jogando e não problematiza nada. (Entrevista 1, John)*

*O fato de não ter um discurso nas aulas dos jogos, representa um discurso, então fiquei um pouco inquieto do que não necessariamente tem que ser o Paulo Freire, mas é importante enquanto professor a gente tenha uma posição política. (Encontro 2, T'Challa).*

As falas dos professores John e T'Challa e de vários outros(as) me instigaram nas páginas que se seguiram a encarar o ensino de Lutas/Artes Marciais na Educação Física escolar como um campo vasto para o exercício de uma pedagogia crítica e libertadora. As Lutas/Artes Marciais, expressas através de sua potente linguagem corporal, se comunicam com nossas estruturas sociais e históricas e é através desta linguagem que podemos construir um ensino questionador e dialógico. O jogo e os jogos de oposição podem oferecer uma janela especial para este tipo de aprendizado, eles podem representar um diálogo corporal que, mais do que

palavras, utiliza o corpo para comunicar, interagir, compreender e, finalmente, aprender. E é aqui que se revela uma de suas mais poderosas lições: a negociação. Nos jogos de oposição, há um constante exercício de negociação. Negociação de espaço, de tempo, de força, de técnica, de habilidades, uma dança de avanços e recuos que possibilita ao educando e à educanda ler e interpretar a linguagem corporal do outro(a), enquanto expressa a sua própria. Uma linguagem que, embora embebida em conflito, tem o potencial de transcender a mera competição para revelar a possibilidade de respeito mútuo, compreensão e cooperação.

Neste contexto, os jogos de oposição apresentam-se como um instrumento pedagógico poderoso. Ao colocar os educandos e educandas em situações de confronto controlado, em que devem tomar decisões rápidas, interpretar os gestos do(a) oponente(a) e formular respostas estratégicas, esses jogos podem instigar a reflexão e o pensamento crítico se em conjunto com os jogos o professor e a professora estejam presentes plenamente com construção de problematizações e reflexões. Os educandos e educandas são desafiados a resolver problemas, a negociar e a cooperar, aprendendo noções importantíssimas sobre o aprender a lutar lutando. Esses jogos ainda envolvem mais do que apenas competição e domínio de técnicas, eles incorporam a necessidade de pensar estrategicamente, tomar decisões sob pressão e aprender a lidar com vitórias e derrotas. Em cada jogo, os educandos e educandas são desafiados a antecipar ações do oponente, adaptar-se a situações em constante mudança, e aprender a gerenciar seus próprios medos e expectativas. Através dessas experiências, os educandos e educandas podem desenvolver habilidades e atitudes valiosas que podem ser transferidas para outros aspectos de suas vidas.

Acredito, porém, que o jogo como ferramenta em si não alcançará um aprendizado amplo e profundo sobre o que são as Lutas/Artes Marciais. Compreendo que a chave para o aproveitamento desses benefícios esteja na reflexão, na devida problematização. As lições aprendidas nos jogos de oposição podem passar despercebidas ou, pior, serem mal interpretadas se forem apenas vivenciadas sem a tomada de consciência. É imperativo compreendermos que a aprendizagem que acontece durante os jogos de oposição não precisa se limitar ao desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas por mais importantes que elas sejam. Se desenvolvermos jogos de oposição com situações problema específicas apenas para soluções de características técnicas e táticas, poderemos ensinar sim nossos educandos e educandas a aprender a lutar, mas será uma luta desvinculada de suas realidades, que servirá potencialmente a uma educação bancária, em que permeados e amortecidos pela possível experiência lúdica se manterão em uma consciência ingênua e em suas dóceis posições de oprimidos.

Nessa perspectiva, corremos o risco de reforçar uma estrutura opressora. Os jogos de oposição, podem favorecer a competição, o conflito e a hierarquia se a vitória for frequentemente premiada, enquanto a derrota é penalizada ou deixada de lado, criando um ambiente em que os educandos e educandas são incentivados a dominar uns aos outros em vez de aprenderem juntos. Nesse cenário, o ensino de Lutas/Artes Marciais pode se tornar mais um instrumento de opressão, um meio pelo qual os educandos e educandas são moldados para se conformarem com as estruturas de poder existentes. Isso pode perpetuar a visão de que a força e a dominação são os principais caminhos para resolver conflitos, uma visão que favorece os opressores e desvaloriza a cooperação, o diálogo e a resolução pacífica de conflitos.

Aqui reside um problema fundamental. Se ensinamos as Lutas/Artes Marciais apenas como um jogo de oposição sem as devidas contextualizações, em que o objetivo desse jogo é simplesmente derrotar o adversário, estamos potencialmente perpetuando a lógica da dominação e do poder que é inerente à educação bancária. Este modelo de ensino pode acabar por reforçar a ideia de que os conflitos são resolvidos pela força ou pela habilidade de lutar, não pelo diálogo ou pela cooperação. Além disso, pode alimentar a ideia de que os educandos e educandas são competidores uns dos outros, em vez de parceiros no processo de aprendizagem. Este modelo de ensino pode servir aos interesses dos opressores ao perpetuar as estruturas de poder existentes. Ele pode reforçar a ideia de que os educandos e educandas, mesmo resolvendo situações problema dos jogos de oposição, são objetos passivos no processo educacional, passivos na perspectiva de não refletirem e pensarem sobre possibilidades mais amplas do lutar, apenas na resolução de problemas técnicos e táticos. Isso pode promover a conformidade em vez da crítica.

Dessa forma, para realmente aproveitarmos o potencial educativo do jogo, é necessário que eles sejam estruturados de tal forma que os educandos e educandas sejam incentivados(as) a refletir sobre o que acontece quando desenvolvem diferentes estratégias ou técnicas, e quais as consequências dessas escolhas. Eles podem ser encorajados a questionar as regras do jogo, e a explorar maneiras alternativas de jogar que desafiem as suposições tradicionais sobre o que significa "ganhar" ou "perder" em uma luta. Mais do que isso, os jogos de oposição podem ajudar os educandos e educandas a reconhecer e desafiar as estruturas de poder que existem dentro e fora do ambiente de aprendizagem. Ao invés de simplesmente aceitar a ideia de que o "mais forte" ou "mais rápido" ou "mais habilidoso" deve sempre vencer, eles(as) podem ser encorajados(as) a questionar esses pressupostos, e a considerar alternativas que privilegiem a cooperação, o respeito mútuo e a justiça.

Assim, ao invés de reforçar a lógica da educação bancária, o ensino de Lutas/Artes Marciais como jogos de oposição pode tornar-se uma educação problematizadora e libertadora. Isso, contudo, depende de um compromisso firme do educador e da educadora em construir o diálogo, a reflexão crítica e a cooperação, e de resistir às tentações de impor seu próprio conhecimento de forma autoritária ou de esvaziar os jogos de reflexões profundas que possam surgir, ou ainda, de tornar suas aulas de Lutas/Artes Marciais um “rola jogo de oposição” em que 1001 jogos são fornecidos para os educandos e educandas se amortecerem na possível ludicidade dos jogos de luta. O objetivo pode ser ajudar os educandos e educandas a se tornarem sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem, capazes de questionar, refletir e agir sobre o mundo à sua volta. E além disso, esses jogos podem abrir espaço para uma profunda reflexão sobre a natureza do conflito, do respeito, da estratégia e da cooperação, lições que, uma vez aprendidas, podem se estender muito além das fronteiras das aulas de Educação Física.

Ainda nessa esteira de reflexão, reforço o que já foi comentado nos capítulos 5 e 6, a compreensão de que as Lutas/Artes Marciais não são apenas uma prática física, mas uma linguagem corporal, um fenômeno social que está profundamente enraizado em nossas sociedades e culturas. E como tal, não podem ser tematizadas apenas como jogo de oposição, pois muitas de suas características históricas e culturais poderiam ser desconsideradas. Nessa perspectiva, o ensino das técnicas e táticas de lutas não devem ser um mero processo mecânico de aprendizado e reprodução. Ao contrário, deve ser uma oportunidade para os educandos e educandas se apropriarem do conhecimento, transformando-o através de sua própria experiência e reflexão crítica. Nesse sentido, cada técnica pode ser vista como uma expressão do mundo, das culturas que foram desenvolvidas, das transformações que sofreram historicamente, das relações de poder que as resignificaram. As técnicas devem ser lidas como formas de linguagem que podem ser decodificadas, interrogadas e reconfiguradas.

