






## Percurso docente: identificando a construção de conhecimentos para o ensino em disciplinas de lutas

Marcos Paulo Vaz de Campos PEREIRA<sup>1\*</sup>(ABCDEF) , Alexandra FOLLE<sup>1</sup>(ABF) , & Daniele DETANICO<sup>2</sup> (ABF) , Amândio Braga Santos GRAÇA<sup>3</sup>(ABCDEF) , & Gelcemar Oliveira FARIAS<sup>1</sup>(ABCDEF) 

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina - Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (Brazil)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Desportos (Brazil)

<sup>3</sup> Universidade do Porto - Faculdade de Desporto (Portugal)

Received: 13/09/2022; Accepted: 23/12/2022; Published 26/12/2022

ORIGINAL PAPER

### Resumo

O objetivo deste estudo foi averiguar o percurso docente e identificar a construção de conhecimentos de professores universitários para o ensino em disciplinas de lutas. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, no qual participaram do estudo sete professores de ensino superior que lecionam disciplinas com a temática investigada em cursos de licenciatura em Educação Física. Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista narrativa. A análise dos dados ocorreu mediante a técnica de análise de conteúdo, com categorias organizadas tanto a priori (percurso formativo e profissional) quanto a posteriori (envolvimento com as lutas e conhecimentos sobre o conteúdo lutas). Os resultados apontaram o envolvimento com modalidades de lutas nas trajetórias, e alguns participantes consideram a experiência pela prática de modalidades de lutas um conhecimento importante para o ensino. Os professores apresentaram como limitações não possuir expertise em lutas, a carência de bibliografia sobre o ensino das lutas, e não ser professor titular da disciplina. Por outro lado, os resultados perspectivaram olhares para além do ensino da técnica, por meio de aspectos históricos, sociais e estratégias voltadas ao jogo. No estudo, foi possível mencionar pautado na teoria da "base de conhecimentos para o ensino" que os professores tendem a considerar os diversos conhecimentos para subsidiar o ensino, porém, ainda carecem refletir sobre sua trajetória e aprimorar e transformar suas bases de conhecimentos, visando um ensino que rompa com as problemáticas apontadas pela literatura e pelos participantes.

**Palavras-chave:** Artes marciais; desportos de combate; ensino; conhecimento.

### Trayectoria docente: identificando la construcción de conocimientos para la enseñanza de artes marciales y deportes de combate

#### Resumen

El objetivo de este estudio fue investigar la trayectoria docente e identificar la construcción del conocimiento por parte de profesores universitarios para la enseñanza de artes marciales y deportes de combate. Se trata de un estudio descriptivo con abordaje cualitativo, en el que participaron siete profesores de enseñanza superior que enseñaban estas prácticas en cursos de graduación en Educación Física. Como técnica de recogida de datos se utilizó la entrevista narrativa. El análisis de datos se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, con categorías organizadas tanto a priori (formación y trayectoria profesional) como a posteriori (relación con las artes marciales y los deportes de combate y conocimiento sobre sus contenidos). Los resultados mostraron la relación con las artes marciales y los deportes de combate en las trayectorias, y algunos participantes consideraron la experiencia de practicar artes marciales y

### Teaching path: identifying the construction of knowledge for teaching in martial arts and combat sports

#### Abstract

The aim of this study was to investigate the teaching path and identify the construction of knowledge by university teachers for teaching martial arts and combat sports. This is a descriptive study with a qualitative approach, in which participated seven higher education teachers who taught martial arts and combat sports in undergraduate courses in Physical Education. Narrative interview was used as data collection technique. Data analysis was carried out using content analysis technique, with categories organized both a priori (training and professional path) and posteriori (involvement with martial arts and combat sports and knowledge about the content of martial arts and sports combat). Results showed the participants' involvement with martial arts and combat sports along their trajectories, and some participants considered the experience of practicing

\* Corresponding author: Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira ([marcosp.pereira46@gmail.com](mailto:marcosp.pereira46@gmail.com))

**Contributions:** (A) Study design. (B) Literature review. (C) Data collection. (D) Statistical / Data analysis. (E) Data interpretation. (F) Manuscript preparation.

**Funding/Support:** The authors received no funding for this work.

deportes de combate como un conocimiento importante para la enseñanza. Los docentes presentaron como limitaciones no tener experiencia en artes marciales y deportes de combate, la falta de bibliografía sobre su enseñanza y no ser profesor titular de las materias que impartían. Por otro lado, los resultados miraron más allá de la enseñanza de la técnica, a través de la atención hacia aspectos históricos, sociales y orientados al juego. En el estudio se pudo mencionar, sobre la base de la teoría de la “base de conocimientos para la enseñanza” que los docentes tienden a considerar los diferentes tipos de conocimientos para apoyar la enseñanza, sin embargo, aún necesitan reflexionar sobre su trayectoria y mejorar y transformar sus bases de conocimiento, avanzando hacia una enseñanza que rompa con los problemas señalados por la literatura y por los participantes.

**Palabras clave:** Artes marciales; deportes de combate; enseñanza; conocimiento.

martial arts and combat sports as an important knowledge for teaching. The teachers considered as limitations for teaching not having expertise in martial arts and combat sports, the lack of bibliography on martial arts and combat sports teaching, and not being full professor of the subjects that they were teaching. On the other hand, the results looked beyond the teaching of martial arts and combat sports techniques, embracing historical, social and game-oriented aspects. Based on the theory of the “knowledge base for teaching”, this study points out that teachers tend to consider the different types of knowledge to support teaching, however, they still need to reflect on their trajectory and improve and transform their knowledge bases, aiming to a teaching that breaks with the problems pointed out by the literature and by the participants.

**Keywords:** Martial arts; combat sports; teaching; knowledge.

## 1. Introdução

O docente adquire conhecimentos por meio da sua trajetória de vida, perpassando por ambientes familiares e ambientes de ensino, como também pela cultura a qual está inserido e a outras culturas em que se adentra (Mizukami, 2004). Para adquirir conhecimentos sobre o ensino, o docente percorre por percursos formativos, através da formação inicial e da formação continuada, como também por percursos profissionais, contemplados pelos contextos de atuação profissional (Martins & Figueiredo, 2015; Figueiredo & Alves, 2020).

Investigações sobre os conhecimentos do professor para o ensino envolvem diversas áreas, sendo debatidas desde a década de 1980 (Schön, 1983; Shulman, 1986; Fenstermacher, 1994; Grossman et al., 2005; Grossman & Thompson, 2008). A principal questão que norteia estas investigações é o que o professor precisa saber para ensinar? Esse questionamento vem sendo respondido a partir de modelos que estão centrados nos conhecimentos do professor (Schön, 1983; Shulman, 1986, 1987), em contextos de atuação docente como a educação básica (Nono, 2005; Duek, 2008; Rodrigues et al., 2013) e o ensino superior (Moreira et al., 2020; Sinclair & Webb, 2020; Bayerlein et al., 2021; Beighton, 2021).

Nesse sentido, uma das teorias mais consolidadas para buscar respostas à questão que norteia os conhecimentos para o ensino é o modelo teórico de Shulman (1986, 1987), denominado “base de conhecimentos para o ensino”. Após designar críticas aos modelos vigentes, com vieses da racionalidade técnica, oriundos de vertentes comportamentais, Shulman apresentou sete conhecimentos interdependentes voltados aos conhecimentos necessários que são fundamentais à prática pedagógica do docente durante a sua atuação profissional.

O modelo teórico de Shulman (1987) aborda o conhecimento do conteúdo (o que será ensinado); o conhecimento pedagógico geral (organização e gerenciamento da sala de aula e dos materiais a serem utilizados); conhecimento curricular (o caminho a ser percorrido pelo aluno por meio da organização e sistematização de programas para o ensino); conhecimento dos contextos (ambientes diretos e indiretos de aprendizagem que o aluno frequenta); conhecimento dos alunos (as características sociais, culturais, biológicas, emocionais e cognitivas); conhecimento dos fins e propósitos da educação (aspectos históricos educacionais e justificação do porquê ensinar determinados temas e com determinadas estratégias); e o conhecimento pedagógico de conteúdo (relação entre o conteúdo compreendido pelo professor a ser ensinado e a maneira de o tornar acessível e compreensível ao aluno).

