



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **10/08/2018**

Aprovado em: **12/08/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.28.19>

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

EIXO: 28. RELAÇÃO COM O SABER

MARCOS ROBERTO SO

Resumo: Com base na “teoria da relação com o saber”, o objetivo desta investigação é analisar como alunos se relacionam com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. Trata-se de um estudo de caso que se utilizou de entrevistas semiestruturadas com alunos e docente, e observação de aulas. Os resultados apontam que relações identitárias e sociais condicionaram os sentidos iniciais e o interesse dos alunos pelo conteúdo lutas, bem como as estratégias de ensino condicionaram a mobilização ou desmobilização para a aprendizagem. Conclui-se que o ensino de lutas na escola encontra-se permeado por tensões, sendo necessário a resignificação dos pré-conceitos dos alunos, a (re)construção do conhecimento pedagógico deste conteúdo por parte do professor, e que a Educação Física como disciplina escolar deve inter-relacionar todas as figuras do aprender: saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional. Para tal, é imprescindível compreender o processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista dos alunos.

Palavras-chave: Lutas. Artes marciais. Saberes. Aluno.

Abstract: Based on the “relationship to knowledge theory”, the purpose of this investigation is to analyze how students relate to martial arts knowledge at Physical Education classes. It is a case study research which adopted semi-structured interviews with students and a teacher, and classroom observations. Results indicate that identity and social relations conditioned initial impressions and interest of the students towards martial arts, as well as teaching strategies conditioned mobilization or demobilization to learning. Overall, the teaching of martial arts in schools is dominated by tensions and students’ preconceptions are in need of re-framing, the (re)construction of pedagogical knowledge of this matter from the teacher’s aspect, and that the Physical Education as a school subject should interrelate all the learning figures: object-knowledge, domain-knowledge and relational-knowledge. For such purpose, it is essential to understand the learning process from the students’ point of view.

Keywords: Fights, Martial arts. Knowledge. Student.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do século XXI, diversos estados e municípios brasileiros têm implementado ou reformulado currículos oficiais de Educação Física (EF) na tentativa de diversificar, consolidar e legitimar os conteúdos próprios da área. Muitos de tais currículos[1] fundamentam-se em proposições progressistas da EF, especificamente, no entendimento que esta disciplina escolar deve ter por finalidade a apropriação crítica dos elementos da cultura de movimento.

Contudo, mesmo com tais iniciativas, o conteúdo “lutas” ainda permanece pouco abordado nas aulas de EF. Para Nascimento e Almeida (2007), dois argumentos justificam este fato: a ausência de disciplinas específicas de lutas nos cursos de formação inicial de professores, e a suposta violência intrínseca atribuída pelos atores escolares a este conteúdo.

Correia e Franchini (2010) apontam também a baixa publicação de artigos sobre lutas em periódicos nacionais, e estes, quando presentes, possuem pouca relação com temas educacionais. Tal fato compromete negativamente a formação inicial e continuada dos professores, o que contribui para a pouca presença do conteúdo nas aulas de EF.

Dessa forma, entendemos que os professores das escolas públicas encontram-se em uma “encruzilhada”. De um lado, muitos não dominam os conhecimentos específicos e pedagógicos das lutas e, por outro, foram instados a implementar inovações curriculares que a incluem como conteúdo.

Este cenário levou So e Betti (2012, 2013), a investigar, à luz do referencial de Shulman (1986), como professores de escolas públicas estaduais de São Paulo tem elaborado e apropriado conhecimentos

específicos e pedagógicos[2] sobre as lutas no processo de implementação do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (CEF-SP), documento oficial que propõe o ensino de várias modalidades de lutas (SÃO PAULO, 2008)

Em entrevista com professores, So e Betti (2012, 2013) concluíram que a construção do conhecimento específico das lutas se dá inicialmente pelo estudo do material curricular, e posteriormente, complementado com outros materiais, indicando que as informações e sugestões curriculares do CEF-SP não são suficientes para um professor sem vivência como praticante de lutas. Tal condição também compromete a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, na qual predominam estratégias expositivas, exibição de vídeos e leitura de textos, o que acarreta pouco tempo direcionado à realização de movimentos corporais (SO, BETTI, 2012).