A aprendizagem das técnicas, portanto, não deve ter apenas um fim em si mesmas, mas também devem constituir-se em um processo que privilegie o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia dos educandos e educandas e da transformação de suas realidades. Isso implica num processo dialógico, em que o educador e a educadora não são vistos como detentores do conhecimento, mas como sujeitos que em diálogo com os educandos e educandas vão juntos construir seus próprios conhecimentos. Logo, o ensino deve destacar o contexto social em que essas práticas surgiram e evoluíram. As Lutas/Artes Marciais não são fenômenos isolados, mas estão intimamente ligadas às estruturas de poder, às relações de gênero, à política, à economia e à religião. Ao aprender sobre essas manifestações, os educandos

e educandas devem ser incentivados a refletir criticamente sobre esses aspectos, e a questionar as narrativas dominantes.

Por exemplo, por que determinadas formas de lutar são mais valorizadas do que outras? Quem tem o poder de decidir quais são as "melhores" técnicas ou estilos? Como as lutas têm sido usadas para reforçar ou desafiar as estruturas de poder existentes? Como as relações de gênero são expressas e negociadas nas lutas? Como as lutas refletem e moldam as identidades culturais e nacionais? Portanto, se conduzirmos essas reflexões e problematizações, o ensino de Lutas/Artes Marciais pode ser uma poderosa ação de educação libertadora. Pode ser um meio para ajudar os educandos e educandas a se tornarem mais conscientes do mundo à sua volta, a questionar as verdades estabelecidas, e a se tornarem sujeitos ativos(as) na transformação de suas realidades. Portanto, ao ensinarmos as Lutas/Artes Marciais, devemos lembrar que estamos lidando com mais do que apenas um conjunto de técnicas ou regras. Estamos lidando com uma linguagem corporal rica e complexa que, se explorada de forma problematizada, dialogada e com criticidade, pode se tornar uma ferramenta poderosa para o aprendizado e a transformação social. Em suma, podemos tornar a prática das Lutas/Artes Marciais uma verdadeira prática de liberdade.

### 7.3. Por uma formação de professores e professoras humana e libertadora

*eu não me lembro se alguém aqui em Lavras ou nas cidades vizinhas já teve algum curso pra para pensar e problematizam o ensino das lutas e artes marciais no contexto escolar e mais que isso, que não visar de apenas falar que não tem e que a culpa é dos professores, mas pensar juntos com os professores. Eu acho que é caminho muito interessante. A gente tava tendo hoje uma disciplina no mestrado com professora Francine que fala isso né, eu achei incrível essa sua postura de não demonizar, ninguém aqui estava demonizando o conhecimento do outro e sempre pensando junto, então acho que para que nossa prática não seja uma prática engessada, opressora e apenas tecnicista, a gente não pode, em momento algum parar de questionar nossa prática. (Encontro 5, T'Challa).*

Uma formação de professores e professoras sensível, que os ouve e não demoniza sua prática docente, que não julga seus conhecimentos, que não verticaliza o conhecimento como se a universidade fosse maior que a escola (não é!) é necessária. Essa é a percepção e a solicitação do professor T'Challa e de outros e outras professores e professoras, e não podemos deixar isso passar despercebido. Segundo a autora Maria Perpetua Soares (2020), as ações de

muitas formações de professores e professoras, em certa medida, têm se caracterizado como atividades esporádicas com caráter de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento em formato de cursos, seminários, palestras e oficinas com caráter aligeirado ou ainda de matriz tradicional. Segundo a autora, a formação de professores e professoras é muitas vezes fragmentada e desarticulada da prática, não partindo das reais necessidades e dos problemas vivenciados pelos educadores e educadoras em seu cotidiano. Os programas de formação de professores e professoras geralmente já vêm preestabelecidos pelas universidades e secretarias de educação, e muitas vezes desconsideram as necessidades e as dificuldades dos professores e professoras em processo de formação.

Nessa direção, segundo a autora, na formação de professores e professoras tem predominado uma base na transmissão de conhecimentos, métodos e técnicas por meio de teorias repassadas de maneira descontextualizada. Paulo Freire, em sua pedagogia crítica, já alertava sobre essa "educação bancária", onde o conhecimento é depositado nos educandos e educandas sem considerar suas vivências e contextos (FREIRE, 2005). A autora, assim como Freire, ressalta que essas abordagens não levam em conta as reais necessidades e as situações problemáticas dos professores e professoras. Isso os impede de serem sujeitos em seu processo formativo e inibe seu desenvolvimento profissional. A autora também critica a ideia de que a formação de um professor e uma professora está concluída com a conclusão de um curso superior. Ela, em consonância com as ideias freireanas, argumenta que os professores e professoras se encontram em constante processo de formação, com a possibilidade de construir conhecimentos, refletir sobre a prática, trocar experiências com os pares, a formação permanente que Paulo Freire propõe.

*Isso é muito bacana pensar nisso, acho que primeiro pela reflexão como professora mesmo, a gente não tá formado né, não é isso e pronto acabou e eu detenho toda a verdade absoluta acho que entender que é construção tanto do meu lado para o aluno, quando do meu aluno para mim tem um problema processo mesmo. (Encontro 5, Chun Li).*

*Com certeza. Sempre quando eu converso, a gente ouve, eu falo e ouço sobre Paulo Freire, eu fico um pouco angustiada, porque eu acho que eu não consigo fazer o que realmente a pedagogia, né? O método Paulo Freire faz, sabe? Eu acho que eu tenho um pouco de dificuldade nisso, de conseguir realmente pensar, será que é isso mesmo? Será que eu estou tentando isso mas estou acabando sendo bancária, sabe? Então, a minha... O que eu sempre quando vejo ou ouço, leio sobre Paulo Freire, eu fico nessa reflexão, sobre minha prática docente, tipo, será que eu estou realmente conseguindo fazer problematizações? Às vezes eu acho que não. Às vezes eu posso ver que acho que sim, que eu estou aproximando, mas às vezes a minha crítica, minha*

*autocrítica é que não, em alguns momentos eu não consigo alguns momentos parece fluir. (Entrevista 2, Sonya Blade).*

Compreendo, assim como Soares (2020) que a formação de professores e professoras deve ser um processo contínuo, uma jornada de aprendizado que não termina com a conclusão de um curso superior. Isso se baseia na compreensão de que o ser humano é um ser inacabado, sempre em um processo de formação e é o que nos apresentam as professoras Chun Li e Sonya Blade quando expressam suas reflexões sobre o seu inacabamento e seus processos de formação permanente. A educação, portanto, é permanente, refletindo a finitude do ser humano e a consciência que ele tem de sua finitude. A autora também enfatiza a importância da reflexão na formação de professores e professoras. Ela defende uma abordagem de ação-reflexão-ação, na qual a formação envolve a análise da prática pedagógica, levando em conta tanto a reflexão sobre a prática quanto a reflexão teórica. Isso permite que os professores e professoras sejam ativos em seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Além disso, compreendo que a formação de professores e professoras deve ser contextualizada. Ela deve levar em conta o contexto em que os professores e professoras estão trabalhando, tornando a formação relevante e útil para eles e elas em seu trabalho diário. Logo, a formação de professores e professoras também deve ser democrática. Ela deve promover a participação ativa deles e delas, permitindo que sejam sujeitos em seu processo de formação, em vez de meros receptores(as) de informações. Isso se alinha com o compromisso de construir uma escola democrática, um lugar onde valores democráticos como participação, diálogo e escuta são promovidos. Finalmente, Soares (2020) defende que a formação de professores e professoras deve ser capaz de formar sujeitos críticos. Os professores e professoras devem ser capazes de fazer uma leitura crítica do mundo e do contexto em que estão inseridos(as), permitindo-lhes questionar e desafiar as práticas e ideias existentes.