Ao adentrar no contexto da Educação Física, modelos e investigações oriundas da “base de conhecimentos para o ensino” tem se expandido (Backman et al., 2019; Backman & Barker, 2020; Backman et al. 2021). Nesse sentido, pesquisadores tem se debruçado em suas investigações centrar nas práticas corporais esportivas (Graça, 1997; Ramos et al., 2007, 2013; Meier, 2021; Ward et al., 2021). Particularmente, se tratando das práticas corporais em lutas, as investigações se apresentam incipientes. As lutas, podendo ser conceituadas como disputas corporais por meio de técnicas, com



participantes que devem alcançar objetivos específicos (imobilizar, desequilibrar, projetar, tocar e excluir o adversário de um espaço estabelecido), sendo um dos conteúdos da Educação Física escolar (Brasil, 2018a), pertencentes a contextos esportivos e de academias (Pereira et al., 2021), como também inseridas em currículos de cursos de formação inicial em Educação Física (Pereira, 2018), carecem ser investigadas a partir dos conhecimentos necessários para ensiná-las.

Nesse contexto, compreender os percursos formativos e profissionais de professores universitários que lecionam disciplinas referentes a lutas apresenta-se como uma prioridade, pois problemáticas voltadas ao ensino (ensino com viés reducionista voltado à técnica e restringido apenas a alguma modalidade de lutas), como também paradigmas voltados à tematização no âmbito de atuação do licenciado em Educação Física, a escola (ser praticante de lutas para poder ensinar, ausência de estratégias pedagógicas e a negligência ao privar o ensino) são exemplos recorrentes, como indicam os estudos (Pereira et al., 2020, 2021).

Mediante as informações descritas, investigar os percursos (formativo e profissional) de docentes universitários que lecionam disciplinas de lutas, como também o envolvimento com modalidades de lutas e os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória profissional tornam-se necessários para a compreensão e divulgação científica, como também para fomentar o ensino adequado de uma temática que carece ser investigada. Pautada na teoria de Shulman (1986; 1987), referente aos conhecimentos para o ensino, esta investigação apresenta como objetivo averiguar o percurso docente e identificar a construção de conhecimentos de professores universitários para o ensino em disciplinas de lutas.

## 2. Procedimentos metodológicos

A investigação caracteriza-se como descritiva exploratória – indicada quando o pesquisador pretende analisar um fenômeno pouco explorado – pois procedeu-se uma análise precisa para delinear o perfil de grupos a serem investigados (Gaya et al., 2008), com abordagem qualitativa dos dados coletados. Cerro et al. (2014) descrevem que os estudos descritivos ponderam fatos e variáveis sem que haja manipulação desses fenômenos. Os estudos exploratórios restringem-se ao fornecimento de novas percepções e ideias ao contexto investigado, ou seja, quando não se tem conhecimento prévio da situação a ser explorada.

O investigador que, em contextos educacionais, opta por essa abordagem qualitativa, visando explorar e descrever os fenômenos, deve compreender o processo de investigação e realizar uma análise precisa de sua observação empírica dos fatos encontrados. O pesquisador busca, desse modo, dar profundidade à investigação e extrair resultados que careçam de ser discutidos (Bogdan & Biklen, 1994). Ressalta-se que houve a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob o parecer n. 4.478.671.

O contexto de investigação foram as Universidades públicas do estado de São Paulo, Brasil (totalizando quatro instituições), delimitando aos cursos de licenciatura em Educação Física e aos professores que lecionam alguma disciplina referente a lutas, artes marciais, esportes de combate e/ou afins. Para selecionar e incluir os participantes na pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios, a saber: a) ser professor do curso licenciatura em Educação Física de universidade pública do estado de São Paulo; e b) atuar como professor em disciplinas referentes a lutas. E como critérios de exclusão: a) estar inativo do cargo de professor de cursos de licenciatura em Educação Física de universidades públicas do estado de São Paulo; e b) estar atuando em cargos administrativos ou em função fora da universidade.

Os participantes da investigação totalizaram sete professores das Universidades públicas do estado de São Paulo, Brasil. Destaca-se que todos os investigados lecionavam disciplinas voltadas a lutas em cursos de licenciatura em Educação Física. Com a intenção de manter o anonimato, cada participante recebeu o nome fictício de um lutador e/ou mestre de lutas. Além disso, o nome e o campus da sua instituição de ensino superior também não foram mencionados. O quadro 1 apresenta a caracterização dos participantes.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista narrativa, a qual pauta-se por não apresentar um roteiro estruturado, mas é organizada a partir de cinco etapas (preparação, iniciação, narração central, perguntas e conclusiva) visando a profundidade dos fenômenos a serem



investigados (Jovchelovich & Bauer, 2002). Destaca-se que a entrevista foi categorizada a partir de temas geradores criados tanto a priori (percurso formativo e profissional) quanto a posteriori (envolvimento com as lutas e conhecimentos sobre o conteúdo lutas) da coleta de dados, fato que possibilitou o maior aprofundamento dos dados.

**Quadro 1.** Caracterização dos participantes.

Nome	Sexo	Idade	Titulação acadêmica	Anos docência universitária	Disciplina
Rousey	Feminino	38	Doutorado EF	3	Lutas (Ob)
Bimba	Masculino	52	Doutorado EF	28	Fundamentos da Capoeira (Op)
Bodhidharma	Masculino	54	Doutorado EF	33	Arte Marcial Chinesa: cultura e movimento (Op)
Kano	Masculino	51	Doutorado EF	21	Lutas (Ob)
Ali	Masculino	50	Doutorado EF	20	Judô (Ob)
Musashi	Masculino	47	Doutorado EF	6	Lutas (Ob)
Funakoshi	Masculino	53	Doutorado EF	30	Karatê (Ob)

Ob = Obrigatória; Op = Optativa; Doutorado EF = Doutorado em Educação Física e áreas afins.

Se tratando do processo de coleta de dados, este ocorreu de maneira remota, por meio da plataforma *Microsoft Teams* disponibilizada pela Universidade do Estado de Santa Catarina, e com aceitação dos participantes, respeitando as normativas que decorrem desta forma de coleta. O agendamento com os participantes ocorreu por e-mail e mediante a sua disponibilidade. Com a finalização das entrevistas, foi realizada a transcrição manual de cada uma, e posteriormente, o material transcrito foi encaminhado por e-mail, para cada participante, visando obter a aprovação do conteúdo transcrito. Destaca-se que a duração de cada entrevista oscilou entre duas e três horas aproximadamente.

Com a intenção de organizar e analisar os dados, foi utilizado o software NVivo 9.2 para auxiliar em todo o processo. Além disso, como técnica de análise, foi utilizado a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A autora elucida que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas sistematizadas que visam à transcrição das respostas obtidas por meio da entrevista narrativa. A análise de conteúdo é organizada em três fases: pré-análise, codificação, categorização. Na pré-análise foi realizada a leitura das entrevistas transcritas; na codificação foi organizado unidades de registro a partir do objetivo da investigação; e na categorização foram criadas as categorias, sendo organizadas a partir das narrativas dos participantes.

É importante ressaltar que para atender rigores metodológicos visando a qualidade da investigação qualitativa, obteve respaldo teórico a partir de quatro critérios estabelecidos por Shenton (2004), a saber: credibilidade, transferibilidade, confiabilidade e confirmabilidade. De maneira descritiva, buscou-se atender cada critério conforme é apresentado.

- **Credibilidade:** método de pesquisa utilizado (respaldado por Bogdan & Biklen, 1994; Gaya et al., 2008, e Cervo et al., 2014); familiarização com o contexto investigado (os pesquisadores possuem conhecimento das instituições investigadas, por se tratar de importantes universidades brasileiras e por eles também atuarem no contexto do ensino superior em outras instituições de ensino; além disso, destaca-se que os pesquisadores possuem outras investigações e projetos de pesquisa nesse contexto); amostra (estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão conforme objetivo da pesquisa); instrumento e análise dos dados (entrevista narrativa com respaldo teórico de Jovchelovich e Bauer, 2002, análise de conteúdo de Bardin, 2011); garantia de honestidade dos participantes (termo de consentimento livre e esclarecido e explicação da investigação); seções de discussão entre os pesquisadores (discussão para alinhamento dos procedimentos metodológicos e apropriação da base teórica); e descrição do fenômeno (revisão de literatura e modelo teórico adotado).
- **Transferibilidade:** ambiente da investigação para contextualizar possibilidades de extrapolação (pesquisa realizada em quatro universidades públicas do estado de São Paulo, Brasil; os participantes foram sete professores, selecionados mediante os critérios estabelecidos de



inclusão e/ou exclusão; foi utilizado a entrevista narrativa e a análise dos dados foi realizada mediante a análise de conteúdo).

- *Confiabilidade*: desenho de pesquisa (descritivo/exploratório com abordagem qualitativa dos dados coletados, utilização de entrevistas e análise por meio de software e técnica de análise de conteúdo a partir de categorias criadas *a priori* e *a posteriori* conforme a base teórica adotada); operação da coleta de dados (armazenamento dos dados no software NVivo 9.2, organização dos dados a partir das categorias propostas por Bardin, 2011).
- *Confirmabilidade*: triangulação dos dados (utilização de base teórica e interpretação dos pesquisadores para organização e criação de categorias de análise); conhecimentos dos pesquisadores (expertise dos pesquisadores e respaldo teórico para interpretação dos dados); e densidade metodológica (explicada com detalhamento ao longo desta sessão).