De fato, os currículos oficiais procuram orientar o professor sobre a abordagem dos conteúdos próprios da EF, inclusive das lutas, mas “apagam” um ator escolar neste processo, e que, todavia, é a razão de ser da escola: o aluno. Nas propostas curriculares e nos estudos sobre saberes docentes, ele não é protagonista, é “objeto” sobre o qual se lançam expectativas de aprendizagem, de aquisição de certas competências. Será o aluno nosso foco daqui em diante.

O objetivo desta investigação é analisar como os alunos se relacionam com os saberes das lutas nas aulas de EF, particularmente, como dão sentido a este conteúdo e se mobilizam para sua aprendizagem.

2 BASES TEÓRICAS: DA RELAÇÃO DOS ALUNOS COM OS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerar os saberes dos alunos e suas relações de sentido com o que a escola se propõe a ensinar, constitui “uma ruptura epistemológica fundamental”, já que o ponto de partida não é o *ensinar*, mas sim o *aprender* (CHARLOT, 2000).

Nessa direção, a partir do conteúdo lutas nos currículos, podemos questionar: qual é, para os alunos, o(s) sentido(s) de aprender/estudar lutas nas aulas de EF Qual seria a fonte da mobilização para se envolverem na aprendizagem das lutas nas aulas de EF

Diante dessas questões, elegemos como referencial teórico a “teoria da relação com o saber” de Bernard Charlot, propositor de um quadro teórico-metodológico em que os conhecimentos apresentados pela escola são compreendidos na relação com os sujeitos aprendentes (CHARLOT, 2000, 2001).

A teoria da relação com o saber surge em contraposição às teorias sociológicas reprodutivistas que associam, em uma relação de causa-efeito, o fracasso ou o sucesso escolar com a condição socioeconômica da família. Diante disso, Charlot prefere excluir o imaginário negativo, polissêmico e circular do termo “fracasso escolar” para uma concepção mais concreta, de que há “alunos em situação de fracasso”.

Vale ressaltar que tomar o protagonismo do aluno central na escola não pretende sua culpabilização pela crise escolar, já que, para o autor, a relação do discente com o saber também é condicionada socialmente (família, bairro, escola...). Nesse sentido, o grande trunfo da “teoria da relação com o saber” é a compreensão que somos, ao mesmo tempo, sujeitos sociais e singulares; trata-se, então, de uma “sociologia do sujeito”.

Mais especificamente, para Charlot (2000, p.51), “nascer significa estar submetido à obrigação de aprender” para pertencer a uma sociedade pré-estruturada. Por sua vez, aprender é um processo de “autoprodução” construída a partir da apropriação “de uma humanidade que lhe é ‘exterior’ [...] [que] exige a mediação do outro” (CHARLOT, 2000, p.54). No caso da escola, tal mediação está no

“ensinar” dos docentes, que nada mais é uma ação externa (do outro) que precisa encontrar um movimento interior do aluno.

A partir disso, Charlot sugere que a aprendizagem dependa de três elementos propulsores no sujeito: a *mobilização*, a *atividade* e o *sentido*.

A mobilização é reunir esforços para iniciar algo, é o “movimento interior do sujeito” (CHARLOT, 2001, p.26), e não exterior por algo ou alguém, como é o caso da motivação. Logo, quem se mobiliza, põe-se em movimento em uma *atividade*. Por sua vez, a *atividade* é compreendida por Charlot (2000) como um conjunto de ações desencadeadas de um móbil com objetivo de alcançar um fim, uma meta.

Entretanto, a mobilização pelas coisas do mundo é seletiva, já que o patrimônio humano é infinito e, conseqüentemente, seria impossível aprender tudo. Além disso, o sujeito só põe-se em movimento interior para as coisas que despertam interesse, isto é, de saberes que façam sentido: “faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs” (CHARLOT, 2000, p.56).

Nesse pano de fundo, Charlot (2000) destaca a teoria da relação com o saber em três dimensões: *epistêmica* (a natureza do conhecimento), *identitária* (referente ao “eu”) e *social* (referente a “nós”).

Epistemicamente, aprender pode ser tanto conhecer a língua portuguesa ou aprender a nadar ou lutar, quanto aprender a fazer novas amizades. Como exemplifica Charlot (2001, p.22): “não são os mesmos ‘aprenderes’ [...] que permitem ser um bom aluno e ser um líder em um bairro de subúrbio”. Na dimensão epistêmica, o saber/aprender apresenta-se em três principais figuras (CHARLOT, 2000, 2001):

(i) saber-objeto: conteúdo linguisticamente enunciado como a matemática, gramática, circulação do sangue etc.;

(ii) saber-domínio: consiste em dominar um objeto ou uma atividade como nadar, andar, digitar;

(iii) saber-relacional: consiste no domínio de *formas relacionais*: seduzir, cumprimentar, mentir etc.