*É, porque eu fico pensando até na experiência do curso, né, quando você pedia pra gente levar, quando você pedia pra gente se expressar e levar algumas opiniões, eu vi que aquilo não era apenas uma, mas não era uma atividade pra dar presença ou nota, né, era pra usar aqueles elementos como discussão, né, nos nossos encontros. E eu acho que assim faz mais sentido, porque o professor, o professor só reprodutor, só que deposita ali, ele pode ser facilmente substituível, né, ele tá só ali passando uma ideia. A ideia que eu tenho visto de um professor, tenho tentado, né, me tornar, é um professor problematizador, que constrói junto com o aluno, e se eu não levar em consideração esses elementos, o que os alunos trazem, né, pra aquele contexto que eles estão, eu tô sendo um professor mais que deposita do que constrói junto, né. E aí eu tenho visto que por vários momentos eu fui o professor que só deposita e que depois dá um pouquinho do local de fala, então por que não,*

*desde o primeiro momento, já ouvir o que eles têm, né. E é interessante porque é bem legal, né, o Paulo Freire ele chama, fala que essa ambientalização pode vir por meio do círculo de cultura. (Entrevista 2, T'Challa).*

A fala do professor T'Challa é extremamente representativa, ele apresenta a necessidade de que em sua formação permanente tenha experiências educativas sensíveis, que ele seja ouvido, que possa ter e receber olhares demorados, que tenha tempo e sensibilidade para uma experiência de formação que não atropele as reflexões, que permita a dúvida, que permita o erro, que sinta segurança para que as situações limites sejam captadas para podermos juntos e juntas superá-las.

Enfatizo a necessidade de romper com os modelos tradicionais de formação que não levam em consideração a realidade dos professores e professoras e se distanciam dela. Em vez disso, defendo a criação de práticas de formação que sejam centradas na escola e que sejam guiadas pelas necessidades e dificuldades específicas da escola. Além disso, compreendo que a formação dos professores e professoras não deve ser transmissiva. Em vez de trata-los(as) como meros receptores de informações, a formação deve ser humana, dialógica e participativa. A formação deve valorizar a reflexão constante sobre a prática pedagógica, de forma problematizadora e contextualizada. Isso permite que os professores e professoras desenvolvam uma postura crítica em relação à realidade de seu tempo, permitindo-lhes identificar suas reais necessidades e dificuldades e buscar a transformação de suas práticas.

Logo, é necessário que a formação de professores e professoras deva ser baseada em situações problema, centrada nos problemas da prática. Isso permite que a escola se transforme em um espaço prioritário de formação e também de produção de conhecimento científico, através de projetos, pesquisas-formação ou pesquisas-ações, que reflitam sobre a prática docente, ou seja, a escola como local de pesquisa científica. Além disso, a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças no contexto, na organização, na gestão e nas relações de poder entre os professores e professoras e demais participantes do contexto escolar. Precisamos superar as propostas de formação rígidas e descontextualizadas. Essas propostas não proporcionam e não criam espaços para a reflexão. Em vez disso, elas impõem um modelo de "pacotes" aos professores e professoras, o que impede a consciência crítica e criadora e pode tornar os professores e professoras seres acomodados e ajustados, inviabilizando a autonomia. Ou seja, precisamos de uma formação de professores e professoras que seja centrada na escola, não transmissiva, baseada em situações problema, aliada a

mudanças no contexto, na organização, na gestão e nas relações de poder entre os professores e professoras, e que supere as propostas de formação rígidas e descontextualizadas.

*Eu acho que mais problematizando, tentando traçar mais vínculos com o cotidiano deles de modo geral, ouvir e ver sobre questões relevantes sociais deles (Entrevista 1, Nanisca).*

*Na realidade tem alguns pontos, como esse de escutar mais os alunos, de ouvir, sentar. Isso sem eu ter um pouco de conhecimento já da teoria isso a gente já faz. Eu mesma não gosto dessa... desse monólogo. Um fala e o outro escuta. Isso... eu acho que ninguém aprende. Você só decora quando é assim. Então, pra mim que... me... me ligou mesmo foi a sua fala de... de problematizar, de buscar outras alternativas. De escutar né, de procurar, de aprender de outras maneiras. Isso para mim foi muito importante. (Entrevista 1, Ramonda).*

A fala das professoras Nanisca e Ramonda me fazem refletir sobre algo. Olhar, vocês sabem, é mais do que ver. É também sentir. Na formação de nossos professores e professoras, muitas vezes nos esquecemos deste importante detalhe. É como se esquecêssemos que o ensino, a educação, não se trata de depositar informações em uma mente jovem, como se fosse um cofre vazio à espera de ser preenchido. Faz-me lembrar das palavras sábias do nosso querido Paulo Freire (1970), não é simplesmente transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O olhar sensível é isso, um olhar demorado, comprometido com a criação, a construção, com possibilidades de realmente vivermos experiências significativas e não realizar transmissão de informações. Mas o que acontece, quando esse olhar sensível se perde na formação dos nossos professores e professoras? O que acontece quando esse olhar fica apressado? O que acontece quando esse olhar sensível é substituído por uma visão alienada e não democratizada?

Acredito, firmemente, que tal substituição leva à uma formação de professores e professoras que não está preparada para encarar os desafios da educação como um processo de humanização, mas apenas como uma tarefa de distribuição de conteúdo. Paulo Freire nos alertava contra a chamada "educação bancária", em que o conhecimento é depositado nos educandos e educandas como se fossem apenas recipientes vazios, e os professores e professoras, nada mais que depositantes de informações. Não, a educação é, e deve ser sempre, um diálogo. Esse olhar sensível e demorado, esse olhar verdadeiramente humano, que reconhece cada educando e educanda como sujeitos de sua própria aprendizagem e não como um objeto a ser moldado, é o que deve orientar a formação de nossos professores e professoras. É uma tarefa complexa, sem dúvida, e requer um constante questionamento de nós mesmos e

de nosso papel como educadores e educadoras. Mas é a única maneira de garantir que a educação continue a ser um processo de libertação, e não de domesticação. Temos a responsabilidade, como sociedade, de garantir que esse olhar sensível seja a regra, e não a exceção, na formação de nossos professores e professoras. Afinal, como Paulo Freire nos lembrou, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (1987, p.30).

### **Olhar Sensível e Problemático**

Num mundo de verdades vendadas,  
Onde a pedagogia reina com mãos pesadas,  
Paulo, o mestre, entra de mansinho,  
Trazendo um olhar sensível, como de passarinho.

Na escola, o saber se fazia muralha,  
Em linhas retas, sem espaço para falha.  
Mas a alma humana, oh, ela é curva,  
E Freire com sabedoria, em nossos corações, escorva.

Educar, dizia, não é encher um vaso,  
Mas acender um fogo, ao brilho do acaso.  
Aprender a questionar, a sentir, a pensar,  
Esse é o caminho que o educando deve trilhar.

Problemático, oh palavra que desafia!  
Faz da educação, um campo em poesia.  
Não mais aula de memorização,  
Mas encontro, diálogo, libertação.

A sensibilidade, antes adormecida,  
Desperta, aguçada, pela vida.  
E o professor, antes opressor,  
Torna-se um companheiro, um confessor.

No teatro da vida, Freire deixou o seu papel,  
E eu, como poeta, trago um quase cordel.  
Educar é tarefa de amor, não de desespero,  
Olhar sensível e problemático, esse é o caminho alvissareiro.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: caminhos para novos caminhos

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé no ser humano e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.  
Paulo Freire

Pudemos apresentar aqui uma longa trajetória de pesquisa que compreendo ter, no mínimo, despertado reflexões importantes para a área, mais especificamente sobre uma formação profissional voltada ao ensino de Lutas/Artes Marciais como uma prática de educação libertadora inspirada na pedagogia freireana. Convido-lhes a trilhar pelas entrelinhas dessa pesquisa para podermos finalizá-la como se estivéssemos em uma roda de conversa ao final de uma aula da Educação Física escolar.

O objetivo principal deste trabalho foi analisar as influências de um curso de formação para professores(as) de Educação Física escolar sobre as Lutas/Artes Marciais pautado na pedagogia freireana. Compreendo que alcançamos tal objetivo, pude verificar em múltiplas e plurais falas dos professores e professoras participantes da pesquisa e do curso de formação como os nossos encontros constituíram reflexões, angústias, despertar de ideias, dúvidas, curiosidades que talvez não aconteceriam se esses encontros não tivessem acontecido. Tais falas e reflexões foram cruciais para que em diálogo/confronto com as questões teóricas postas pela literatura pudéssemos sistematizar discussões que ainda não haviam sido feitas, ou, no mínimo, fortalecer discussões que ainda não haviam sido sistematizadas.