### 3. Resultados

Os resultados foram apresentados por meio dos percursos formativo e profissional; e também a partir do envolvimento e dos conhecimentos adquiridos para o ensino das lutas no ensino superior dos participantes. As narrativas trouxeram diferentes trajetórias até chegar à docência no ensino superior, algumas similares (formação inicial, praticante de lutas e formação continuada) e outras com experiências voltadas ao ensino, desde a formação inicial, atuando com lutas, atuando na escola e também enquanto monitoria de disciplina de lutas na formação inicial.

#### 2.1. Percurso formativo

No que se refere ao percurso formativo, os sete participantes possuem formação inicial em Educação Física e pós-graduação *stricto sensu* (doutorado). Os participantes Rousey, Kano, Funakoshi e Musashi possuem o curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado. Porém Bimba destaca em sua narrativa o seu curso de formação simultaneamente em Educação Física e Técnico Desportivo. Este curso foi extinto no currículo da universidade em que se graduou, mas abriu-lhe as portas para a atuação com a modalidade capoeira:

Eu realizei o curso de graduação em Educação Física no formato antigo que se chamava Educação Física e técnico desportivo. A formação em técnico desportivo foi em capoeira e basquetebol [...]. Ainda na graduação, houve um processo seletivo interno para monitor [...]. E dentre os diversos participantes, eu fui selecionado e passei a atuar na disciplina de capoeira, tanto apoiando nas aulas da graduação, como também apoiando nas atividades da extensão com capoeira para crianças, adolescentes e adultos da comunidade interna e externa (Bimba).

O professor Ali chama a atenção, por apresentar formação inicial também em Biologia, o qual cursou concomitante com Educação Física. O docente, em sua narrativa, opta profissionalmente pela Educação Física, porém apresenta a relevância acadêmica e científica de também ter cursado Biologia:

Eu iniciei no curso de Biologia, mas a Educação Física foi me atraindo, eu fui sentindo que eu não seria um bom biólogo e seria um profissional de Educação Física, porque eu já estava trabalhando com o judô, então migrei para Educação Física [...], mas continuei o curso de biologia, o qual me deu uma maturidade acadêmica e científica (Ali).

Bodhidharma relata em sua narrativa outra formação para além da Educação Física, que é a Pedagogia, mas centrando-se nas experiências à Educação Física escolar, como pode ser evidenciado neste relato, “Eu tenho formação em Educação Física, posteriormente fiz Pedagogia, reafirmando meu interesse pelo campo da educação. Durante esse período me dediquei a Educação Física no ensino básico, atuando e investigando em escolas públicas e privadas”.

Funakoshi, por outro lado, realizou a formação inicial em Educação Física (licenciatura plena na época) e logo em seguida cursou pós-graduação *stricto-sensu* mestrado. Após alguns anos, já atuando no ensino superior, realizou o curso de pós-graduação *stricto-sensu* doutorado. No que se refere a formação na pós-graduação, alguns professores ingressaram neste nível de formação antes da sua inserção no ensino superior, outros docentes realizaram suas formações durante o período de intervenção.

## 2.2. Percurso profissional

Com relação à atuação profissional dos participantes, neste estudo é destacada a experiência profissional na escola e, posteriormente, o ingresso na universidade, tanto em universidades diferentes da sua atual quanto a universidade de atuação. Além disso, experiências de trabalho fora da docência e na docência em contextos diferenciados da escola foram relatados.

Assim, no percurso profissional, ao que se refere a outros contextos para além da universidade, Bimba, Kano e Funakoshi não atuaram na educação básica. Apesar de não ter atuado enquanto docente na educação básica, Bimba realizou projetos de extensão e de estágios que foram impactantes para conhecer esse cenário e aprimorar as suas aulas de lutas na universidade. Funakoshi, por outro lado, após terminar o curso de mestrado, ingressou logo como docente na universidade a qual se encontra atualmente, realizando atividades de pesquisa, de ensino e também de extensão em um projeto de karatê.

O professor Kano apresentou atuação profissional voltada ao contexto de academias de musculação, atuando enquanto instrutor, *personal trainer* e coordenador de academia, além de desempenhar a função docente em universidades particulares em disciplinas centradas ao contexto de academias.

Os participantes Rousey, Bodhidharma, Ali e Musashi, além de atuarem na educação básica das redes de ensino pública e privada, também exerceram atuação profissional em outros contextos antes de ingressarem nas universidades atuais. Rousey atuou em academias enquanto instrutora, *personal trainer*, coordenadora de academia, treinadora em esportes coletivos e na modalidade de judô, em universidades particulares com variadas disciplinas de cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

Bodhidharma atuou também em universidades particulares, sempre com disciplinas do curso de licenciatura, além de disciplinas optativas de lutas para cursos de licenciatura e bacharelado. Musashi teve a sua atuação profissional sempre inclinada para as lutas, sendo treinador destas modalidades em sua academia. Foi atleta profissional e trabalhou em projetos sociais de lutas. Além disso, Musashi foi convidado para lecionar temáticas de lutas em universidades, o que o fez despertar para atuar no ensino superior. Ali teve atuação enquanto professor de judô em diferentes contextos. Atuou em órgãos estaduais e federais de educação e também voltados a prática esportiva, bem como atuou em universidades particulares e públicas ao longo da sua trajetória profissional.

## 2.3. Envolvimento com as lutas

O envolvimento dos professores com as lutas estabelece trajetórias distintas. Alguns iniciaram enquanto praticantes de lutas desde a infância e outros iniciaram somente durante a formação inicial. Como participantes, alguns professores abandonaram a prática de lutas ao longo da trajetória, por outro lado, outros continuam a praticar até os dias atuais, como destaca o quadro 2.

**Quadro 2.** Modalidades de lutas que praticaram e praticam até os dias atuais.

Nome	Descrição das modalidades de lutas praticadas
Rousey	Judô desde criança e pratica até os dias atuais
Bimba	Capoeira e karatê na formação inicial, não pratica atualmente
Bodhidharma	Judô, aikido e karatê na infância, aikido e kung-fu na juventude e somente pratica kung-fu até os dias atuais
Kano	Judô durante a infância, jiu-jitsu, kendô, aikidô e kung-fu durante a juventude, não pratica atualmente
Ali	Judô desde criança e pratica até os dias atuais
Musashi	Judô e karatê durante a infância, pratica kung-fu até os dias atuais
Funakoshi	Karatê desde criança e pratica até os dias atuais

As narrativas a seguir descrevem como se deu o envolvimento dos professores com as lutas. Bimba apresentou seu envolvimento com a capoeira durante a formação inicial, enquanto monitor de uma disciplina, com experiências de atuação no ensino e na extensão. Rousey apresenta seu envolvimento com o judô na infância, enquanto atleta e também no âmbito profissional: “Eu iniciei o



judô desde criança. Enquanto praticante, eu queria ter uma carreira como atleta, projetava isso [...]. Eu consegui vários empregos como professora de judô, sempre atuava com o judô para iniciação” (Rousey).

Bhodharma discorre que durante a infância praticou judô e karatê, porém o participante se dedicou ao aikido e o kung-fu, conforme apresenta em sua narrativa:

Na infância e na adolescência eu tive uma inserção mais na cultura marcial japonesa, na qual me marcaram, principalmente pela estética [...], porém eu tive uma dificuldade ambivalente com a competição no judô [...]. O Aikido me ofereceu um outro paradigma de movimento no início da fase adulta, mas como eu sou um ser inquieto, fui buscar no wing chun kung-fu uma outra lógica de arte marcial, também não competitiva e dentro de uma jornada mestre/discípulo que eu não tive em nenhum outro lugar (Bhodharma).

Por fim, apesar de Kano não praticar lutas atualmente, sua narrativa aponta elementos sobre a prática de lutas e a sua aproximação com a disciplina na universidade:

Eu tenho uma certa vivência nas lutas, isso acabou ajudando a me aproximar da disciplina também. Eu sempre fui estimulado desde criança a praticar luta, e iniciei com o judô quando pequeno [...]. Mas eu tinha uma boa inclinação, quem sabe ainda volto a fazer, mas nesse meio tempo eu fiz outras coisas. Fiz um pouco de jiu-jitsu, kendô, kung-fu e fiz um bom tempo de aikido [...]. Sou um grande simpatizante, um curioso sobre lutas (Kano).

Os professores Ali, Funakoshi e Rousey foram os únicos que permaneceram na prática da mesma modalidade de luta desde a infância. Isso revela que Ali e Rousey continuaram com a prática do judô e Funakoshi com a prática do karatê. Mushashi desde a infância teve experiências como praticante de lutas, especificamente nas modalidades judô, karatê e atualmente kung-fu.