Na dimensão identitária, a aprendizagem remete à singularidade do sujeito, quer dizer, o aluno não interioriza passivamente as coisas presentes no mundo, mas as que julga de maior valor e importância frente “às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p.72).

Já a dimensão social considera que o sujeito vive em um mundo desigual, de diversas relações sociais, de diferentes culturas, e isto, também induz a certos caminhos e relações com os saberes existentes no mundo: “se existe desigualdade social perante a escola é porque há uma desigualdade social diante do saber” (SILVA, 2008, p.151). Contudo, a escola também é “lugar que induz relações com os saberes” (CHARLOT, 2001, p.18).

A relação social com o saber, para Charlot (2000), não é uma determinação, mas uma probabilidade, uma indução. Por exemplo, o fato de um menino morar em uma comunidade conhecida por formar craques de futebol e com forte relação epistêmica, identitária e social com o fenômeno futebolístico, não nos permite determinar que esta criança será um atleta, mas possivelmente, induzirá certas relações com os saberes do futebol.

No campo da EF escolar, algumas investigações foram empreendidas a partir da teoria da relação com o saber. A investigação pioneira no Brasil foi levada a cabo por Schneider e Bueno (2005), ao questionarem o que os alunos do Ensino Médio aprenderam sobre a disciplina de EF ao longo da escolarização. Constataram que os discentes possuíam dificuldade de expressar e sistematizar o que

aprenderam na EF em saberes linguisticamente enunciados. Desse modo, sugerem que a EF valorize os saberes-domínio.

Já Santos et al. (2014), por meio da análise de narrativas autobiográficas, constataram que alunos de Ensino Médio possuem dificuldade de estabelecer relações de sentido e importância com os saberes da EF, já que tal disciplina foge da lógica escolar que valoriza saberes-objeto.

Outro trabalho, de Betti et al. (2015), questionou 455 alunos do Ensino Fundamental de escolas estaduais de São Paulo sobre “o que aprendem” e “o que gostariam de aprender” nas aulas de EF. Os resultados indicaram que o esporte é o núcleo central das aulas; todavia, os alunos também mencionaram interesse de aprender outros conteúdos, como a luta, dança e ginástica.

A investigação concluiu que alunos e professores começam a dar sentido e mobilizar-se em direção à ampliação da cultura de movimento, o que, na perspectiva dos autores, representa uma condição favorável à mobilização do sujeito para a aprendizagem, já que proporciona maiores possibilidades de interiorização de coisas que podem fazer sentido.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

O método desta investigação orientou-se pelo paradigma das pesquisas qualitativas em educação, e caracteriza-se como um “estudo de caso”. Para Stenhouse (1998) e Elliott (1993), a investigação educacional deve oferecer descrições aprofundadas e detalhadas para proporcionar um contexto comparativo frente a outros casos, bem como uma compreensão mais precisa dos acontecimentos em campo.

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

Stake (2000) categoriza o estudo de caso em três tipos: (a) intrínseco (o problema surge do próprio caso); (b) instrumental (problemática definida antes da seleção do caso); e (c) coletivo (conjunto de casos).

A presente investigação caracteriza-se pelos procedimentos e fundamentos do *estudo de caso instrumental*, que é delineado a partir de uma problemática objetiva e previamente definida. No caso instrumental decide-se primeiro “o que” pesquisar (problemática), e depois “onde” (escolha do caso concreto) (ESTEBAN, 2010).

Stake (2000) menciona que o interesse no caso instrumental justifica-se por facilitar a compreensão de algo mais amplo, ao fornecer *insights* sobre um assunto, ou para contestar uma generalização amplamente aceita. Não se trata de apenas buscar compreender o caso em si, mas de esclarecer, contestar, criar ou refinar uma teoria ou hipótese.

Nesse sentido, o caso deve ser selecionado a fim de garantir maior relevância, isto é, a escola ou a turma não deve representar “apenas um local disponível para a coleta de dados” que pode ser facilmente substituída por outra (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.639). Ela deve ser realmente um “caso”, com suas singularidades e complexidades que justifiquem sua relevância à compreensão.