Algo que eu gostaria de destacar novamente é sobre a Pandemia da Covid-19. Por causa dessa situação, o curso de formação não pôde ser presencial e nem as entrevistas, pois durante o processo as escolas ainda estavam em sistema remoto. Logo, isso impossibilitou a presencialidade tanto do curso de formação, quanto a possibilidade de acompanhar os professores e professoras em suas práticas pedagógicas na escola. Nessa direção, já apresento uma das dificuldades que senti drasticamente: a falta do contato presencial. A maioria dos(a) participantes deixou suas telas abertas para podermos nos ver, entretanto, mesmo que isso fosse bom, foi difícil não ver os rostos de todos e todas e não perceber as angústias ou conquistas em suas linguagens corporais. Mesmo que o rosto estivesse aparecendo na tela, eu não conseguia ver todos e todas ao mesmo tempo e nem as suas expressões como um girar de olhos, ou expressões do rosto mais sutis, gestos corporais que dão dicas ao professor e à professora do como as pessoas estão reagindo a certas frases e certos diálogos. Acredito que se estivéssemos

em uma sala, todos e todas presentes, eu teria percebido muito mais reações e talvez pudesse questionar, convidar, problematizar mais e com mais especificidade.

Outra dificuldade que gostaria de destacar é em relação a impossibilidade de acompanhar os professores e professoras em suas práticas pedagógicas na escola. Isso me permitiria ver com mais detalhes quais influências o curso poderia ter constituído, não apenas nas reflexões construídas, mas na materialidade da prática pedagógica. Infelizmente isso não foi possível por causa da Pandemia da Covid-19, nós aguardamos alguns meses para ver se poderíamos ou não acompanhar os professores e professoras, mas a situação se estendeu por mais tempo que o tempo da duração do doutorado.

A despeito desses desafios, uma percepção que construímos foi em relação a dificuldade dos(as) participantes em relação ao desconhecimento profundo sobre a pedagogia freireana. Tais desconhecimentos e angústias geraram o capítulo sobre a Pedagogia do Caos. Refletimos sobre a dificuldade em compreender que uma aula problematizadora e aberta não é uma questão de aula desorganizada e sem disciplina, como era a compreensão de muitos dos professores e professoras. Nessa direção, foi perceptível também a dificuldade dos professores e professoras expressarem como trabalhariam o ensino de Lutas/Artes Marciais como uma prática de educação libertadora, em aulas mais abertas, com problematizações, com escuta demorada, com sensibilidade para mudar os rumos da aula a depender do diálogo com os educandos e educandas.

No vasto universo da educação, uma questão me saltou aos olhos, quase como uma finta sutil, e refere-se à intrincada tarefa dos professores e professoras em (não) ensinar Lutas/Artes Marciais nas escolas. E, veja bem, não é apenas sobre o ato de ensinar, mas sobre a resistência, quase como uma couraça, em trazer essas práticas para o fecundo solo do ambiente escolar. Essas inquietações, esses labirintos de pensamentos e sentimentos, desencadearam um profundo debate. E o que estava em jogo? A negação do ensino das Lutas/Artes Marciais, mas também a sua tematização, não como meros confrontos físicos, nem como descontextualizados jogos de oposição, mas sim, como manifestações em que cada movimento, cada gesto, carrega em si história, cultura, estética e possibilidades. E aqui, nos deparamos com um paradoxo: muitos educadores e educadoras, talvez prisioneiros de suas próprias concepções, acreditam ou acreditavam que ensinar Lutas/Artes Marciais com um olhar crítico e libertador seria sinônimo de anarquia, de falta de estrutura. Mas ensinar sob essa perspectiva é, na verdade, mergulhar nas profundezas da disciplina, mas uma disciplina que dialoga, que escuta, que se transforma.

E nesse cenário, o que mais me fascina é perceber o quão desafiador é para os professores e professoras se expressarem nessa dança das Lutas/Artes Marciais. Não como

meras sequências de movimentos, mas como uma verdadeira prática educativa que tem o poder de transformar. Uma prática que se desenrola em aulas repletas de diálogo, de problematizações, em que a escuta não é apenas rápida, mas atenta, sensível, demorada, e a flexibilidade não é uma opção, mas uma necessidade, para que o conteúdo lute harmoniosamente com a experiência lúdica trazida por cada educando e educanda em suas subjetividades. E assim, buscamos uma educação que não apenas ensina, mas que inspira, que liberta, que transforma.

Nessa esteira de reflexão, fui confrontado pelas falas dos e das participantes com a rica tapeçaria das linguagens das Lutas/Artes Marciais. Elas carregam em si marcas de violência, traços de machismo, ecos de racismo, mas também trilhas de transformação, *trajejos* de resistência, travessias das mais diferentes formas de ler, interpretar, praticar e produzir essas manifestações da cultura corporal. Mas, veja bem, essas linguagens, impregnadas de tradições e formadas nas mais diferentes culturas, não são meras expressões de agressão ou defesa. Elas são, na verdade, manifestações que têm a característica de reconfigurar nosso tempo. Agora, imagine a profundidade desse oceano de linguagens das Lutas/Artes Marciais, que nos convida a mergulhar e refletir em seus rizomas lutantes.

Muitos e muitas, ao se depararem com essa imensidão, podem se sentir perdidos, incapazes de discernir que, por trás dessas características aparentemente brutais, há uma necessidade premente de problematização. E é aí que reside a “magia”! Ao problematizarmos, abrimos portas para reflexões que nos levam a novas danças de lutar, a novos ritmos de interpretar e vivenciar as Lutas/Artes Marciais. E, nesse bailar, percebemos o quão desafiador é para os educadores e educadoras construir e produzir as Lutas/Artes Marciais não como meros passos coreografados de técnicas físicas, mas como uma dança da alma, uma prática educativa que transforma. Ensinar Lutas/Artes Marciais com olhos críticos e coração libertador é como compor uma sinfonia, onde cada nota, cada pausa, é pensada para dialogar, problematizar e adaptar-se à melodia que os educados e educandas trazem consigo. E assim, meus caros e minhas caras, buscamos uma educação que não se limita, mas que aspira formar seres humanos que dançam, lutam e jogam com consciência e paixão pelo mundo.

Paralela a dificuldade de compreender a pedagogia freireana e o ensino das Lutas/Artes Marciais de forma problematizadora, foi perceptível também a situação limite em separar a teoria da prática, dificuldade de desenvolver suas práticas pedagógicas em práxis. Isso me fez refletir sobre a necessidade de cursos de formação permanente pautarem-se no diálogo com os professores e professoras para que as realidades vividas por eles e elas possam ser realmente discutidas, problematizadas e experienciadas. Porque se a práxis não acontecer na

formação permanente, se durante a formação for discutido sobre práxis apenas de forma teórica e sem conexão com a prática pedagógica dos professores e professoras, dificilmente as aulas nas escolas se materializarão em práxis educativas. Ou seja, os cursos de formação permanente precisam ser constituídos em diálogos com os professores e professoras. Cursos que vem prontos e acabados, com “receitas” a serem seguidas ou mesmo com possibilidades de caminhos, mas que não ouvem os professores antes e durante o curso, cairão em uma prática bancária, sem sentido e sem criar possibilidades de construir conhecimentos que realmente façam diferença na prática pedagógica dos professores e professoras.

Os professores e professoras durante o curso e nas entrevistas ansiavam por caminhos que os(as) ajudassem a trabalhar com um processo de educação mais aberto. O “como fazer” foi muito discutido e muito problematizado durante os encontros, mas para que um curso de formação seja realmente significativo para essa perspectiva libertadora de aprendizado é importante e necessário que seja construído com os professores e professoras e não para eles e elas. É necessário conhecer suas realidades, é preciso conhecer os professores e professoras, é imprescindível construir um ambiente de aprendizado em que os professores e professoras se sintam seguros na experiência de expor suas dificuldades. Segundo Larrosa (2002), quando falamos de experiência, é fundamental entender que não se trata apenas de nossa postura diante das situações (como nos posicionamos), nem de nossa resistência (como nos opomos), nem de nossa determinação em impor algo (como impomos), e nem mesmo de nossas sugestões (como propomos). O cerne da experiência reside na 'exposição', na forma como nos 'ex-pomos' ao mundo, com toda a fragilidade e os desafios que isso implica.