#### *2.4. Conhecimentos adquiridos para o ensino das lutas no ensino superior*

Com relação aos conhecimentos para o ensino em disciplinas de lutas, as narrativas dos participantes apresentam diferentes conhecimentos ao longo de suas trajetórias. Rousey apresenta um relato sobre o seu percurso para adquirir os conhecimentos para o ensino, os quais eram inicialmente voltados ao treinamento esportivo e, após lecionar a disciplina de lutas, foram ampliados para os contextos de atuação do futuro professor:

Até iniciar a graduação eu tinha os conhecimentos específicos do judô como praticante. Depois, durante os cursos de pós-graduação eu acabei voltando para parte de fisiologia do exercício e de treinamento [...]. Porém hoje eu tenho experiência na formação de outro professor. Eu tento agregar conhecimentos para formar o aluno, não só da parte específica do treinamento em si, mas na formação de um aluno na escola [...]. Hoje minha base é pautada em várias áreas do conhecimento, inclusive, pedagógicas (Rousey).

Por outro lado, o professor Bimba relata que não possuía experiência como praticante de capoeira e como superou essa crença de se ser ou ter sido um praticante para poder ensinar lutas. O participante em sua narrativa aponta os conhecimentos que se respalda para poder ensinar:

Eu não tinha uma experiência prévia de ter feito capoeira em uma academia. Minha experiência foi na universidade [...]. Comecei a estudar mais o assunto, estudar a capoeira em uma perspectiva mais relacionada aos jogos, como que jogos diversos poderiam apoiar a construção do conhecimento [...]. Apesar da minha trajetória ter envolvimento com temas relacionados ao lazer e aspecto sociais, eu nunca deixei em ter interesse relacionado a capoeira, as lutas. Sempre trabalhando com a disciplina fundamentos da capoeira, estudando a prática, publicando materiais relacionados a capoeira, relacionados à educação das relações étnicas raciais, considerando a capoeira enquanto uma luta e considerando enquanto uma luta realizada por pessoas escravizadas que vieram do continente africano para cá. (Bimba)

Bodhidharma discorre que seus conhecimentos são pautados no âmbito escolar, pois leciona outras disciplinas para o curso de licenciatura (Educação Física escolar e Educação Física no ensino Médio). Por isso, o professor elucida que não possui uma visão tecnicista de ensino para as lutas, pois se considera um pedagogo para o ensino de lutas:



E eu não tenho uma visão instrumental e tecnicista do movimento, o que me permite ampliar as possibilidades do próprio movimento. Eu me sinto mais confortável em me colocar como um pedagogo e um professor de Educação Física na universidade, que entende o ensino, a sala de aula como espaço de cultura viva e que entende as artes marciais como uma linguagem para o desenvolvimento humano (Bodhidharma).

Por fim, Bodhidharma expõe sua posição quanto à técnica das lutas, sublinhando a sua importância, porém discorrendo que não se restringe a ensinar os alunos a lutarem. Entretanto, o fundamental é que eles possam compreender as lutas para além da perspectiva da técnica, conforme sua narrativa:

A técnica é importante, mas a exploração do potencial da arte se assenta sob domínio técnico [...]. Falo que eu não vou ensinar ninguém a lutar, porque eu não sei lutar, que eu não estou ali como lutador, e que o papel da universidade numa disciplina talvez não seja a melhor escolha ensinar as pessoas a lutarem num sentido muito estrito do termo. (Bodhidharma).

O participante Kano discorre sobre a sua experiência derivada da substituição do professor responsável pela disciplina de lutas, que se aposentara. E então, mediante ter tido um envolvimento com as lutas como praticante, está assumindo essa função enquanto professor responsável pela disciplina:

A minha disciplina de concurso é cinesiologia, mas com a aposentadoria do professor responsável pela disciplina de lutas, eu estou uns 3 ou 4 anos substituindo, aguardando concurso para professor específico da área [...]. No processo do meu concurso eles fazem perguntas do seu plano de trabalho, quais outras disciplinas você poderia ministrar, e aí logicamente lutas foi uma das minhas indicações em função da minha proximidade, meu encanto pela área, apesar de claramente não ser um especialista. Lutas não é a minha disciplina primordial, portanto nela trabalho em conjunto com outros docentes, inclusive com os monitores e estagiários à docência. (Kano)

Além disso, Kano apresenta suas fragilidades com relação à aquisição de conhecimentos para o ensino da disciplina de lutas, sendo que não possui conhecimento aprofundado em referenciais teóricos específicos devido a sobrecarga de trabalho. O professor revela que seus conhecimentos ficam em torno da sua *expertise*, que é o treinamento, mas que realiza leitura sobre as lutas e também apresenta uma crítica ao acervo literário sobre lutas no Brasil:

Os referenciais teóricos que eu uso nas lutas, elas acabam ficando muito mais no campo do treinamento, que é a minha área específica. Mas também, lógico para não falar que tenho total ignorância sobre o tema, também tenho muita proximidade com professores que investigam as lutas. E com isso, logicamente, acabo lendo artigos para embasar as aulas, onde demonstram sobre alguns acervos da literatura do Brasil em relação às lutas e artes marciais, que necessitam de maior nível de investigação. Então, acho que se fosse para eu ficar para sempre nessa disciplina, certamente, eu teria que ter um engajamento maior, principalmente da área da pedagogia das lutas (Kano).

O professor Ali parte do pressuposto em capacitar pessoas para o trabalho. Com isso, seus conhecimentos para ensinar lutas se pautam do questionamento de como capacitar uma pessoa para trabalhar com lutas no âmbito escolar, agregando conhecimentos que possam subsidiar a atuação do futuro professor a tematizar lutas. A partir disso, o professor apresenta o referencial que subsidia o ensino, acompanhado de críticas à aplicação do ensino das lutas na escola da mesma forma que é praticado em academias:

Grande parte da literatura, por exemplo, a escolar, levava a academia de alguma modalidade de luta para a escola, principalmente o judô e isso não me interessava, o que me interessava era aplicação na escola. Então eu comecei a procurar informação, tive contato com a literatura francesa, primeiro foi Olivier [...]. Os conceitos de Olivier caracterizavam jogos, permitindo que eu identificasse jogo, numa perspectiva dentro da escola. Você não tem que trabalhar com modalidades, se tem que conhecer modalidades, mas que os alunos tenham a possibilidade de entender que a gente pode construir atividades de lutas pegando as questões comuns, o que tem em diversas lutas [...]. Olivier para licenciatura é o que eu utilizo, mas também autores da pedagogia do esporte que vão nesta mesma linha (Ali).





O professor Mushashi, por outro lado, apresenta que seus conhecimentos sobre o conteúdo vieram a partir de suas experiências na condição de praticante e de investigador de artes marciais, mais concretamente, a partir da modalidade de kung fu e de suas viagens para a China:

Através do ensino do kung fu, que é minha modalidade ao qual eu sou especialista pude agregar muitos conhecimentos. E das vezes que estive na China, eu não fui só para treinamentos, fui para viver um pouco do aprendizado do kung fu, mas também com um olhar científico, olhar de pesquisador. Visitando universidades na China, instituições que trabalham com artes marciais para ver como era oferecida essas disciplinas na China (Mushashi).

Mushashi apresenta que possui muitos conhecimentos acerca do ensino das lutas, conhecimentos estes gerados a partir da pedagogia do esporte, a qual possibilitou a participação em estudos e em grupos de pesquisa com investigadores voltados à temática. Embora os grupos estivessem centrados a partir dos esportes coletivos, Mushashi buscava respaldo para o trabalho com as lutas.

Na narrativa do professor Funakoshi, conhecimentos do karatê foram adquiridos a partir dos seus longos anos de prática. O conhecimento prático se tornou relevante para o ensino do karatê no seu contexto acadêmico:

Treinei muitos anos de karatê. Eu sei o que posso passar para os alunos. Eu sempre achei que o foco prático é um conhecimento muito importante. Eu não tenho muita preocupação com essa distinção entre teoria e prática. Na verdade, eu acho que a grande contribuição é você mudar um pouquinho o saber dentro da universidade, um saber basicamente tido como teórico - lógico que a universidade é um lugar especializado na intelectualização. O aprofundamento intelectual é muitíssimo importante, mas o fato é que, particularmente na área de Educação Física, o conhecimento evolui de outras maneiras. Então, não adianta só saber sobre o karatê, tem que viver o karatê. Esse é um princípio, você estuda karatê fazendo (Funakoshi).