A delimitação da nossa problemática de pesquisa exigiu selecionar o caso de uma turma de alunos que não havia aprendido o conteúdo lutas nas aulas de EF, de modo que tal situação nos permitiria analisar suas expectativas antes de se relacionarem com os saberes das lutas. A rede pública estadual de São Paulo, no município de Bauru, foi tomada inicialmente como *locus* para a seleção do caso, já que o conteúdo “lutas” está presente no CEF-SP em cinco ocasiões ao longo do Ensino Fundamental II e Médio.

Como no 7º ano do Ensino Fundamental se dá o primeiro contato dos alunos com o conteúdo lutas (Judô), este foi o ano escolar elegido. Outro critério estabelecido levou em consideração a história de vida do(a) professor(a), que não podia contemplar participação como praticante/atleta de qualquer modalidade de luta, de modo a garantir que o(a) docente não importaria para sua prática pedagógica saberes oriundos do contexto esportivo específico. A escola selecionada localiza-se na periferia da cidade e contava com três professoras de EF; no entanto, apenas uma ministrava aulas nas turmas de 7º ano.

3.1 Procedimentos

O trabalho de campo contemplou três etapas:

(i) Entrevista inicial semiestruturada, registrada em gravador de voz: (a) com a professora do 7º ano do Ensino Fundamental sobre os temas: formação acadêmica, opinião sobre o conteúdo lutas no CEF-SP; (b) com 12 alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental (composta por 31 alunos), selecionados de maneira aleatória, por sorteio. As perguntas trataram dos seguintes aspectos: histórico de práticas de lutas; expectativas e opinião em relação ao conteúdo lutas;

(ii) Observação das aulas que contemplaram o conteúdo Judô, com registro em diário de campo;

(iii) Entrevista final semiestruturada, registrada em gravador voz: (a) com os 12 alunos selecionados inicialmente, mais cinco escolhidos intencionalmente pelo pesquisador, a partir de indícios provenientes das observações de campo, que os qualificaram como possíveis bons informantes: dois alunos de intensa mobilização nas aulas; e três que participaram pouco das aulas. As perguntas trataram dos seguintes aspectos: opinião em relação às aulas do conteúdo lutas; o que aprenderam nas aulas; interesse em relação ao conteúdo lutas; (b) com a professora, sobre o detalhamento de situações ocorridas em aula.

Os alunos estão identificados por pseudônimos escolhidos pelo pesquisador. Aqueles que declararam ter vivenciado lutas fora da escola receberam pseudônimos de personagens do universo das lutas, tais como super-heróis, artistas marciais e deuses da mitologia greco-romana. Já os alunos sem vivência prévia em lutas foram identificados com nomes habituais[3].

4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

As relações identitárias e sociais, tais como a vivência prévia em lutas, condicionaram o (des)interesse dos alunos pelo conteúdo lutas. Dentre os 12 alunos entrevistados inicialmente, sete declararam já terem praticado lutas em ambiente extraescolar e estes, manifestaram interesse de aprendê-las nas aulas de EF. Tal fato coaduna com Charlot (2000), para quem o sujeito não interioriza passivamente o mundo oferecido, mas aquelas aprendizagens que julga mais importantes, que possuem relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Os alunos que já praticaram lutas definiram-nas como prática corporal esportiva ou de defesa pessoal e, portanto, esperavam a aprendizagem de elementos técnico-táticos (golpes e estratégias) das lutas. Já aqueles sem vivência em lutas caracterizavam-nas como prática que poderia causar danos físicos a si próprios e aos outros, e por isso suas expectativas estavam relacionadas a sentimentos de ódio, ao medo de sofrer violência, ao receio de machucar-se. Como declarou Anderson: “[Espero] *algum choro, assim, que o aluno não vai gostar ao levar um golpe*”.

Contudo, também na entrevista inicial, nove dos 12 alunos atribuíram alguma importância às aulas de

lutas, bem como a possível contribuição deste conteúdo em suas vidas: (i) as lutas como método de defesa pessoal; e (ii) como conteúdo não-habitual da EF. Declararam acreditar que os movimentos das lutas poderiam eventualmente possibilitar defesa contra alguma adversidade ou agressão física decorrente de um conflito:

“Se alguém vem pra cima de mim, aí vou precisar me defender né” (Lucas).