É preciso coragem para se expor, para se mostrar vulnerável, para correr riscos. Aquele que apenas se posiciona, se opõe, impõe ou propõe, mas não se permite estar exposto, não vive a plenitude da experiência. A verdadeira experiência não acontece para quem se mantém à margem, para quem nada o impacta, para quem nada o surpreende ou desafia. A experiência autêntica é para aqueles que se permitem ser tocados pela vida, que se deixam afetar, que se abrem para o novo e o inesperado. Portanto, é essencial em cursos de formação construirmos um ambiente que os professores e professoras se sintam seguros, apoiados e não julgados. Precisamos de cursos em que nos permitamos viver plenamente, que possamos sentir vontade de expor nossas diversas situações de vida, pois é nesse movimento que a alvissareira aprendizagem e transformação acontecem.

Nessa direção, eu posso afirmar que mesmo de forma remota conseguimos construir um diálogo. Desde o primeiro contato com os professores e professoras no grupo de *WhatsApp* para definirmos a quantidade de encontros, os dias e o tempo de cada encontro até na realização

dos encontros e das entrevistas. Foi possível construir um diálogo horizontal, desenvolver problematizações e criar oportunidades para que eles e elas também questionassem e levantassem problematizações profundas. Foi possível construir um curso junto com os professores e professoras e não para eles e elas e assim também foi possível trazer elementos novos das linguagens das Lutas/Artes Marciais e da pedagogia freireana e também aprender com os professores e professoras. Em vários momentos do curso eu morria como professor, renascia como educando e juntos e juntas nos formamos como educadores(as)/educandos(as) em diálogo.

Mas, veja bem, tudo isso só se tornou realidade porque, ao invés de seguirmos a tal 'Pedagogia do Ponteiro', optamos por uma pedagogia que se embrenha nas perguntas, no olhar que se demora, que não corre para definir tudo de pronto, que vê na dúvida um solo fértil. Uma pedagogia em que nos permitimos olhar com calma, escutar sem pressa, responder e questionar com o coração. Uma pedagogia que tem sabor de experiência, de prosa boa de baixo da mangueira, de afeto, de amorosidade. E isso ficou claro como água de cachoeira para mim. Depois da prosa da primeira entrevista, quando os registros eram encerrados e eu desligava a gravação, antes de dar adeus e fechar a janela da chamada, muitos dos professores e professoras queriam estender o papo. Uns falavam das lidas da sala de aula, outros abriam o coração sobre suas vidas. Cheguei a prostrar com alguns por quase uma hora depois de encerrar a gravação oficial. E aí, meu caro e minha cara, vi o quanto é precioso ter espaços onde a conversa flui, onde formações tocam a alma e onde os professores e professoras se sentem à vontade para falar, para se mostrar, para buscar um ombro amigo. Ser professor(a) é ser humano, humano que não é coisa, humano que quer ser mais, não dá para separar o ser professor do ser humano, somos ser e só conseguiremos construir cursos de formação realmente significativos quando percebermos que esse ser realmente e integralmente pode Ser Mais.

Vida e pesquisa como uma coisa só, os encontros com o mundo subscreveram os encontros com a pesquisa e meu coração se alegra com a retomada dos caminhos trilhados e com aqueles ainda por trilhar, pelas “montanhas conquistadas” e pelas que ainda temos para nos aventurar. Os conhecimentos sobre o ensino de Lutas/Artes Marciais, a pedagogia freireana, a Educação Física escolar e a formação de professores e professoras não se esgotam aqui e jamais se esgotarão. Se necessitamos de uma formação permanente é porque também precisaremos de permanentes pesquisas sobre tais temáticas. Logo compreendo que caminhos ainda precisam ser muito percorridos sobre esses assuntos. Sugiro que novas pesquisas sejam feitas sobre a conexão entre as linguagens das Lutas/Artes Marciais e o jogo em uma pedagogia

crítica, problematizadora e libertadora. Acredito que inauguramos certas reflexões nesse trabalho, mas elas merecem ampliações e muito mais discussões.

Vou lhes dizer, finalmente, que esta tese não brotou em 2019, quando pus meus pés no caminho do doutorado na Unicamp. Ela nasceu muito tempo antes, quase que das brumas da memória. Desde o primeiro momento em que meus olhos de criança se encantaram com os desenhos de guerreiros combatentes, senti que uma luta maior me aguardava. Esta tese, pois, foi forjada nas últimas duas décadas em que dancei e joguei na ginga da Educação e das Lutas/Artes Marciais, que tanto admiro. Foi através delas que me encaminhei para a Educação Física, onde, passo a passo, fui desbravando o caminho até onde estou.

Ao final desse percurso, recorro e parafraseio Paulo Freire (1996) quando afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, professor pesquisador é pleonasma! E vejo que, tal qual em um grande diálogo, minha tese e minha experiência se nutriram uma da outra. Asseguro-lhes que a união entre minha vida e minha pesquisa foi a melhor das travessias que me ocorreu. Como se cada momento fosse um fio numa grande tapeçaria, a tese se fortaleceu através da experiência, e, num belo jogo dialético, a experiência alimentou a tese. Ao chegar no final dessa jornada, sinto que dei alguns passos adiante, mas vejo-me ainda como um entusiasta apaixonado pelo mundo da Educação e das Lutas/Artes Marciais. Um entusiasta tão fervoroso que defende estas linguagens com todo o vigor de sua alma, pois acredito piamente que elas têm um lugar de destaque na instituição que considero ser o coração pulsante da sociedade, nossa estimada escola.

### Arte de sonhar

Em Minas/Campinas onde a sabedoria floresceu,  
Onde a luta e a arte se entrelaçou e cresceu,  
Freire e sua pedagogia, luz a nos guiar,  
Nas entrelinhas da pesquisa, um novo olhar.

Em roda de conversa, sob a sombra da mangueira,  
Educação Libertadora, uma prática alvissareira.  
Mas a pandemia, com seu manto frio,  
Trouxe o remoto, e o presencial se feriu.

Nas telas, rostos e gestos se escondiam,  
Mas as palavras, ah, essas não mentiam!  
Angústias, dúvidas, ideias a brotar,  
No diálogo, a essência do ensinar.

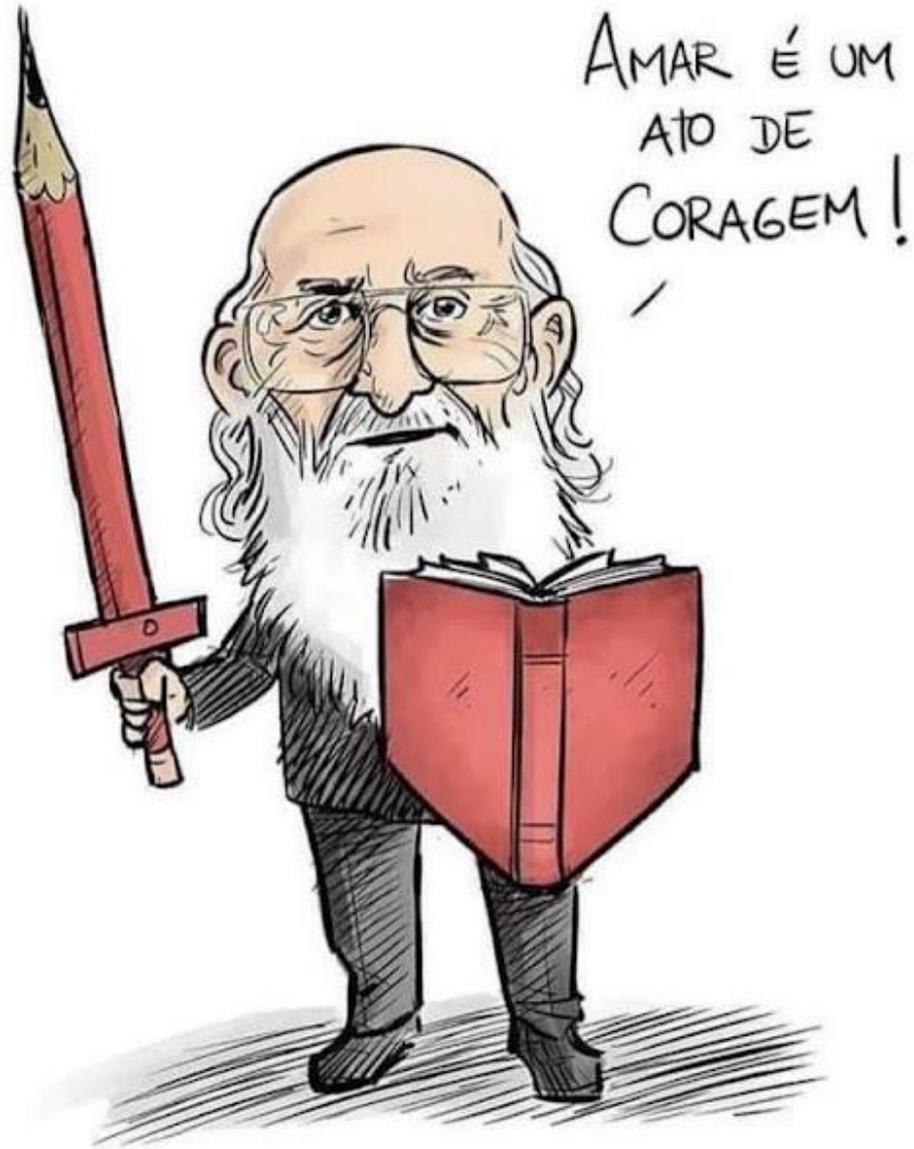
A Pedagogia do Caos, um capítulo a se revelar,  
Desvendando o mistério do ensinar e do pensar.  
Mas na dança das lutas, na ginga e na canção,  
A educação libertadora encontrou sua missão.