### 3. Discussão

O percurso formativo docente está condicionado a busca por variados conhecimentos para respaldar a sua atuação profissional. Nesse sentido, para a construção de uma base de conhecimentos para a docência, o professor perpassa por percursos ao longo da sua trajetória de vida, a saber: família, crenças, educação básica e ensino superior (Shulman, 1986; Fenstermacher, 1994).

Se tratando do ensino superior, os programas de formação inicial tendem a apresentar em seus currículos um variado campo de conhecimentos (acadêmicos e científicos) para subsidiar o futuro professor em sua atuação (Zabalza, 2004; Martins & Figueiredo, 2015). Ademais, o âmbito universitário ainda disponibiliza ações de extensão, como é perceptível no percurso formativo dos professores Bimba e Funakoshi.

Estudos destacam que experiências para além do ensino na formação inicial podem corroborar com a construção de conhecimentos pelo futuro docente, o qual poderá adentrar em projetos de extensão voltados à comunidade acadêmica e também de âmbito social, práticas de estágio supervisionado, como também atividades de monitoria em disciplinas (Pereira et al., 2015; Benites et al., 2019; Oliviera & Vosgerau, 2021). Essas atividades tendem a contribuir com os conhecimentos ao futuro professor, colocando-o em situações pedagógicas e voltadas a atuação profissional. Em consonância, o futuro professor busca uma formação ampliada com viés cultural e social, como também, uma formação específica, voltada aos conhecimentos pedagógicos da profissão (Marcon, 2013; Backman et al. 2021).

Os resultados apontam para o percurso formativo tradicional que as universidades priorizam de modo que o professor adentre na docência universitária, com formação inicial e continuada via cursos de pós-graduação a nível mestrado e, posteriormente, de doutorado. Para tanto, alguns professores investigados, após finalizarem o curso de pós-graduação a nível mestrado, adentraram em suas universidades públicas. Esse dado corrobora com o estudo de Saviani (2000), centrado no período semelhante à conclusão da pós-graduação (mestrado) e à inserção na universidade dos participantes. O autor menciona que a pós-graduação no Brasil é recente, perpassa pelo período heroico em que os programas de pós-graduação (*stricto sensu* mestrado) foram implantados com várias problemáticas, dentre elas o quantitativo de professores doutores vindos do exterior; e, em



seguida, pelo período de consolidação e expansão, em que os programas fortaleceram seus cursos de mestrado, além de ofertar também cursos de doutorado.

O quantitativo crescente de professores doutores no cenário nacional mobiliza as universidades a realizarem concursos com o pré-requisito do doutorado para a vaga de professor universitário (Kokubun, 2003). Mediante ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) (Brasil, 2010), foram ampliadas as oportunidades em realizar um curso de doutorado e as universidades viram fortalecidos seus programas de pós-graduação. Foi neste contexto que os participantes mais jovens adentraram na universidade pública com o término do doutoramento.

Outro dado que retrata esse processo de transformação da universidade ao longo das décadas, é com relação aos currículos que formam professores, os quais foram transformados, atualizados e direcionados aos aspectos da profissão na atualidade (Hunger et al., 2012). O curso de Educação Física, mediante as legislações, deixou de ter um aspecto predominantemente técnico de cunho biológico, e incorporou o conceito de movimento humano em vários objetos de estudo (exercício físico; ginástica; jogo; esporte; dança; luta; prevenção, promoção e reabilitação em saúde, dentre outros), como também diferenciou as especificidades dos campos de atuação mediante a divisão de licenciatura e bacharelado (Brasil, 2004; Figueiredo & Alves, 2020). Neste cerne, e com novas resoluções (Brasil, 2018b), a formação de professores de Educação Física centra-se como área da cultura corporal do movimento humano e aborda seus objetos já mencionados com a atuação do futuro professor no contexto da educação (Brasil, 2018a).

Com relação ao percurso profissional dos participantes até o ingresso ao ensino superior, destaca-se os variados contextos de atuação. Com exceção de Kano, os demais professores iniciaram seu percurso profissional no âmbito educacional (educação básica ou ensino superior). A entrada na carreira da docência é de fato o contexto prioritário de atuação docente (Proni, 2010), em que o docente se depara com o choque da realidade e irá adquirir conhecimentos imediatos para lidar com o cotidiano da profissão (Farias et al., 2018).

Se tratando do contexto de atuação na educação básica, ser professor de Educação Física escolar requer dispor do conhecimento de conteúdo a partir das diversas práticas corporais do movimento (jogo, dança, esportes, ginástica e lutas), as quais podem, no entanto, não ser incluídas nem sequer apresentadas em alguma disciplina na formação inicial (Darido, 2003; Neira, 2016). Na educação básica, o docente irá ter contato com as práticas corporais e poderá buscar documentos norteadores, conversar com pares e formação continuada específica para subsidiar suas defasagens com relação a determinados conhecimentos voltados aos conteúdos das práticas corporais (Ward et al., 2012; Meier, 2021).

Similarmente, ser docente universitário também perpassa pela busca por determinados conhecimentos voltados para o ensino, os quais irão dar respaldo para a sua atuação (Cunha, 2011). Os conhecimentos para o ensino advêm dos percursos docentes, sendo as experiências formativas na formação inicial e nos contextos de atuação profissional, indispensáveis para que o docente universitário possa acioná-los e modificá-los durante o ensino (Shulman, 1987; Fenstermacher, 1994; Mizukami, 2005). Desta forma, ser docente é um processo contínuo de busca por conhecimentos que subsidiem sua atuação (Shulman & Shulman, 2004).

Outros contextos de atuação, como esportivos e de academias, nos quais alguns participantes atuaram, também contribuíram com o seu desenvolvimento profissional, sendo que alguns professores utilizam os conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica mediante as temáticas que condizem com a estrutura das disciplinas as quais lecionam. As disciplinas de lutas, em suas matrizes curriculares e baseadas no currículo formativo do curso, recorrem a conhecimentos de conteúdo relacionados ao treinamento, a partir de contextos de academia; relacionados à educação básica, em aulas de Educação Física escolar; e também às experiências de cunho esportivo, com formação esportiva (Gomes & Avelar-Rosa, 2012; Rufino & Darido, 2015; Pereira, 2018).

Os currículos que formam estes profissionais devem ser capazes de inseri-los no mercado de trabalho, mediante uma formação que seja completa e adequada às demandas exigidas pelos contextos de atuação. Por outro lado, alguns pontos criam divergência com relação a uma formação que atribuí conhecimentos para a atuação (Martins & Figueiredo, 2015). No caso do conteúdo lutas, angústias, frustrações e despreparo para a atuação em contextos educacionais são fatores

pertencentes à realidade de professores que não tiveram um contato prévio na formação inicial, implicando a sua não tematização no âmbito escolar e, até mesmo, dificuldades em lecionar uma disciplina referente a lutas nos cursos de formação de professores (Gomes, 2014; Pereira et al., 2021).

Em consonância, o envolvimento dos professores com as lutas tende a aproximá-los do ensino das lutas no âmbito universitário, conforme apontaram os resultados sobre a prática de alguma modalidade de luta ao longo da trajetória, sendo que alguns praticaram desde crianças, e somente Bimba praticou mais tarde, durante a sua formação inicial. O fato de Bimba ter a oportunidade em praticar capoeira durante a sua formação inicial, como monitor de uma disciplina de lutas em um projeto de extensão, realça o papel da universidade na formação profissional para além do ensino em uma disciplina, mas ofertando opções de atuação do aluno em ambientes de prática.

Estudos sobre a importância da oferta de projetos de extensão são relevantes para a formação dos alunos, oportunizando aos mesmos serem atores em ambientes que irão corresponder aos futuros contextos de atuação profissional (Jezine, 2004; Scaglia & Gomes, 2011; Figueiredo et al., 2020). Ademais, projetos de extensão em lutas tendem a aproximar os futuros professores a conhecerem, planejarem aulas, currículos e atuarem enquanto professores em diferentes turmas (crianças, jovens e adultos), podendo, assim, minimizar problemáticas voltadas ao ensino das lutas no contexto escolar (Pereira et al., 2015).

Ao discorrer sobre os percursos dos docentes investigados, destaca-se a construção de conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias para respaldar e aprimorar o ensino em disciplinas de lutas, os quais ainda são refletidos e transformados em suas atuações profissionais. Nesse sentido, autores têm se debruçado a investigar os conhecimentos para ensino, em que diferentes tipos de conhecimentos formais respaldam a prática pedagógica do professor (Elbaz, 1983; Schon, 1983; Connelly & Clandinin, 1985; Shulman, 1986; 1987; Grossman, 1990; Loughran et al., 2008; Canever, 2014; Moreira et al., 2020; Backman et al. 2021; Beighton, 2021).