“Caso eu estar voltando do trabalho à tarde e alguém tentar bater minha carteira” (Hulk).

Também justificaram a importância das lutas pelo fato de tratar-se de um conteúdo da EF que foge do habitual (basquete, futebol, voleibol, etc.), o que representa grande avanço em direção à legitimação, consolidação e diversificação dos conteúdos próprios da EF.

Na fase seguinte do trabalho de campo, observamos as quatro aulas do conteúdo Judô ministradas pela professora, embora o CEF-SP proponha que o Judô seja abordado entre 6 e 8 aulas (SÃO PAULO, 2009).

Na primeira aula, a professora optou por uma aula expositiva, que contou com slides e vídeos sobre o Judô, tratando de diversos temas. Na segunda aula, a professora propôs dois jogos de lutas: o “cabo-de-guerra humano” e a “briga de galo”. Na terceira aula, a professora apresentou o golpe *o-soto-gari* do Judô, seguida a prática do golpe pelos alunos, em duplas. Na quarta aula, a professora propôs uma avaliação escrita.

A triangulação dos dados empíricos gerados nas entrevistas iniciais, na observação das aulas de Judô e nas entrevistas finais revelaram condições, situações e condutas (docentes e discentes) tanto favoráveis como desfavoráveis à mobilização dos alunos em relação às lutas.

Com relação aos elementos favoráveis à mobilização, os jogos de lutas realizados na segunda aula mostraram-se um ótimo recurso para minimizar sentimentos associados ao medo de machucar-se, à ansiedade e ao estresse, os quais constatamos nos depoimentos iniciais dos alunos. O caráter lúdico dessas atividades foi elemento central para a dissociação da luta com o machucar-se, conforme declarou uma aluna: *“Eu esperava que fosse só brigar, bater, mas não é. A professora colocou brincadeira, a gente se divertiu muito.”* (Talita). Além disso, os jogos de luta funcionaram também como um período de adaptação e familiarização ao Judô.

Outra conduta docente que mobilizou a participação dos alunos foi a inclusão do ensino do golpe *o-soto-gari* na terceira aula, o que não está sugerido no CEF-SP. Questionada sobre isso, a professora mencionou que consultou colegas de trabalho praticantes de lutas, os quais sugeriram o ensino do referido golpe por ser de fácil execução. Portanto, ao invés de “aplicar” ou ignorar as sugestões do CEF-SP, a professora optou por modificá-lo, o que só foi possível sob a mediação dos saberes docentes.

Ademais, quando questionamos os alunos sobre o que aprenderam nas aulas, o *o-golpe soto-gari* foi o conteúdo mais citado. Tal aprendizagem também concedeu o *status* de “saber lutar” e “saber derrubar alguém”, já que muitos alunos não referenciavam o golpe pelo seu nome ou pela sua execução, mas pela sua utilidade: *“Eu aprendi a me defender, aprendi coisas que eu não sabia que podia usar, ou que eu podia fazer [...] Tipo derrubar uma pessoa eu não sabia.”* (Talita).

Tal relato remete a Charlot (2000), quando o autor enfatiza que aprender é apropriar-se do mundo para construir-se como sujeito humano, de maneira que essa apropriação favorece o adentramento à uma comunidade de pessoas que compartilham do mesmo saber. Dessa forma, “saber lutar” e “saber derrubar alguém” representam o ingresso à uma comunidade exclusiva de pessoas que partilham dos saberes das lutas. E isso pode fazer sentido em algum momento de suas vidas, como foi o caso de Bruce Lee: *“quando a professora começou fazer as aulas, eu falei: - mãe, eu gostei da aula de Judô, me põe no Judô”*.

No entanto, o ato de “saber derrubar alguém” também pode ser interpretado como uma ação relacionada à eventual necessidade de defesa pessoal, como constatado na entrevista inicial. Tal representação por parte dos alunos reforça a sugestão apresentada do CEF-SP, bem como por Olivier (2000), de problematizar a associação das lutas com violência, brigas de rua etc.