Coragem para se expor, para um novo se abrir,  
Na experiência, a essência do sentir.  
Em diálogo, construímos pontes, não muros,  
E nas Lutas/Artes Marciais, encontramos futuros.

A tese, forjada em paixão e em luta,  
Nasceu de um olhar de criança astuta.  
A prática e a teoria, de mãos dadas devem andar,  
Para que a práxis, em sua plenitude, possa se concretizar.

Nas entrelinhas da pesquisa, um convite a trilhar,  
Montanhas conquistadas, e tantas a escalar.  
E nesse bailar, entre a luta e a paixão,  
A Educação e as Artes Marciais se tornam canção.

E assim, com coração pulsante e alma de guerreiro,  
Defendo a educação, meu eterno parceiro.  
Pois nas lutas da vida, no cerrado a brilhar,  
A verdadeira arte é nunca cessar o sonhar.



Nando  
Motta

## 9. REFERÊNCIAS

- ALVES, Francisco Cordeiro. Diário- um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo de seus dilemas. **Revista Millenium**. n.29, p. 222-239, junho 2004. Disponível em: <[www.ipv.pt/millenium 29/30. pdf](http://www.ipv.pt/millenium/29/30.pdf)> Acesso em 19 de julho de 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. A Bússola do escrever—desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: **Cortez**, 25-44. 2012.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, 1(1), 119-131. 2007.
- ANTUNES, Marcelo. M.; RODRIGUES, Alba. I. C.; KIRK, Daivid. Teaching martial arts in schools: a proposal for contents organization. **Revista Valore**, v. 5, p. 1-20, 2020.
- ARAÚJO, S. N. D., ROCHA, L. O., COELHO, M. C., BOSSLE, F. A pedagogia crítica da educação física escolar: relatos de uma experiência docente com o badminton. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, PR,. Vol. 18, no. 2. 2020, p. 93-99.
- BALBINO, Solange Izabel. **Brincar na Escola de Tempo Integral**: reflexões acerca dos espaços e tempos das brincadeiras infantis. Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas (FEF-Unicamp). 2023.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: **Edições 70**, 2002.
- BASTOS, Fábio Purificação. Pronunciar o Mundo. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019
- BENTO, Jorge Olímpio. **Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor**: auto-retrato. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2002.
- BOSSLE, Fabiano.; MOLINA NETO, Vicente. Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. **Movimento**, v. 15, n. 3, p. 89-107, 2009.
- BRACHT, Valter. Aprendizagem social e Educação Física. Porto Alegre: **Magister**, 1992.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. Gêneros do discurso na escola. São Paulo: **Cortez**, 5, 17-45. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: out. 2018.
- BREDA, Mauro. et al. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

- CARLOMAGNO, Maximiliano.; BRHUM, Paulo. R. L. Estratégia em ambientes complexos e imprevisíveis. Anais do Encontro de Estudos em Estratégia – 3E's. Rio de Janeiro: **Anpad**, 2. 2005.
- CORREIA, Mesaque Silva. et al. Cadê o viado que tava aqui? O preconceito e a discriminação excluíram da quadra de aula. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 01-20, 2020.
- CORREIA, Mesaque Silva.; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus.; VELARDI, Marília. A prática da educação física para idosos ancorada na pedagogia freireana: reflexões sobre uma experiência dialógica-problematizadora. **Movimento**, p. 281-297, 2011.
- DARIDO, Suraya. C. **Educação Física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.
- DARIDO, Suraya. C.; **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- EISENHARDT, K.; BROWN, S. Competing on the Edge. Boston: **Harvard Business School Press**. 1998.
- FABIANI, Debora. J. F.; SCAGLIA, Alcides. J. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre. **Ludicamente**, v. 7, n. 14, 2016.
- FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. J. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação, Porto Alegre: **Pannonica**, n.5, p. 28-54, 1992.
- FRANÇOSO, Saulo.; NEIRA, Marcos. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 531-546, 2014.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 2. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1977;
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2005.
- FREITAS, Ana. Lúcia. C. **Curiosidade Epistemológica**. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. J. (Ed.). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2019.
- FREITAS, Maria Teresa. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, n.29, p.28-37, jan./jun., 2007.
- GALATTI, Larissa. R. et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, p. 153-162, 2014.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Editora Autentica, 2007.
- GIOVANNINI, Fabrizio. As organizações e a complexidade: um estudo dos sistemas de gestão da qualidade. Diss. **Universidade de São Paulo**, 2002.
- GLEICK, J. **A criação de uma nova ciência**. (9.ed.) Rio de Janeiro: Campus. 1999.
- GOMES, Mariana. S. P. **Procedimentos Pedagógicos para o ensino de lutas**: contextos e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Gomes (2010)
- GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**. Journal of Physical Education. UNESP, p. 700-707, 2009.
- GUATTARI. Felix.; DELEUZE, Guiles. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Editora 34, 1980.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 75 (179-80-81), 2007.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora Perspectiva, 1938.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí. 1994.
- LEITÃO, Arnaldo. S. P. **Ética e educação física escolar**: uma proposta de intervenção no ensino fundamental. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. Revista **Entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 3, n. 2, 2014.

- MARIETTO, Marcio Luiz.; SANCHES, Cida.; MEIRELES, Manuel. Teoria do caos: uma contribuição para a formação de estratégias. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 10, n. 3, p. 66-93, 2011.
- NAKAYAMA, Massatoshi. **O Melhor do Karate**: visão abrangente-praticas. Cultrix, São Paulo, 1996.
- NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa.; ALMEIDA Luciano. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, 2007.
- NEIRA, Marcos. Garcia. Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola. **Kinesis**, v. 36, n. 1, 2018.
- NEPOMUCENO, Léo Barbosa, et al. Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em Educação Física: reflexões teórico-metodológicas. **Pensar a prática** 22. 2019.
- NOGUEIRA, Valdilene Aline. et al. Inspirações Freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, 2019.
- NOGUEIRA, Valdilene Aline. et al. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, v. 24, p. 1265-1280, 2018.
- NÓVOA, António. **História da educação**: perspectivas atuais. qualidade. (Tese de doutorado em Administração de Empresas – FEA/USP), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil. 1994.
- OLIVEIRA, Cláudio. Marcio. **(Des)construindo e (re)construindo o esporte na escola**: a história como parceira dessa viagem. In T. P. Nóbrega (Ed.), *A educação física no ensino fundamental (6o ao 9o ano)* (pp. 25–43). UFRN/PAIDEIA/MEC. 2007.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy.; OLIVEIRA, Miguel Darcy. **Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense. p. 17-33, 1985.
- PAES, Roberto Rodrigues. **A pedagogia do esporte e os jogos coletivos**. In: ROSE Jr, D. (Org.). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PEREIRA Alex Sousa, OLIVEIRA Marcelo, SANTOS Diego Ramires, SILVA Alysson dos Anjos. Lutas corporais e artes marciais na Educação Física Escolar: transcendendo limites. **Lect Educ Física y Deport** 2023;28:178–99. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i303.3594>.
- PEREIRA Alex Sousa, REIS Fábio Pinto Gonçalves, CARNEIRO Kleber Tuxen, SCAGLIA Alcides José. **Pedagogia das Lutas/Artes Marciais**: do ambiente de jogo a sistematização do ensino. 1st ed. Curitiba: Publishing Brazil; 2021.
- PEREIRA, Alex. Sousa. **Livro-Experiência para o ensino-aprendizagem das Lutas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras. 2018.