Destarte, o conhecimento de conteúdo (conhecimento do assunto a ser ensinado) (Shulman, 1986) foi apresentado nas narrativas dos professores. Rousey relata que tinha conhecimentos específicos do judô e, após as etapas do percurso formativo, adquiriu conhecimentos voltados para a fisiologia do exercício e de treinamento. Assim como o participante Kano, o qual relata também seus conhecimentos voltados ao treinamento, a partir do seu percurso profissional e também formativo.

Os cursos de licenciatura visam formar professores para atuarem na educação básica, portanto os currículos das universidades devem oportunizar conhecimentos especializados aos alunos, os quais serão futuros professores (Marcon, 2013; Neira, 2016). Nesse sentido, os docentes universitários devem possuir também conhecimentos centrados em contextos educacionais (Shulman, 1987), o que corrobora com a participante Rousey, a qual possui conhecimentos voltados ao âmbito escolar, e também voltados a aspectos pedagógicos.

O professor Ali também aponta preocupação com o conhecimento dos contextos, em que visa formar professores para atuar no âmbito profissional. Geralmente os professores apresentam preocupações com os micro contextos, como a sala de aula, para tanto, o âmbito de atuação profissional, como a escola, a qual é o contexto primário de atuação, também deve ser levado em consideração nas aulas, mediante os conteúdos e estratégias de ensino, deste modo, contribuindo na aproximação do futuro professor a este contexto (Marcon et al., 2013, 2016).

Conhecer a escola é discutir na disciplina sobre os seus aspectos e pressupõe adquirir quatro conhecimentos da base de ensino (contexto, alunos, pedagógico geral e fins e propósitos da educação) (Shulman, 1986; 1987); é apresentar o ambiente, o seu funcionamento e gerenciamento (organizar o ensino a partir das estratégias e os materiais que irá utilizar para ensinar); é apresentar os documentos que a norteiam (Lei de Diretrizes e Bases, projeto pedagógico, currículo, dentre outros documentos), as características dos alunos (desenvolvimento humano, anos de escolaridade, aspectos físicos e cognitivos, dentre outros) e os seus propósitos (o processo de ensino e de aprendizagem e o porquê de ensinar lutas na escola).

A carência em possuir ou acionar estes conhecimentos pode ocasionar limitações aos futuros professores para ensinar lutas, como aponta o professor Kano, o qual menciona que apresenta dificuldades e fragilidades no ensino das lutas, por não ser sua área principal de conhecimento e que

também está em caráter de professor substituto na disciplina. Mas, ainda assim, busca conhecimentos pedagógicos para subsidiar sua prática pedagógica na disciplina. Apesar de o participante apresentar uma crítica à incipiência de bibliografia sobre lutas, a mesma não se sustenta, pois existem documentos norteadores educacionais (Brasil, 1998; 2018a) e autores que têm contribuído com temáticas voltadas ao ensino das lutas na Educação Física escolar, a saber: propostas pedagógicas, relatos de experiência, como também investigações empíricas com professores da educação básica (Nascimento & Almeida, 2007; Rufino & Darido, 2013; Pereira et al., 2017, 2021; Silva et al., 2020; Paim et al., 2021).

Em consonância, os professores Bimba e Bodhidharma se respaldam de conhecimentos voltados ao âmbito social e escolar para subsidiar o ensino das lutas. Nesse sentido, pode-se notar que os participantes, a partir de suas expertises, transformam o conhecimento para o conteúdo específico a ser ensinado, corroborando, Shulman (1987), que aponta o conhecimento pedagógico de conteúdo como sendo pertencente ao docente, o qual o transforma a partir de sua compreensão para torná-lo acessível ao aluno.

Os participantes Bimba e Bodhidharma acionam o conhecimento pedagógico de conteúdo a partir do olhar para as lutas e artes marciais, e contemplam também aspectos sociais e históricos para embasar suas aulas, não se restringindo somente à técnica, pois os mesmos deixam claro não ensinar seus alunos a lutarem, mas a compreenderem a luta como um todo. Os autores Backman e Barker (2020) têm investigado o conhecimento pedagógico de conteúdo em professores, como os docentes acionam o conhecimento, como refletem e o tornam acessível para que o aluno possa aprender e, depois disso, como o professor percebe esse aprendizado.

Consonante, uma das premissas que os autores apontam é para o repertório de tarefas e estratégias para o ensino (Backman & Barker, 2020). Os professores Bimba e Ali, apontam que utilizam jogos para o ensino das lutas, sendo um repertório para tentar romper com as problemáticas desta matéria, como também aproximar o aluno para o contexto escolar.

Estudos apontam que o jogo enquanto uma estratégia de ensino tem sido uma alternativa para romper com a visão reducionista do ensino somente por técnicas e o professor ter que ser um mestre em lutas. Os jogos com características explícitas das lutas (agarrar, tocar, empurrar, desequilibrar, projetar, esquivar, dentre outras) podem contribuir significativamente ao ensino, e à formação de futuros professores capazes de tematizar o conteúdo nos contextos de atuação, sendo uma maneira de suprir as defasagens apontadas que permeiam o ensino das lutas (Olivier, 2000; Pereira et al., 2020, 2021).

O participante Mushashi também aponta o respaldo de áreas do conhecimento pedagógicas para o ensino das lutas, utilizando-se da Pedagogia do Esporte, conceituada como uma disciplina das ciências do esporte, a qual visa estudar o processo de ensino das manifestações esportivas, corroborando com mudanças significativas e coerentes, a partir de modelos e propostas voltadas ao ensino adequado dos esportes (Galatti et al., 2014). Nesse sentido, os conhecimentos de conteúdo apontados pelos professores (aspectos sociais, conceituais, literatura voltada a jogos e ao ensino) devem se pautar também no conhecimento de currículo, organizando e sistematizando os conteúdos para que o aluno, futuro professor, possa ter um caminho adequado a percorrer para alcançar os conhecimentos necessários para o ensino das lutas no âmbito escolar.

Para tanto, apesar dos resultados evidenciados nas narrativas dos docentes, nas quais apresentarem uma gama de conhecimentos construídos e transformados ao longo de suas trajetórias, ser praticante de lutas mostrou-se como um conhecimento importante para eles. Os participantes buscaram conhecimentos a partir de serem praticantes de alguma modalidade de lutas, porém Mushashi deixou isso evidente, pois menciona que grande parte dos seus conhecimentos adquiridos advêm de sua vasta experiência, seja enquanto praticante, suas viagens, dentre outras. Para tanto, Funakoshi se distancia pelo fato de apontar a prática como a melhor forma de adquirir conhecimentos para o ensino das lutas.

O professor Funakoshi destaca que aprender o karatê deve ser pela prática, “o aprender fazendo”. A concepção de conhecimentos transferidos de uma pessoa para outra a partir da prática pode ser chamada de conhecimento artesanal, em que muitas academias de lutas se pautam para o ensino (Olivio & Drigo, 2015; Pereira et al., 2021; Pimenta & Drigo, 2021). Com isso, visando o ensino



superior, o aluno, futuro professor, terá a concepção de ser um praticante de Karatê e não um futuro professor que irá ensinar lutas no âmbito escolar. Investigações apontam que o conhecimento deve ser transformado para que possa ser compreendido pelo aluno. E se tratando da formação de futuros professores, deve haver reflexão e estratégias que contemplem um ensino voltado ao contexto de atuação (Marcon, 2013; Backman et al., 2019; Backman & Barker, 2020).

Conforme a narrativa de Bodhidharma o qual menciona que a técnica das lutas é importante, mas não é o elemento central para o ensino, pois os alunos não serão lutadores, mas professores. Estudos têm apontado que a técnica não é um empecilho para o ensino das lutas. Ela é fundamental, mas outras formas de ensinar a partir das características das lutas tendem a fazer o aluno compreender a lógica interna, possibilitando repertório e diversidade para tematizar um conteúdo com muitas problemáticas (Cirino et al., 2013; Pereira et al., 2020, 2021).

Ao recorrer da investigação, resultados importantes a partir das narrativas dos professores demonstraram que, mesmo com os conhecimentos adquiridos ao longo dos percursos formativos e profissionais e o envolvimento com as lutas, ainda algumas problemáticas foram elencadas. A atuação enquanto professor substituto, a escassa bibliografia para o ensino de lutas sendo um complicador, o contexto escolar distante para o docente do ensino superior e a prática centrada no ensino da técnica são resultados que corroboram com a literatura e que apontam a fragilidade em formar professores que ensinem lutas em suas aulas na Educação Física escolar (Correia, 2015; Rufino & Darido, 2015; Rodrigues et al., 2017; Pereira et al., 2021).

Ademais, disciplinas específicas de modalidades de lutas também podem ser outro fator complicador para a formação de futuros professores. Desta forma, os currículos das universidades devem compor disciplinas de lutas que possam atender à formação de um professor que poderá desenvolver o ensino das lutas a partir da sua diversidade, com estratégias que realmente contemplem os aprendizados dos alunos na escola, tal como recomendam os documentos educacionais (Brasil, 2018a) que contemplam as lutas enquanto uma unidade a ser tematizada.