Outro fator favorável à mobilização foi a mediação da professora, que se dedicou pacientemente ao ensino do golpe *o-soto-gari* e na resolução de dúvidas dos alunos, com condutas diferenciadas em relação ao ensino de outros conteúdos, como afirmou Elektra: *“No vôlei, ela falava uma regra básica e a gente ia treinar, falava outra e a gente ia. Aqui não, ela explicou, mostrou, mostrou de novo e depois a gente foi. E na hora que tava aplicando o golpe, se errava, ela explicava de novo.”*

De modo geral, as aulas que abrangiam o “saber-domínio”, ou seja, o movimento como elemento central da aprendizagem, ocasionou maior mobilização entre os alunos do que as aulas expositivas, mesmo porque o *o-soto-gari* e os jogos de lutas foram os conteúdos mais citados.

Em contrapartida, alguns elementos dificultaram a mobilização dos alunos. No caso das meninas, o medo de machucar-se e a vergonha de expor as habilidades frente aos meninos foram os argumentos mais citados nas entrevistas.

O medo de machucar-se esteve relacionado às atividades que envolviam quedas no solo, o que é compreensível, já que tais práticas poderiam gerar lesões:

“Não é nem problema de força de vontade, é mais por medo mesmo. De ir e acontecer alguma coisa [...] de machucar”. (Julia)

“Eu fiquei meio indecisa e fiquei perto da professora, daí eu falei: - Ah, eu vou! Aí depois, eu olhei a pessoa que eu ia, e falei: - Ah, não vou mais” (Elisabete).

A professora tentou minimizar tal receio, na terceira aula, ao adaptar um tatame com colchonetes e placas de EVA. Todavia, a quantidade foi insuficiente para gerar sensação de segurança de que as quedas não provocariam dor e machucados. Sugerimos como alternativa, além dos materiais de amortecimento, o ensino de “rolamentos” aos alunos para que aprendam a “cair” sem machucar-se.

A vergonha das meninas em expor suas habilidades, supostamente inferiores aos dos meninos, também levou a um menor nível de mobilização: *“fazer alguma coisa errada e os moleques começarem a zoar [...] na luta você já tá num espaço pequeno... todo mundo olhando, dá mais vergonha ainda”.* (Elektra).

Altmann (1998) já afirmava que a inibição, a timidez e a vergonha são mais intensas quando a vigilância exercida envolve gêneros diferentes. Nesse caso específico, esses sentimentos foram potencializados pela suposta posição de “superioridade” dos meninos perante as meninas, justificada por elas, com o fato dos meninos sempre “brincarem de lutinha”, de modo que são mais habilidosos.

É importante ressaltar que a sensação de vergonha das meninas foi decorrente da estratégia adotada pela professora no ensino do golpe *o-soto-gari*. A estratégia, embora tenha facilitado o trabalho docente quanto ao controle da situação e auxílio individual aos alunos, consistia na prática do golpe entre dois alunos, na qual uma dupla a cada vez se dirigia ao centro da sala para executar o *o-soto-gari* sob orientações da professora, ao passo que os demais ficavam observando. Essa dinâmica facilitou que as meninas (e alguns meninos menos habilidosos) ficassem constrangidas com uma possível observação de desempenho por parte dos meninos: *“os meninos não vão ter o que fazer, vão ficar olhando as meninas derrubar uma com a outra”* (Elektra).

Outra consequência resultante do longo tempo de espera para realização do *o-soto-gari* foi a criação,

por parte dos alunos, de um espaço no fundo da sala para a prática de movimentos de lutas como alternativa à atividade principal, que denominamos “periferia do *dojo*”[4]. Esta expressão inspirou-se em Oliveira (2010), que em pesquisa de campo constatou que vários alunos, motivados por conflitos de gênero, fuga da rígida rotina da escola ou para dedicarem-se a alguma prática corporal, afastavam-se da atividade principal das aulas de EF em direção a um espaço que denominou “periferia da quadra”. Em tal espaço, sem a supervisão do professor, os alunos criaram uma intensa rede de sociabilidade e aprendizagem, o que também foi observado neste estudo, quando os alunos compartilhavam golpes em um dos cantos da sala.

A maioria dos alunos, em algum momento da aula, participaram da periferia do *dojo*. Mas apenas cinco deles (quatro meninos e uma menina) participaram de maneira mais intensa, ou seja, exercendo papéis ativos na realização de golpes do Judô, todos eles com vivência anterior em lutas. Já os demais alunos, participaram como coadjuvantes (torcida, arbitragem, gravação de vídeos etc.).