- PEREIRA, Marcos. Paulo. et al. Lutas na escola. **Conexões**, v. 15, n. 3, p. 338-348, jul./ set., 2017.
- PRODOCIMO, Elaine. SPOLAOR, Gabriel. C. SO, Marcos. R.; **O Pensamento de Paulo Freire e ações pedagógicas no cotidiano da Educação Física escolar no Brasil**. In SOUSA, C. A., NOGUEIRA, Valdirene. A., MALDONADO, Daniel. T. Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV. (2019)
- REDIN, Euclides. **Humildade**. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. J. (Ed.). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2019
- REVERDITO, Riller Silva.; SCAGLIA, Alcides. José.; PAES, Roberto. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**. Journal of Physical Education. UNESP, p. 600-610, 2009.
- ROMÃO, José. Eustáquio. **Educação**. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. J. (Ed.). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2019
- RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **A pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades**. Paco Editorial, 2012.
- SAMPAIO, Rosana Ferreira.; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007.
- SCAGLIA, Alcides. J.; GOMES, Mariana. S. P. Projeto de Extensão - **Crescendo com as Lutas**. Limeira: FCA/UNICAMP, 2011
- SEVERINO, Roque Enrique. **O espírito das artes marciais**. Roque Enrique Severino, 1988.
- SILVA, Angélica Silva. Uma proposição de ensino para o Ultimate Frisbee: do jogo às categorias pedagógicas freirianas. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras. 2021.
- SILVA, Petronilha Beatriz. **Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania**. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.). Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005, p.27-53.
- SIQUEIRA, Bruno Nascimento. Sobre a ideia de ensino do movimento dialógico-problematizador: para pensar o " se movimentar". **Kinesis**, v. 39, 2021.
- SOARES, Carmem Lúcia. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUSA, Claudio. A., NOGUEIRA, Valdirene. A., MALDONADO, Daniel. T. **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV. (2019)
- SOUSA, Cláudio. A.; MALDONADO, Daniel. T.; FARIAS, Uirá. S. A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020.

STACEY, R. D. D. Strategy as order emerging from chaos. *Long Range Planning*, 26(1). 1993.

STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. J. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire. Autêntica**, 2019

TETENBAUM, T. J. Shifting paradigms: from newton to chaos. **Organizational Dynamics**, 26 (Issue 4). 1998.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. Cortez editora, 2022.

TOLEDO, Eliana. Estudos e Experiências sobre a Ginástica para todos e Paulo Freire. **Corpoconsciência**, p. 47-62, 2020.

VAGO, Tarcísio. Mauro. Esporte na escola e esporte da escola: da negação radical a uma relação de tenção permanente. **Movimento** – Ano III - Nº 5 – 1996.

## 10. ANEXO

### **Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos professores**

**Título da Pesquisa:** O ensino de Lutas na Educação Física escolar como uma prática de educação libertadora: diálogos com Paulo Freire

**Responsável:** Álex Sousa Pereira

**Orientadora:** Elaine Prodocimo

**Número do CAAE:** 34436820.8.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo que consistirá em dois momentos: um curso de formação (realizado em plataforma de vídeo conferência) e o acompanhamento de sua ação junto aos seus alunos. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é enviado através de plataforma digital.

**É de extrema importância que você guarde em seus arquivos uma cópia do documento de Registro de Consentimento e posteriormente entregue uma via assinada ao pesquisador.**

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de clicar em aceitar (plataforma eletrônica) e/ou assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Caso você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

#### **Justificativa e objetivos:**

Esta pesquisa faz parte do Doutorado de responsabilidade do pesquisador Álex Sousa Pereira, sob a orientação da Professora Dra. Elaine Prodocimo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que tem como objetivo analisar uma proposta de formação continuada com professores com a temática Lutas como prática de educação libertadora; e analisar uma intervenção pedagógica, junto aos alunos, com vistas ao ensino de Lutas como processo de humanização nas aulas de Educação Física escolar.

A pesquisa terá uma característica qualitativa e colaborativa, na qual o pesquisador propõe uma formação e intervenção e sua participação é fundamental no desenvolver do processo nas discussões e frequência nos encontros de formação, no desenvolvimento da proposta durante suas aulas.

#### **Procedimentos:**

A pesquisa acontece em dois módulos:

O Módulo 1: formação profissional realizada em plataforma de vídeo conferência, com o tema de Lutas como prática de educação libertadora. Durante a realização do curso os professores participarão das seguintes atividades: Um grupo focal no início e no final da formação. O grupo focal é uma técnica de coleta de dados que busca a discussão de uma temática em grupo.

Um curso de formação que será realizado no formato de oficinas ofertadas em encontros virtuais, serão oito encontros de 1h30min (uma hora e trinta minutos), realizados uma vez por

semana. Nos encontros do curso de formação serão utilizadas situações-problemas divididas em blocos temáticos de conteúdo

Módulo 2: implementação de práticas pedagógicas, com os alunos, a partir dos temas tratados no curso de formação. Esta etapa você será acompanhado pelo pesquisador em sua prática pedagógica. Serão realizadas observações nas aulas e entrevistas individuais durante o acompanhamento. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas.

Ao aceitar participar desta pesquisa você está concordando em colaborar em todas as etapas. Será realizado registro escrito e gravação de voz para posterior análise do pesquisador. Não serão utilizadas outras formas para obtenção de informações.

**Desconfortos e riscos:**

Você não deve aceitar participar deste estudo se houver qualquer relato de constrangimento ou desconforto causado pela pesquisa. Você poderá ter acesso a todas as informações referentes aos resultados desta pesquisa, em qualquer etapa do estudo, bem como retirar-se do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Esclareço ainda que a sua identidade, não será divulgada sob quaisquer circunstâncias e todas as informações servirão exclusivamente para fins de pesquisa.

**Indenização:**

Caso haja algum dano decorrente da pesquisa você será indenizado pelo pesquisador.

**Benefícios:**

Esta pesquisa contribui: com a formação continuada dos professores participantes sobre a temática de Lutas como prática de educação libertadora nas aulas de Educação Física; com o aumento e aprofundamento do conhecimento e compreensão acerca do papel da educação física escolar, podendo contribuir, ainda, com ações futuras de formação em torno da temática. Não haverá benefício financeiro pela sua participação.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Armazenamento de material:**

O material referente à pesquisa realizada será utilizado somente durante o tempo da elaboração da pesquisa e armazenado durante o período de cinco anos, após o período descrito todo o material será descartado.

**Ressarcimento:**

Pela participação os envolvidos não receberão qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as eventuais despesas necessárias à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade.

**Contato:**

Em caso de dúvida ou se acontecer algo de errado pode me ligar pelo telefone (35) 988103240, pelo endereço Av. Érico Veríssimo, n. 701, Departamento de Educação Física e Sociedade, Faculdade de Educação Física UNICAMP, Campinas – SP ou pelo e-mail: alexjhowsp@hotmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083- 887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

\_\_\_\_\_  
Voluntário(a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a)

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito a participação de:

Nome da (o) participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

( ) aceito que sejam realizadas gravações dos grupos focais e entrevistas.

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

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

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### 10. DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

**Pesquisador:** ALEX SOUSA PEREIRA

### 11. Área Temática:

**Versão:** 2

**CAAE:** 34436820.8.0000.5404

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação Física

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### 12. DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.245.074

### 13. Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos apresentados para apreciação ética e das informações inseridas pelo Pesquisador Responsável do estudo na Plataforma Brasil.