Formações continuadas também devem ser oportunizadas aos docentes do ensino superior, com a intenção de suprir as suas defasagens e agregar novos conhecimentos. Tendo como orientação a “base de conhecimentos para o ensino”, as formações inicial e continuada podem contribuir para que o docente adquira e reflita sobre os conhecimentos que respaldam o ensino em seus múltiplos aspectos, pois somente o conteúdo específico para o ensino das lutas tende a não ser suficiente para a estruturação de programas de ensino. Importa, então que os programas de formação articulem o conteúdo, os alunos futuros professores, o currículo, os propósitos, o contexto escolar, a pedagogia, a didática e a transformação e a reflexão do ensino de um conteúdo que possa adentrar nos espaços educacionais de maneira significativa e formativa.

## 6. Considerações finais

Foram apresentados nesse estudo, a partir dos percursos formativos e profissionais dos investigados, os conhecimentos para o ensino de disciplinas de lutas, de tal forma os resultados apontaram que os sete participantes tiveram envolvimento com alguma modalidade de lutas em algum momento de suas trajetórias, sendo que alguns consideram a experiência pela prática de modalidades de lutas enquanto um conhecimento importante para o ensino. Outro resultado apontado na investigação é com relação ao distanciamento do contexto de atuação profissional dos futuros professores, mediante a maneira em que mencionam em suas narrativas como ensinam, sendo por meio da prática.

Além disso, algumas limitações também foram elencadas, tais como: não possuir expertise em lutas, crítica à carência de bibliografia sobre o ensino das lutas, e não ser professor titular da disciplina, limitações que acarretam fragilidades na organização e na qualidade dos conteúdos a serem ensinados. Por outro lado, os resultados apontam para o olhar além da técnica das lutas, por meio de aspectos históricos, sociais e estratégias voltadas ao jogo, como também, o olhar para os contextos de atuação (Educação Física escolar) e a busca por conhecimentos pedagógicos para o ensino de futuros professores que irão tematizar lutas nas aulas.

No estudo, foi possível mencionar pautado na teoria da “base de conhecimentos para o ensino” que os alguns professores tendem a considerar os diversos conhecimentos para subsidiar o



ensino; porém, ainda carecem refletir sobre sua trajetória e aprimorar e transformar suas bases de conhecimentos, visando um ensino que rompa com as problemáticas apontadas pela literatura e pelos participantes. Assim, é oportuno referir que a busca por conhecimentos para o ensino é constante e pode ser realizada por meio de formações continuadas, literatura sobre lutas, conversa com os pares e cursos sobre a temática voltados para a Educação Física escolar.

Pode ser considerada uma limitação do estudo a fração de professores investigados, pois com uma demanda maior, ou seja, tendo abrangido docentes atuantes em universidades de outros estados do Brasil, poder-se-ia obter um panorama ampliado dos percursos e da construção de conhecimentos para o ensino. Seria também vantajosa a utilização de outros desenhos metodológicos para obter demais informações referentes ao ensino dos participantes. Desta forma, recomenda-se para estudos futuros a utilização de instrumentos de pesquisa voltados a observação e filmagem de aulas, entrevistas com os alunos futuros professores e análise de documentos (planejamentos) dos professores.

Ademais, ressalta-se a importância de as universidades ofertarem disciplinas referentes a lutas em suas matrizes curriculares, sem se restringir a modalidades singulares de lutas, mas que possam apresentar conteúdos que fomentem o ensino de futuros professores, rompendo com as fragilidades de um componente curricular, pertencente à cultura corporal de movimento. Por fim, a formação de professores deve ser capaz de romper com as problemáticas elencadas e oportunizar ao aluno da escola a oportunidade de conhecer um conteúdo que, infelizmente, ainda se encontra distante do contexto escolar.

## Referências

- Backman E., Tidén A., Wiorek D., Svanström F., & Phil L. (2021). "Things that are taken from one culture don't necessarily work well in another culture." Investigating epistemological tensions through preservice teachers' views on the assessment of a games course in Swedish PETE. *Cogent Education*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1940636>
- Backman E., & Barker D. M. (2020). Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers – implications for physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 451-463. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1734554>
- Backman E., Pearson P., & Forrest G. J. (2019). The value of movement content knowledge in the training of Australian PE teachers: perceptions of teacher educators. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1596749>
- Bardin L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70 Ltda.
- Bayerlein L., Hora M. T., Dean B. A., & Perkiss S. (2021). Developing skills in higher education for post-pandemic work, *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 31(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10301763.2021.1966292>
- Beighton C. (2021). Convergent correlationism: analyzing teacher educators' reflection on professional practice, *Reflective Practice*, 22(6), 796-808. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1976629>
- Benites L. C., Folle A., Farias G. O., & Duek V. P. (2019). *Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física da UDESC: evidências da sua constituição*. In J. L. N. Heinzen (Coord.), *Relatos e Retratos do Ensino de Graduação da UDESC* (vol. 2, pp. 42-45). Editora da UDESC.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. MEC /SEF.
- Brasil. (2004). *Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004*. MEC/CNE/CP.
- Brasil. (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020*. CAPES/MEC.
- Brasil. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. MEC.
- Brasil. (2018b). *Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018*. CNE/MEC.
- Canever B. P. (2014). *Docente universitário da área da saúde: consciência de si, de mundo para uma prática pedagógica transformadora*. Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina.



- Cervo, A., Bervian, P., & Silva, R. (2014). *Metodologia Científica*. Pearson Prentice.
- Cirino C., Pereira M. P. V. C., & Scaglia A. J. (2013). Sistematização dos Conteúdos das Lutas para o Ensino Fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. *Revista Mineira de Educação Física*, 1(9), 221-227.
- Connelly F. M., & Clandinin D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Coord.), *Learning and teaching the ways of knowing*. (vol. 1, pp. 174-198). University of Chicago.
- Correia W.R. (2015). Educação Física Escolar e Artes Marciais entre o combate e o debate. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(2), 337-344.
- Cunha M. I. (2011). Aprendizagens ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. *Avaliação (UNICAMP)*, 16(1), 559-572.
- Darido S. C. (2003). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Guanabara - Koogan.
- Duek V. P. (2008). *Aprendizagem da docência e processos de Desenvolvimento profissional: os casos de ensino na formação continuada em educação inclusiva*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Elbaz F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. Croom Helm.
- Farias G. O., Batista P. M. F., Graça A., & Nascimento J. V. (2018). Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física. *Movimento*, 24(1), 441-454. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>
- Fenstermacher G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20(1), 3-56. <https://doi.org/10.2307/1167381>
- Figueiredo J. P., Leucona D. S., Folle A., Farias G. O., & Marinho A. (2020). Dissertações de mestrado atreladas a projetos de extensão: premissas ao tripé acadêmico. *Educação em revista*, 36(1), e225086.
- Figueiredo Z. C. C., & Alves C. A. (2020). *Formação de Professores de Educação Física no Brasil: implicações e perspectivas*. In M. G. Soares, P. Athayde, & L. Lara (Coord.), *Ciências do Esporte, Educação Física e Produção de Conhecimento em 40 Anos do CBCE* (vol. 1, pp. 31-50). EDUFRRN.
- Galatti L. R., Reverdito R. S., Scaglia A. J., Paes R. R., & Seoane A. M. (2014). Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. *Revista da Educação física*, 25(1), 153-162.
- Gaya A. (2008). *Ciências do Movimento Humano: Introdução à metodologia da pesquisa*. Artmed.
- Gomes M. S. P. (2014). *O ensino do saber lutar na universidade: estudo da didática clínica nas lutas e esportes de combate*. Universidade Estadual de Campinas.
- Gomes M. S. P., & Avelar Rosa B. (2012). Martial arts and combat sports in physical education and sport sciences degrees: a comparative study of Brazil, France, Portugal, and Spain. *The Journal of Alternative Perspectives on the Martial Arts and Sciences*, 12(1), 13-28.
- Graça A. B. S. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Universidade do Porto.
- Grossman P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Grossman P., Schoenfeld A., & Lee C. (2005). *Teaching subject matter*. In L. Darling-Hammond L., J. Bransford (Coord.), *Preparing Teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (vol. 1, pp. 201-231). Jossey-Bass.
- Grossman P., & Thompson C. (2008). Learning from curriculum materials: scaffolds for new teachers? *Teaching and teacher education*, 24(1), 2014-2026. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002>
- Hunger D., Pereira J. M., Borges C., & Rossi F. (2012). *Conhecimentos para formação e intervenção em Educação Física: os desafios da docência universitária*. In J. V. Nascimento, & G. O. Farias (Coords.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (vol. 2, pp. 373-395). Editora da UDESC.
- Jezine E. (2004). *As práticas curriculares da extensão universitária*. Editora da UFMG.
- Jovchelovich S., & Bauer M. W. (2002). *Entrevista Narrativa*. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Coords.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (vol. 1, pp. 90-113). Vozes.
- Kokubun E. (2003). Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(2), 9-26.

- Loughran J., Mulhall P., & Berry A. (2008). Exploring Pedagogical Content Knowledge in Science Teacher Education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320. <https://doi.org/10.1080/09500690802187009>
- Marcon D., Graca A. B. S., Ramos V., Milistetd M., & Nascimento J. V. (2016). O conhecimento do contexto na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física. *Pensar a Prática*, 19(1), 522-532. <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i3.34641>
- Marcon D. (2013). *Conhecimento pedagógico do conteúdo: a interação dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Educus.
- Marcon D., Graça A. B. S., & Nascimento J. V. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(1), 633-645.
- Martins M. L. R., & Figueiredo Z. C. C. (2015). Trajetória formativa e Profissional em Educação: conhecimentos da formação inicial e perspectivas de carreira. *Motrivivência*, 27(1), 1-23. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p11>
- Meier S. (2021). Pedagogical content knowledge in students majoring in physical education vs. sport science. The same but different? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(1), 269-276. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00725-7>
- Mizukami M. G. N. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman, *Educação*, 29(2), 33-49.
- Mizukami M. G. N. (2005). Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista e-Curriculum*, 1(1), 1-17.
- Moreira S., Luckett K., Kumalo S. H., & Ramgotra M. (2020). Confronting the complexities of decolonising curricula and pedagogy in higher education, *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 5(1-2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/23802014.2020.1798278>
- Nascimento P.R.B., & Almeida L. (2007). A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, 13(3), 91-110. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3567>
- Neira M. G. (2016) *Os currículos que formam professores de Educação Física, a paixão pelo inimigo*. In M. G. Neira, & M. L. F. Nunes (Coords.), *Monstros ou heróis: os currículos que formam professores de Educação Física no Brasil* (vol. 2, pp. 153-158). Phorte.
- Nono M. (2005). *Casos de ensino e profissionais iniciantes*. Universidade Federal de São Carlos.
- Olivier J.C. (2000). *Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola*. Artmed.
- Oliveira J., & Vosgerau D. S. A. R. (2021). Práticas de monitoria acadêmica no contexto brasileiro, *Educação*, 31(64), 1-18. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14492>
- Olívio J. J., & Drigo A. J. (2015). *Pedagogia complexa do judô: um manual para treinadores de equipes de base*. Mundo Jurídico.
- Paim T., Tozetto A. V. B., Duek V. P., Collet C., Farias G. O., & Pereira M. P. V. de C. (2021). Inserção do conteúdo de lutas na escola: percepções de professores de educação física. *Conexões*, 19(0), 021039. <https://doi.org/10.20396/conex.v19i00.8663964>
- Pereira M. P. V. C., Cirino C., Galatti L. R., & Scaglia A. J. (2015). *Experiência de uma extensão universitária no ensino das lutas*. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.
- Pereira M. P. V. C., Cirino C., Correa A. O., & Farias G. O. (2017). Lutas na escola: sistematização do conteúdo por meio da rede dos jogos de lutas. *Conexões*, 15(3), 338-348. <https://doi.org/10.20396/conex.v15i3.8648512>
- Pereira M. P. V. C., Folle A., Marinho A., Mota I. D., & Farias G. O. (2020). Jogo como estratégia de ensino: Tematizando a prática de lutas na escola. *Revista Retratos da Escola*, 14(28), 207-221. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1030>
- Pereira M. P. V. C., Marinho A., Galatti L. R., Scaglia A. J., & Farias G. O. (2021). Fight at school: teaching strategies of physical education teachers. *Journal of Physical Education*, 32(1), 1-11. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3226>
- Pereira M. P. V. C., Folle A., Nascimento R. K., Cirino C., Milan F. J., & Farias G. O. (2021). Judo teaching through games: systematic organization according to the complex network of games. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 21(3), 1-8. <http://dx.doi.org/10.14589/ido.21.3.1>
- Pereira A. S. (2018). *Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na Educação Física do ensino fundamental e ensino médio*. Universidade Federal de Lavras.





- Pimenta, T. F. F.; & Drigo, A. J. (2021). O dilema da formação do técnico de artes marciais no Brasil: um olhar pela sociologia da profissão. *Cenas Educacionais*, 4(1), 1-19.
- Proni, M. W. (2010). Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho, *Motriz*, 16(3), 788-798.
- Ramos V., Brasil V. Z., & Goda C. (2013). O conhecimento pedagógico para o ensino do surf. *Journal of Physical Education*, 24(3), 381-392.
- Ramos V., Graça A. B. S., & Nascimento J. V. (2007). O conhecimento pedagógico do conteúdo de treinadores de basquetebol: uma proposta de investigação qualitativa com treinadores experientes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(1), 1-12.
- Rodrigues M. C. C., Domingues I. M. C. S., Reali A. M. M. R., Mizukami M. G. N. (2013). Portal dos professores da universidade federal de são carlos/brasil: "formação-investigação" sobre a prática pedagógica dos professores no brasil. *Interacções*, 9(27), 139-160.
- Rodrigues A. I. C., Baião Junior A. A., Antunes M. M., & Almeida J. J. G. (2017). The perception of school directors in the city of Jaguariúna about combat sports. *Journal of Physical Education*, 28(29), 1-14. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2809>
- Rufino L. G. B., & Darido S. C. (2013). Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal, *Conexões*, 1(1), 145-170. <https://doi.org/10.20396/conex.v1i1.8637635>
- Rufino L. G. B., & Darido S. C. (2015). Ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. *Journal of Physical Education*, 26(4), 505-518.
- Saviani D. (2000). A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, 1(1), 1-19.
- Scaglia A. J., & Gomes M. S. P. (2011). *Projeto de Extensão Crescendo com as Lutas*. FCA/UNICAMP.
- Schon D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shenton A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Shulman L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman L. S., & Shulman J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Silva J., Cardoso A. A., Pereira M. P. V. C., & Farias G. O. (2020). Ensino das lutas na Educação Física Escolar: Um relato de experiência fundamentado no Ensino Centrado no Aprendiz. *Revista Prática Docente*, 5(2), 823-842. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p823-842.id760>
- Sinclair A., & Webb S. (2020). Academic identity in a changing Australian higher education space: the higher education in vocational institution perspective. *International Journal of Training Research*, 18(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1824874>
- Ward P. L. W., Ayzazo S., Dervent F., Iserby P., Kim I., & Li W. (2021). Skill Analysis for Teachers: Considerations for Physical Education Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(2), 15-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1853635>
- Ward P. L. W., Kim I., & Lee Y. S. (2012). Content Knowledge Courses in Physical Education Programs in South Korea and Ohio. *International Journal of Human Movement Science*, 6(1), 107-120.
- Zabalza M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Artmed.

~

### Author's biographical data

**Marcos Paulo Vaz De Campos Pereira** (Brazil). Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina, com período de mobilidade internacional (sanduíche) na Faculdade de Desporto na Universidade do Porto. Membro do Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF) no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professor de Educação Física Especialista da Prefeitura Municipal de Limeira - São Paulo. E-mail: [marcosp.pereira46@gmail.com](mailto:marcosp.pereira46@gmail.com)



**Alexandra Folle** (Brazil). Doutora em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada 3 do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina. Vice-Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF). E-mail: [afolle\\_12@hotmail.com](mailto:afolle_12@hotmail.com)

**Daniele Detanico** (Brazil). Doutora em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa de Biodinâmica do Desempenho Humano. Professora do Departamento de Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC. Membro da Sociedade Brasileira de Biomecânica. É pesquisadora do Grupo de Estudos do Movimento Humano (GEMH) e Grupo de Pesquisa em Biomecânica do Esporte e Exercício (GPBEEEX) na UFSC. E-mail: [danieledetanico@gmail.com](mailto:danieledetanico@gmail.com)

**Amândio Braga Santos Graça** (Portugal). Doutor em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. É Professor Associado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Possui Título de Agregado em Ciência do Desporto pela Universidade do Porto. Atua nas áreas de Ciências Médicas e da Saúde com ênfase em Ciências da Saúde com ênfase em Ciências do Desporto e Ciências Sociais com ênfase em Ciências da Educação. E-mail: [agraca@fade.up.pt](mailto:agraca@fade.up.pt)

**Gelcemar Oliveira Farias** (Brazil). Doutora na área de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Desportos da UFSC. É professora Associada e pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: [fariasingel@hotmail.com](mailto:fariasingel@hotmail.com)