A periferia do *dojo* representou tempo-espaço de intensificação de relações interpessoais, de circulação de saberes e de aprendizagem sobre conteúdos da EF, como já havia constatado Oliveira (2010). Portanto, podemos inferir que para a mobilização dos alunos que resistiram inicialmente a participar das aulas foi também importante a relação com o “outro”, seja outro aluno ou o próprio professor, detentores de saberes das lutas.

No caso desta investigação, o que apareceu na periferia do *dojo*, em termos de condutas e discursos, foram temas relacionadas à mídia, gênero, violência e esporte. No entanto, tais temas tenderam a reforçar os estereótipos e representações sociais mais comuns no que diz respeito às lutas: violência, machismo, espetacularização, exclusão. Daí a importância da mediação e intervenção do professor para provocar a problematização e reflexão sobre estes temas e suas manifestações sociais. Portanto, a periferia do *dojo* representou, simultânea e dicotomicamente, um elemento favorável e desfavorável à mobilização, isto é, positiva porque promoveu intensa rede de sociabilidade, e negativa, em decorrência da reprodução de estereótipos ligados às lutas.

Outro fator desfavorável à mobilização dos alunos foi a quantidade insuficiente de aulas, já que apenas duas das quatro aulas foram dedicadas à prática de movimentos de Judô, o que acarretou dificuldades de adaptação e familiarização ao conteúdo para aqueles alunos que tinham medo de machucar-se. Como declararam duas alunas: “*eu acho que a professora podia ir mais na prática porque antes a gente tava sempre na sala*” (Elektra); “*Se houvesse próxima aula, poderia brincar com mais coragem*” (Elisabete).

Entendemos que o gerenciamento na distribuição das aulas (houve uma aula expositiva, duas aulas dedicadas aos movimentos do Judô, e uma aula de avaliação) reflete a limitação do conhecimento específico do conteúdo lutas por parte da professora, já que ela guiou-se predominantemente pelo estudo de enunciados linguísticos (saber-objeto), como é o caso das orientações do CEF-SP e do material proveniente das mídias (internet, televisão). Assim, as estratégias que a professora escolheu para ensinar lutas refletiu também este viés linguístico. Diversos momentos indicam que a construção de conhecimento específico desencadeou-se em modo de saber-objeto. Também a avaliação realizada na quarta e última aula, sob a forma de uma prova escrita, revestiu-se do mesmo viés, privilegiando o saber-objeto. Na entrevista final, a professora afirmou ter buscado informação “*no caderno do aluno e do professor, mais a internet*”, nos vídeos sobre Judô exibidos em aula, e nos comentários sobre um campeonato de Judô transmitido pela televisão.

Tal resultado compactua com a investigação de So e Betti (2012), que analisou como uma professora sem vivência em lutas constrói conhecimentos específicos e pedagógicos sobre o conteúdo. Os resultados apontam que predominaram nas aulas estratégias de ensino que utilizavam a exposição verbal, por parte do professor, de aspectos conceituais do Judô, e, em contrapartida, poucas estratégias envolveram a execução de movimentos.

Aliado a isso, quando questionamos aos alunos sobre o que aprenderam nas aulas de lutas, houve poucas respostas referidas aos conteúdos da aula expositiva (primeira aula). Por outro lado, predominaram largamente as referências aos conteúdos presentes nas duas aulas dedicadas à prática de movimentos.

Sendo assim, o grande desafio da EF é mediar e relacionar o saber-objeto (discurso) com o saber-domínio (saber-fazer). Dessa forma, sugerimos que as aulas expositivas sejam incorporadas às situações de vivência corporal, como sugerido pelo aluno Chuck Norris: *“A parte teórica [referência à aula expositiva] que eu me lembro, acho que eu não tive [na academia de karate]. Eu fui direto na prática, tanto que eu aprendi o esquema de faixas na prática”*.

No entanto, é preciso enfatizar que não entendemos a EF como disciplina que lida exclusivamente com o saber-domínio, secundarizando o saber-objeto e o saber-relacional. Pelo contrário, não é o conteúdo da disciplina, seja ela EF ou outra, que é um saber-objeto, um saber-domínio ou um saber relacional, mas é o modo de ensinar escolhido pelo professor que pode privilegiar uma das figuras do aprender. Logo, ao invés de vincular a EF a somente uma figura do aprender, é preciso reconhecer que trata-se de uma disciplina que inter-relaciona todas as figuras: saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.

5 CONCLUSÃO

Apesar da inclusão formal das lutas nos currículos oficiais de diversos estados e municípios, o ensino de lutas na escola ainda se encontra em campo de tensões que mais favorece sua exclusão que inclusão na EF escolar. O entendimento, por parte dos alunos, de que as lutas são violentas, relacionadas ao gênero masculino, e que causa danos físicos, comprometem a participação discente. Antes do início das aulas, foi perceptível um imaginário negativo dos alunos sem vivência em lutas: luta é algo violento, que causa traumas. Diante disso, afirmamos que a função da EF é tematizar os elementos da cultura de movimento à luz de critérios didático-pedagógicos. No caso das lutas, tal tematização demanda inicialmente superar tais preconceitos e ressignificá-las; depois, demanda a (re)construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor. Para tal, como demonstrou esta investigação, é imprescindível compreender o processo de ensino e aprendizagem do ponto de vista dos alunos.

Nessa direção, a presente investigação permitiu compreender que o conhecimento do professor não é algo “engessado”, mas que está em constante transformação e construção; por exemplo, a professora buscou informações sobre um golpe de Judô não sugerido no material curricular para ensinar aos seus alunos. Também forneceu algumas pistas para melhorar a construção de conhecimento pedagógico e assim favorecer a intervenção do professor: (i) os jogos de lutas podem minimizar o medo de machucar-se; (ii) a organização da prática em diversas duplas simultâneas evita a sensação de vergonha entre os alunos; (iii) maior quantidade de aulas podem facilitar o processo de familiarização com o conteúdo; (iv) utilizar a mediação dos alunos que possuem vivência em lutas; (v) privilegiar aprendizagens que envolvam movimento; e (vi) maior atenção para com a participação feminina.

Por fim, é preciso enfatizar que pesquisas “sobre” os alunos não se limitam à descrição de gostos e interesses discentes. Pelo contrário, quando analisamos a relação dos alunos com o saber, as conclusões retornam aos professores constatando e sugerindo dinâmicas e diretrizes para a construção de seus conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares do/sobre o conteúdo.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 111f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação. UFMG, Belo Horizonte, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 129, p.637-651, 2006. Disponível em: . Acesso em: 24 abril 2016.

BETTI, Mauro et al. Os saberes da Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v.1, p.155-165, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v.16, p.1-9, 2010. Disponível em: . Acesso em: 20 abril 2016.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1993.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.3, p.91-110, set/dez 2007. Disponível em: . Acesso em: 10 abril 2016.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Na "periferia" da quadra: Educação Física, cultura e Sociabilidade na escola**. 201f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2010.

OLIVIER, Jean-Claude. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta curricular do estado de São Paulo: educação física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio**. São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 7º ano/4º bimestre**. São Paulo: SEE, 2009.

SANTOS, Verônica Freitas. Educação Física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v.25, n.4, p.539-553, 2014. Disponível em: . Acesso em: 12 abril 2016.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, N; LINCOLN, Y. **Strategies of Qualitative Inquiry**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Lutas na educação física escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo, **Revista Digital**, Buenos Aires, v.17, n.178, mar. 2013. Disponível em: . Acesso em: 20 abril 2016.

_____. Saberes docentes: o tema lutas no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade**

escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. 1ed. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, v.1, p.1-12, 2012.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 4ª.ed. Madrid: Morata, 1998.

Schneider, Omar; Bueno, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n. 1, p.23-46, jan/abr 2005. Disponível em: . Acesso em: 20 março 2016.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.37, jan/abr 2008. p.150-190. Disponível em: . Acesso em: 29 abril 2016.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2) p.4-14, 1986

[1] Exemplos de alguns currículos oficiais estaduais: Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo; Diretrizes curriculares do Estado do Paraná; Referencial Curricular do Rio Grande do Sul; Orientações Teórico- Metodológicas de Educação Física de Pernambuco.

[2] Shulman (1986) categoriza o conhecimento do professor em: (a) *conhecimento específico do conteúdo*, que é o conhecimento da matéria a ser ensinada; (b) *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que são as formas e estratégias para transformar um conteúdo específico em aprendizagem (analogias, demonstrações, exemplos...); e (c) *conhecimento curricular*, que é o conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diversos níveis/anos escolares, e os respectivos materiais didáticos.

[3] Esta investigação foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, *campus* de Presidente Prudente.

[4] Do japonês, refere-se ao local onde se treinam artes marciais, "tatame".