As lutas são manifestações da cultura corporal de movimento e se inserem como temáticas fundamentais para o trabalho com a Educação Física no ambiente escolar. No entanto, muitos professores/as não tematizam esse conteúdo em suas aulas por diversas razões, utilizando-se de diversos argumentos. Para que essa tematização ocorra é preciso pensar em metodologias que, intencionalmente, possam transformá-las em potência educacional para crianças e jovens. Com base nos referenciais teóricos de Paulo Freire, é interesse particular problematizar: Como professores e professoras de Educação Física se relacionam com o conteúdo Lutas no ambiente escolar? Por que, como e o que as crianças e jovens devem aprender em relação ao universo das Lutas nas aulas de Educação Física escolar? Como trabalhar com as Lutas nas aulas de Educação Física escolar, refletindo criticamente em um processo de educação libertadora? Com a noção de pesquisa-intervenção e Estudo de Caso, propõem-se analisar uma experiência de um curso de formação para professores/as de Educação Física sobre o conteúdo Lutas e o acompanhar um professor em cotejo com a tematização dos saberes sobre o ensino do

**Endereço:** Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

**Bairro:** Barão Geraldo

**CEP:** 13.083-887

**UF:** SP **Município:** CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.245.074

conteúdo Lutas em aulas de Educação Física no ensino básico como um processo de educação libertadora. Quais questionamentos o pesquisador pretende responder: 1) Como professores e professoras de Educação Física se relacionam com o conteúdo Lutas no ambiente escolar?

2) Por que, como e o que deve ser ensinado em relação ao universo das Lutas nas aulas de Educação Física escolar?

3) Como trabalhar com as Lutas nas aulas de Educação Física escolar, refletindo criticamente quanto a um processo de educação libertadora?

#### 14. Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver e analisar uma formação com professores/as de Educação Física, que envolva a elaboração de uma intervenção pedagógica com relação ao tema das Lutas como processo de educação libertadora. Assim como, analisar os processos formativos vividos em uma intervenção com conteúdo Lutas como processo de humanização em aulas de Educação Física de professores participantes.

#### 15. Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador a pesquisa não apresenta riscos previsíveis aos participantes, pois trata-se de aplicação de questionário, assim como participação do curso de capacitação dos professores.

Os benefícios, na visão do pesquisador, serão muitos. O participante contribuirá para melhoria desta prática esportiva ENSINO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA, através de um novo conceito desta prática educacional junto aos alunos e professores.

#### 16. Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de doutorado da Faculdade de Educação Física da Unicamp, desenvolvido por ALEX SOUSA PEREIRA sob orientação da Profa. Dra. Elaine Prodócimo, do Departamento de Educação Física e Humanidades da referida Faculdade. Importante para a área esportiva e humanas, o projeto quer desenvolver um curso de capacitação para professores da área de Educação Física, da rede básica de ensino. Para tanto serão selecionados 20 professores do município de Lavras (MG). Para tal, pretende-se desenvolver um curso de formação continuada como professores/as da rede pública de ensino e o acompanhar a prática pedagógica um professor/a na realização de um projeto que desenvolverá o

**Endereço:** Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

**Bairro:** Barão Geraldo

**CEP:** 13.083-887

**UF:** SP **Município:** CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.245.074

tema em questão. A geração de dados decorrerá em 3 momentos: (1) elaboração de diários de campo por parte do pesquisador nas aulas do curso de formação e no acompanhamento do/a professor/a; (2) grupos focais com os professores participantes da formação no início e no final da formação; (3) entrevistas individuais semiestruturadas com professor/a que será acompanhado/a. Haverá Estudo de Caso. Para o grupo focal será aplicado previamente um questionário semi-estruturado com as seguintes perguntas: 1. O que você entende por lutas?

2. Você trabalha lutas em suas aulas? Por quê?

3. Tem alguma dificuldade em trabalhar esse tema? Se sim, qual?

4. Teve esse conteúdo na formação inicial?

5. Já praticou alguma modalidade de luta em seu cotidiano de vida?

6. Já fez algum curso de formação ou de capacitação sobre o tema?

Depois da conclusão do curso de capacitação, que ocorrerá semanalmente, com duração de 01h30, será escolhido um participante que aplicará o conteúdo aprendido em sua sala de aula. Este desenvolvimento será acompanhado de perto pelo pesquisador. Este irá nortear a conversa com o professor através destas linhas de avaliação: dificuldades encontradas ao longo da intervenção; processos de colaboração entre pesquisador/a e professor; as estratégias e resoluções de problemas encontrados; a formação de um ensino de lutas humanizador para os alunos na visão do/a professor/a; papel do professor como educador; desafios futuros sobre o ensino de lutas nas aulas; processo de sistematização e avaliação da intervenção; lacunas e possibilidades para novas intervenções.

#### 17. Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou os seguintes documentos exigidos pela Resolução 466/12, a saber:

- Folha de Rosto de acordo
- Critérios de inclusão e exclusão de acordo
- Cronograma de acordo
- TCLE de acordo
- Financiamento do projeto assumido pelo próprio pesquisador
- Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Lavras de acordo.

#### 18. Recomendações:

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) orienta a adoção das diretrizes do Ministério da Saúde (MS) decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), com o objetivo de minimizar os potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes de pesquisas e pesquisadores.

**Endereço:** Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

**Bairro:** Barão Geraldo

**CEP:** 13.083-887

**UF:** SP **Município:** CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.245.074

De acordo com carta circular da CONEP intitulada “ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19)” publicada em 09/05/2020, referente ao item II. “Orientações para Pesquisadores”:

- Aconselha-se a adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa.
- Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (COVID- 19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho.
- Caso sejam necessários a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, caberá aos investigadores a submissão de notificação para apreciação do Sistema CEP/Conep.
- Nos casos de ensaios clínicos, é permitida, excepcionalmente, a tramitação de emendas concomitantes à implementação de modificações/alterações no protocolo de pesquisa, visando à segurança do participante da pesquisa, assim como dos demais envolvidos no contexto da pesquisa, evitando-se, ainda, quando aplicável, a interrupção no tratamento dos participantes da pesquisa. Eventualmente, na necessidade de modificar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o pesquisador deverá proceder com o novo consentimento, o mais breve possível.

#### 19. Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador atendeu os pedidos de esclarecimentos e mudanças feitos por este CEP, a saber:

- Serão realizados oito encontros de 01h30min (uma hora e trinta minutos) no curso de formação, em plataforma digital de vídeo conferência e em horário extraclasse, fora do horário de trabalho dos professores.
- Autorização em papel timbrado da Secretária Municipal da Educação de Lavras.
- Explicação de que o financiamento do projeto é do próprio pesquisador
- Correção quanto ao número da Resolução de 196 para 466.

**Endereço:** Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

**Bairro:** Barão Geraldo

**CEP:** 13.083-887

**UF:** SP **Município:** CAMPINAS



UNICAMP - CAMPUS  
CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.245.074

- Os módulos serão ministrados em plataforma de vídeo conferência. O pesquisador responsável incluirá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em plataforma eletrônica. A modalidade de registro foi indicada de forma DESTACADA ao participante de pesquisa a importância de guardar em seus arquivos uma cópia do documento de Registro de Consentimento.

Projeto aprovado.

#### **20. Considerações Finais a critério do CEP:**

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
  - O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).
  - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.
  - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
  - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.
  - Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.
  - Relatórios parciais semestrais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.
- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012 , item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador

**Endereço:** Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

**Bairro:** Barão Geraldo

**CEP:** 13.083-887

**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS

Continuação do Parecer: 4.245.074

apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.

-O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1524364.pdf	12/08/2020 11:52:27		Aceito
Parecer Anterior	CartaRespostaAlexSousaPereira.pdf	12/08/2020 11:51:26	ALEX SOUSA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAlexSousaPereira.pdf	12/08/2020 11:50:02	ALEX SOUSA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAlexSousaPereira.pdf	12/08/2020 11:49:54	ALEX SOUSA PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoDaInstituicao.pdf	12/08/2020 11:49:28	ALEX SOUSA PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	AtestadoMatricula.pdf	18/06/2020 17:24:37	ALEX SOUSA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Alex.pdf	18/06/2020 17:07:52	ALEX SOUSA PEREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**22. Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

**Bairro:** Barão Geraldo

**CEP:** 13.083-887

**UF:** SP **Município:** CAMPINAS



UNICAMP - CAMPUS  
CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.245.074

CAMPINAS, 28 de Agosto de 2020

---

**Assinado por:**  
**Renata Maria dos Santos Celeghini**

**Endereço:** Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

**Bairro:** Barão Geraldo      **CEP:** 13.083-887

**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS