

**O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA
SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA
CRÍTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A TEMATIZAÇÃO
DE LUTAS**

**THE ROLE OF INITIAL AND CONTINUING EDUCATION IN THE
SYSTEMATIZATION OF A CRITICAL POLITICAL-PEDAGOGICAL
PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES WITH THE THEME OF
FIGHTING**

**EL PAPEL DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA EN LA
SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA
CRÍTICA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA CON LA
TEMATIZACIÓN DE LAS LUCHAS**

Luciano de Oliveira Ramos

<https://orcid.org/0000-0002-5971-4927> 

<http://lattes.cnpq.br/3712268459857142> 

Secretaria de Educação de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

togajudo@yahoo.com.br

Daniel Teixeira Maldonado

<https://orcid.org/0000-0002-0420-6490> 

<http://lattes.cnpq.br/5911977104843227> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

danielmaldonado@yahoo.com.br

Resumo

O presente estudo visa analisar as implicações da formação inicial/continuada para a organização do trabalho educativo de professores(as) de Educação Física que tematizam as lutas nas aulas do componente curricular. A investigação foi realizada com oito educadores(as) da educação básica, oriundos de diferentes regiões do Brasil, selecionados(as) por meio de amostragem típica intencional. Como instrumento de produção das informações, utilizou-se entrevistas semiestruturadas elaboradas pelos pesquisadores e realizadas em ambiente virtual via *Google Meet*. O material empírico foi submetido à análise temática. Os resultados evidenciaram que a maioria dos(as) docentes tiveram uma formação inicial tradicional, mas foi o contato com algum(a) professor(a) mais politizado na graduação, participação em grupos de pesquisa/projetos de extensão e a entrada em cursos de mestrado e doutorado que possibilitou a sistematização de projetos de lutas na Educação Física escolar em uma perspectiva crítica.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Física Escolar; Prática Pedagógica Crítica.

Abstract

This study aims to analyze the implications of initial/continuing teacher training for the organization of the educational work of Physical Education teachers who address combat sports in their classes. The research involved eight elementary school teachers from different regions of Brazil, selected through intentional typical sampling. Semi-structured interviews designed by the researchers and conducted virtually via *Google Meet* were used to gather data. The empirical material was subjected to thematic analysis. The results showed that most teachers had traditional initial training, but it was contact with a more politically engaged teacher during their undergraduate



studies, participation in research groups/extension projects, and enrollment in master's and doctoral programs that enabled the systematization of wrestling projects in school Physical Education from a critical perspective.

Keywords: Teacher Training; School Physical Education; Critical Pedagogical Practice.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar las implicaciones de la formación inicial/continuada del profesorado para la organización del trabajo educativo de los profesores de Educación Física que abordan deportes de combate en sus clases. La investigación involucró a ocho profesores de escuela primaria de diferentes regiones de Brasil, seleccionados a través de un muestreo típico intencional. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas diseñadas por los investigadores y realizadas virtualmente a través de Google Meet para recopilar datos. El material empírico fue sometido a análisis temático. Los resultados mostraron que la mayoría de los profesores tenía una formación inicial tradicional, pero fue el contacto con un profesor más comprometido políticamente durante sus estudios de pregrado, la participación en grupos de investigación/proyectos de extensión y la matriculación en programas de maestría y doctorado lo que permitió la sistematización de proyectos de lucha libre en la Educación Física escolar desde una perspectiva crítica.

Palabras clave: Formación Docente; Educación Física Escolar; Práctica Pedagógica Crítica.

INTRODUÇÃO

O debate relacionado com a formação do professorado de Educação Física tem se tornado cada vez mais fértil na literatura. Ao se debruçar sobre o momento inicial desse processo, Castro, Silva e Cruz (2025) apontam a relevância de propiciar uma base de conhecimentos para a docência dos(as) licenciandos(as) à luz das especificidades da área e da intervenção pedagógica na escola básica. Lessi *et al.* (2025) sustentam que a continuidade dos estudos após a graduação pode proporcionar espaço de trocas e saberes, práxis e reflexão crítica, produção de projetos educativos que levem em consideração as especificidades do território, formação como direito e valorização docente, integração universidade-escola, produção de conhecimento, protagonismo e autoria docente.

Nessa conjuntura, refletir sobre esse fenômeno no contexto contemporâneo implica compreender que este campo é atravessado por tensões ideológicas, pedagógicas e culturais que expressam disputas em torno do papel da escola, da função social do currículo e da identidade docente. Sendo assim, a contraposição entre uma formação tradicional e crítica vai muito além de diferenças metodológicas, pois revela concepções de mundo que determinam o modo como o conhecimento é produzido, legitimado e ensinado. Apple (2024) pontua que o currículo está impregnado de ideologias e escolhas sociais, sendo, portanto, um espaço de poder em que se decide o que deve ser ensinado e o que será silenciado.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura refletem essas relações de poder, podendo tanto reproduzir quanto tensionar discursos dominantes, pois as diretrizes para formar docentes de Educação Física, ao longo do tempo, mesmo alinhadas às políticas neoliberais existentes no Brasil, ora possibilitaram um debate mais politizado no seio do processo e, em





outros momentos, se alinham as premissas do mercado de trabalho, desconsiderando os aportes das teorias críticas (Sousa, 2025).

A formação tradicional, orientada por uma racionalidade tecnicista e instrumental, enfatiza a reprodução de conteúdos fragmentados e a preparação do(a) professor(a) para atender demandas mercadológicas, reduzindo-o(a) a um(a) executor(a) de programas e metodologias prontas. Essa perspectiva enfraquece a autonomia crítica e desconsidera o caráter histórico, político e cultural da prática docente. Em oposição, a formação crítica reconhece o(a) educador(a) como sujeito produtor de conhecimento e organizador(a) de práticas pedagógicas emancipatórias, comprometido(a) com a transformação da realidade social e com a construção de uma escola democrática e inclusiva.

A universidade, nesse cenário, assume um papel paradoxal, podendo tanto reforçar a lógica reprodutora do sistema quanto constituir-se como território de resistência. Assim, a inclusão ou exclusão de determinadas temáticas, como as lutas, não é um ato neutro, mas uma escolha política e cultural que reflete interesses hegemônicos ou práticas político-pedagógicas de resistência. Oliveira, Silva e Silva (2025) exemplificam isso ao mostrar a realidade de uma instituição formativa que organiza o seu currículo contendo dois componentes obrigatórios que problematizam temas como manifestações artísticas e culturais afro-brasileiras; produção de materiais educativos; desconstrução dos estereótipos e discriminações produzidas na sociedade sobre as lutas e seus(suas) praticantes; imersão em ambientes que oferecem essa manifestação da cultura corporal; e vivências que ampliam a visão de mundo dos(as) futuros(as) professores(as) sobre a tematização das lutas nos diferentes níveis de ensino da educação básica.

Portanto, a disciplina de lutas, quando incorporada às formações iniciais de Educação Física, adquire relevância estratégica, pois rompe com a tradição que marginalizou tais práticas corporais e lhes confere novo sentido educativo. Mais do que ensinar técnicas de combate, trata-se de promover o reconhecimento das lutas como manifestações culturais, filosóficas e estéticas, que expressam valores de respeito, identidade e resistência. Neira (2011) argumenta que tematizar manifestações da cultura corporal diversas permite que os(as) estudantes reconheçam seus corpos como territórios de expressão, história e transformação.

Nesse processo, a formação inicial deve fornecer bases teóricas, culturais e políticas sólidas, capazes de sustentar uma prática pedagógica reflexiva e autônoma. Como aponta Silva (2024), o percurso formativo docente é composto por ciclos, nos quais a formação inicial





introduz fundamentos técnicos e a formação continuada os ressignifica, fortalecendo a construção de um projeto pedagógico coerente com a transformação social. Assim, compreender a formação docente sob o prisma das tensões entre tradição e crítica implica analisar as condições históricas e institucionais que moldam as práticas formativas e reconhecer a potência emancipatória da docência quando comprometida com a justiça social, a diversidade e a inclusão.

Á vista dessa realidade, surge a seguinte pergunta: a formação inicial e continuada em Educação Física auxilia os(as) docentes da área a sistematizarem projetos educativos com a tematização das lutas no cotidiano escolar? Sendo assim, o objetivo desse estudo foi analisar as implicações da formação inicial/continuada para a organização do trabalho educativo de professores(as) de Educação Física que tematizam as lutas nas aulas do componente curricular.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva (Minayo, 2001). Para Gil (2002), a pesquisa exploratória é utilizada para iniciar a compreensão da problemática estudada. Já a descritiva permite compreender de forma ampliada um fenômeno na perspectiva de análise mais profunda possível.

Na perspectiva de Oliveira (2007) a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem a intenção de manipulá-los, de maneira que venha a encontrar a presença das relações e das vinculações das questões analisadas, bem como sua natureza e caracterização.

Participaram do estudo oito docentes de Educação Física, de diferentes regiões do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco e Alagoas), que atuam na educação básica e possuem relatos de experiência publicados na literatura sobre a tematização das lutas no cotidiano escolar, evidenciando uma amostra típica intencional (Flick, 2009).

Entre os anos de 2021 e 2024, os(as) colaboradores(as) produziram registros acadêmicos sobre a tematização das lutas na Educação Física escolar. Originadas em grupos de estudos, cursos de extensão, formações continuadas e programas de pós-graduação, essas produções são materializadas em livros, capítulos de livros, artigos e relatos de experiência.

Na perspectiva de preservar a identidade dos(as) participantes, foram utilizados pseudônimos com nomes de personalidades judoístas. Dessa forma, o perfil dos(as) professores(as) será destacado no quadro 1.



**Quadro 1** – Resumo do perfil dos(as) educadores(as) participantes do estudo

Nome	Titulação	Ano formação	Gênero	Situação funcional	Tempo de docência	Local que trabalha	Nível atuação
YAMASHITA	Mestre	2021	Masculino	Servidor público estadual	3 anos	Sertão de Alagoas – AL	Ensino Médio
SHIRO SAIGO	Mestre	2018	Masculino	Servidor público estadual	15 anos	Campos Sales – CE	Ensino Médio
KEIKO FUKUDA	Mestre	2021	Feminino	Servidora pública municipal	3 anos	São Gonçalo – RJ	Anos iniciais do ensino fundamental
MITSUYO MAEDA	Doutor	2005	Masculino	Servidor público municipal	18 anos	Município de Sorocaba – SP	Ensino fundamental 1 2 e no Ensino Médio
SUMAKO	Doutora	2008	Feminino	Servidora pública federal	15 anos	Instituto Federal de São Paulo – São José dos Campos	Educação Básica
TOMITA	Doutor	2009	Masculino	Servidor público municipal	14 anos	Rede de São Paulo/ Rede de Santo André	Educação infantil/fundamental
JIGORO KANO	Doutor	2010	Masculino	Servidor público Estadual	13 anos	Rede de São Paulo	Educação Básica
SORAIA ANDRÉ	Especialista	2022	Feminino	Servidora pública Municipal	3 anos	Prefeitura Municipal de São Gonçalo – RJ	Ensino Fundamental 1

Fonte: construção dos autores.

Foi adotado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada (Triviños, 2013) elaborada pelos pesquisadores e realizada com os(as) professores(as) de Educação Física por meio de ambiente virtual, utilizando-se do aplicativo de videochamadas Google Meet.

Os dados provenientes da pesquisa foram submetidos às seis fases da análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006). Assim, os temas inicialmente propostos foram revisados, definidos e nomeados, de modo a estruturar a análise dos dados de forma coerente e significativa. A investigação produziu três temas, sendo que esse artigo irá evidenciar apenas o debate relacionado com a formação inicial e continuada dos(as) professores de Educação Física que tematizam as lutas no cotidiano escolar.

A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Vale do São Francisco sob o parecer nº 6.658.983.





RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre a formação inicial em Educação Física despolitizada e o contato com discursos críticos em diferentes momentos da graduação: a tematização das lutas em evidência

A contemporaneidade, em seu bojo de discussões teóricas no campo científico e educacional, traz à tona muitos questionamentos acerca das possibilidades de (re)construção da profissionalidade docente sob uma ótica dimensional formativa e humana, numa perspectiva ética, crítico-reflexiva e consciente do respeito aos saberes interculturais dos(as) estudantes no âmbito educativo escolar (Santos; Brandão, 2019).

O processo de formação de professores(as) ainda necessita de um olhar mais atento das políticas públicas e institucionais para a melhoria da qualidade de ensino. Nesse entendimento, Nóvoa (1992) defende a necessidade de que a formação inicial e contínua docente seja reflexiva e contextualizada, levando em consideração a diversidade e os desafios presentes nas escolas.

Pimenta (1999) alerta que a aprendizagem para ser educador(a) em muitos cursos de Ensino Superior ainda é feita com base em um currículo superficial, no qual as atividades propostas para o estágio, por exemplo, são distantes da realidade escolar. Corroborando com a fala da autora, Martins e Anunciato (2018) enfatizam que a formação docente não se desenvolve dentro dessa superficialidade curricular, mas é constituída ao longo da vida do(a) educador(a).

É sabido que sempre houve mudanças na sociedade que demandaram reorientações na formação de professores(as) e que novas transformações continuarão ocorrendo. Contudo, as alterações nas políticas educacionais dos últimos decênios foram especialmente bruscas e “deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos” (Imbernón, 2009, p. 8).

Essa globalização traz à tona a fluidez, a volatilidade e a superficialidade de informações e conhecimentos que têm perpassado o cotidiano das pessoas de uma forma geral (Silva, 2024). E, nesse movimento, o(a) docente precisa lidar com as novas demandas de maneira crítica e politizada, apesar de todos os desafios existentes. Ainda pode-se acrescentar





o enfrentamento de um contexto de desprestígio social da profissão docente e a desvalorização profissional em várias dimensões.

Diante de todos esses cenários sociais e educacionais desafiadores, percebemos nos discursos dos(as) participantes dessa investigação, que a formação inicial deles(as) pautou-se em uma perspectiva tradicional de ensino, conforme relatos abaixo:

A minha formação acadêmica foi muito decente, mas ao mesmo tempo, foi uma formação muito tradicional... Enquanto discente, as disciplinas eram muito pautadas no esportivismo, né? O meu currículo era muito antigo, ele tinha muitas, muitas disciplinas assim, por exemplo... futebol/futsal era uma disciplina obrigatória, e... tinha algumas disciplinas voltadas para área de saúde. Eu acho que... as disciplinas pedagógicas que iriam me preparar para que eu me reconhecesse em alguma corrente, ela foi um pouco limitada (Yamashita) (grifos dos autores).

A minha graduação foi toda em EAD. Porque eu moro aqui no município, muito distante dos polos. E aí, eu fui pai muito cedo, precisava trabalhar. E aí, se encaixou melhor a formação em EAD. Então, fiz a minha graduação em EAD. [...] **E aí sempre, uma vez por mês, tinha um encontro presencial para as aulas de alguma disciplina que estava sendo ofertada,** mas o curso não tinha pesquisa e nem extensão (Shiro Saigo) (grifos dos autores).

[...] **Olha, a minha formação inicial, eu diria, sem sombra de dúvidas, que contribuiu muito pouco para a minha atuação na Educação Física escolar.** E assim, pensando no currículo da graduação, era um currículo composto basicamente por disciplinas de esportes, futebol, handebol, vôlei, basquete, e as disciplinas das áreas biomédicas, né? Fisiologia do exercício, anatomia, bioquímica, sim, antropometria. Então, foi uma formação bem, eu diria que foi um, apesar de ser uma licenciatura, foi um bacharelado disfarçado (Mitsuyo Maeda) (grifos dos autores).

Então, **pensando lá na licenciatura em Educação Física, no bacharel, foi uma formação extremamente técnico-instrumental, onde a faculdade prepara você para o mercado de trabalho, basicamente,** mas que não era crítica (Tomita) (grifos dos autores).

Eu passei para a UFRJ e comecei fazendo a licenciatura lá. Aí eu entrei em 2017, passei pela pandemia, né? E aí me formei em 2022. Aí em 2022 eu fiz reingresso e aí voltei para UFRJ para fazer o bacharelado. **As disciplinas no bacharel e na licenciatura funcionam da seguinte forma: na licenciatura tem... Quer dizer, nos dois tem em comum, que são os esportes, né? As disciplinas dos esportes.** E a diferença é que no currículo da licenciatura a gente tem disciplinas de educação (Soraia André) (grifos dos autores).

Eu entrei na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que é uma universidade pública. [...] como toda, não, mas a maioria que tem acesso a uma educação do ensino básico privada, entrei na antiga licenciatura plena em Educação Física. **E você saía lá tanto bacharel quanto licenciada, mas**





ela era muito forte nas pesquisas voltadas para a área de bacharel mesmo, tá? Essa área de bacharel é voltada para pesquisa, era e ainda é muito forte na UEL. Então, eu fiz iniciação científica na área de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora dentro do laboratório de comportamento motor (Sumako) (grifos dos autores).

Embora cada percurso acadêmico apresente vantagens e desafios únicos, a formação inicial acabou por não preparar esses(as) educadores(as) para pensar em uma prática político-pedagógica crítica no cotidiano da Educação Física escolar, principalmente por não abordar questões específicas que envolvem a docência no seio da sociedade capitalista.

Essa realidade evidencia a necessidade de contínua avaliação e reorganização dos currículos das licenciaturas para modicar esse processo educacional dos(as) futuros(as) docentes. Pensar uma formação abrangente, que inclua componentes curriculares que problematizem as políticas educacionais, a influência das ciências humanas nas perspectivas pedagógicas da Educação Física escolar, os marcadores socioculturais que atravessam as práticas corporais, o contexto social e político vigente, dentre outros temas que ampliem a consciência crítica do professorado, é essencial para que esses(as) educadores(as) consigam produzir projetos educativos politizados no cotidiano escolar.

Ao refletir sobre as marcas, positivas ou negativas, que a formação pode deixar nos(as) futuros(as) educadores(as), Imbernón (2009) faz uma crítica aos contextos formativos despolitizados e conservadores, argumentando que há muito tempo os espaços universitários que formam os(as) professores(as) vem sendo bastante questionados, denotando despreocupação e falta de vontade por parte das administrações públicas para a melhoria da qualidade de ensino.

Mesmo sendo enfático sobre os problemas da formação inicial, o autor pondera que as instituições educacionais não devem se limitar apenas a modificar a organização curricular de projetos de cursos de graduação, mas garantir que toda e qualquer reorientação curricular caminhe em um sentido de produzir um projeto educacional crítico que prepare os(as) professores(as) para sistematizar, de forma politizada, a sua prática político-pedagógica no cotidiano escolar.

Corroborando com essa discussão, Gatti *et al.* (2011) argumenta que vários outros fatores externos à formação inicial interferem no processo formativo do(a) professor(a), sendo assim, "é fundamental que as instituições formadoras busquem, de forma mais efetiva, superar alguns dos desafios e demandas que são históricos e, portanto, recorrentes" (p. 71).





Percorrendo caminhos contrários a essas formações deficitárias, também podemos perceber nos relatos dos(as) participantes da pesquisa que alguns(mas) deles(as) tiveram uma base formativa crítica e reflexiva em determinados momentos desse processo.

Minha graduação, foi o que eu disse. **É um curso muito voltado para uma concepção desenvolvimentista de Educação Física... [...] as disciplinas eram todas direcionadas para um olhar desenvolvimentista.** No geral, o professor estava preocupado com as fases do desenvolvimento. E aí ele tentava organizar algumas aulas nesse sentido, **mas, no final do curso, eu tive acesso, eu consegui, junto com o professor Marcos Neira, me aproximar dessa teorização pós-crítica, que, para mim, fez mais sentido.** Então, é a partir daí que eu desenvolvo minhas aulas (Jigoro Kano) (grifos dos autores).

Na licenciatura em Educação Física pela UFRJ, as disciplinas de natação, capoeira, ginástica, corporeidade passaram pela primeira metade do curso... E aí, a segunda metade do curso já estava mais centrada nas disciplinas de educação, como educação brasileira, perspectivas filosóficas da educação, sociologia da educação, enfim. **Durante a formação, nas disciplinas curriculares, participei do PIBID, e mensalmente, tinha uma ação que estava comprometida com a leitura e debate dos referenciais da área.** Então, boa parte das discussões sobre esses referenciais acontecia nesse espaço das reuniões do EEFD UFRJ (Keiko Fukuda) (grifos dos autores).

[...] porque a área de Licenciatura na UEL ainda era muito pouco trabalhada. **Mas ali, já dentro da UEL, eu participei do CONPEF, que existe até hoje, um congresso de Educação Física escolar.** Participei. Eu me encantei pela escola. E aí, com afinco, eu já tinha lido Pedagogia do Oprimido nas aulas de estrutura do ensino fundamental e médio, nas aulas de didática. Eu já tinha lido Pedagogia da Autonomia também, de Paulo Freire. **Mas foi ali que eu comecei a aprender o que era a Educação Física escolar [...]** (Sumako) (grifos dos autores).

Portanto, o processo formativo se torna um fator crucial para a construção da educação de qualidade, principalmente se tiver como premissa dotar os(as) futuros(as) professores(as) com meios necessários para responderem aos desafios que irão enfrentar no ambiente escolar (Stefan *et al.*, 2019).

Assim sendo, apesar de um ensino focado majoritariamente em uma perspectiva tradicional, muitos(as) dos(as) docentes tiveram em determinado momento da sua graduação (aulas, projetos, estágios) contato com algum(a) educador(a) que mudou a sua forma de compreender a função social da Educação Física escolar, estimulando que eles(as) fossem buscar saberes críticos para ampliar o seu percurso educacional.

Sem sombra de dúvidas, a formação inicial de professores(as) é um mecanismo primordial para o desenvolvimento de mudanças significativas para a práxis educativa, pois





permite a compreensão das premissas políticas, administrativas e pedagógicas do trabalho docente, bem como, abre espaços para reflexões frequentes. Todavia, não se concebe mais que um(a) educador(a) possa sobreviver apenas com sua formação inicial.

Ainda dentro do contexto formativo, foi questionado a respeito da oferta da disciplina de lutas na formação inicial aos(as) colaboradores(as), no intuito, a priori, de saber como se deu esse processo, quais lutas foram ofertadas, se foi desenvolvido saberes para ministrar aulas dessa temática e se acham possível que o(a) professor(a) que não tenha vivenciado/praticado lutas na formação inicial consiga ministrar aulas dessa manifestação da cultura corporal na escola. Sobre essas problemáticas, temos as seguintes narrativas dos(as) educadores(as).

Eu tive a disciplina de lutas com o professor M., e era uma disciplina, na minha visão que tenho hoje, pouco pedagógica, quando você pensa em você trabalhar as lutas na escola, né? Lembro que ele abordava algumas lutas, **karatê, jiu-jitsu, muay thai...** e aí a gente tem algumas vivências ali, de alguns elementos dessas lutas, né? **Alguns golpes, algumas coisas, a gente fazer algumas práticas, mas voltadas para área escolar, mas... com aquelas aspirações para você transformar prática em alguns joguinhos.** E aí, eu tive uma disciplina específica de capoeira, e que estava fora do programa da disciplina de lutas. **Na disciplina de lutas, eu não desenvolvi saberes para ministrar aulas dessa manifestação corporal na escola... Assim, a disciplina de lutas foi muito limitada** (Yamashita) (grifos dos autores).

Eu tive a disciplina de lutas na graduação. O professor, ele **não tematizou uma luta específica, mas jogos de oposição, atividades lúdicas.** E assim, foi uma experiência que não foi tão enriquecedora, até porque a graduação era à distância. **E aí sempre, uma vez por mês, tinha um encontro presencial para aula prática específica.** Mas as lutas, tanto teoricamente quanto de maneira prática, não foram tematizadas da maneira como deveriam ser tematizadas. **E as aulas teóricas davam um enfoque maior nos aspectos históricos, e não em abordagens metodológicas de ensino.** [...] Um enfoque na abordagem teórica e histórica das lutas, e não no processo de ensino (Shiro Saigo) (grifos dos autores).

No currículo obrigatório, a única disciplina de lutas que a gente tem é a capoeira no primeiro período. E na licenciatura em Educação Física na UFRJ não tem uma disciplina específica sobre lutas no geral, assim como tem ginásticas, ginásticas no plural, **não existe lutas no plural dentro do currículo obrigatório, somente a capoeira mesmo** (Keiko Fukuda) (grifos dos autores).

Sim. Me foi ofertada a disciplina de lutas – judô. E eu tinha judô durante todo o ano. Judô. O judô era, eu não sei, era um sensei, que vocês falam, muito antigo. Sensei muito antigo, da Federação Paranaense, tanto que no final do ano ele se aposentou, e ficou, veio um outro professor de início, mais novo, jovem também, para dar aula, e era aula de judô. **E eu não tinha aula**





de como dar aula de judô, eu tinha aula de judô. Fazer rolamentos, judô. As quedas, judô. Como se eu estivesse fazendo uma aula de judô na academia (Sumako) (grifos dos autores).

As disciplinas de lutas na formação, elas são específicas, por exemplo, na licenciatura, a luta obrigatória é capoeira, e no bacharel, a luta obrigatória é judô. Mas foram as únicas, e o processo pedagógico dos docentes nessas disciplinas foram bem distintos, e não contribuiu para minha prática pedagógica (Soraia André) (grifos dos autores).

Essas falas reforçam um modelo de ensino tradicional com procedimento técnico-instrumental em suas aulas na graduação, além do predomínio de modalidades como: judô, karatê, jiu-jitsu, muay thai, que se aproximam do ensino de práticas institucionalizadas, por exemplo, de aulas na academia, que expressa o distanciamento das experiências político-pedagógicas que deveriam acontecer no ambiente escolar.

Vecchio e Franchini (2006) chamam a atenção para os diversos equívocos no ensino das lutas na formação inicial em Educação Física. De acordo com os autores, observa-se que o processo formativo deficitário desses temas restringe o processo educacional, além de evidenciar atividades de ensino baseadas numa lógica reprodutivista, corroborando para possíveis desdobramentos de distorções sobre o que, de fato, as lutas podem significar enquanto uma manifestação da cultura corporal.

No âmbito da formação docente, Tardif (2014) considera que o distanciamento entre os saberes profissionais dos(as) professores(as) do ensino básico e os conhecimentos dos(as) educadores(as) universitários(as) provocam rupturas para a construção da prática político-pedagógica crítica.

Freire (1987) defendia que o(a) professor(a) deve ser um sujeito politizado e comprometido com a igualdade, a liberdade e a inclusão social. Neste sentido, todo ato pedagógico é político, já que não é possível dissociar a educação da política. Desse modo, essas incertezas oriundas da formação inicial podem levar o(a) educador(a) a acreditar na neutralidade de suas ações enquanto sujeito no cotidiano escolar.

Maldonado (2020) discute a despolitização da prática político-pedagógica como um desafio significativo na formação e atuação dos(as) professores(as), especialmente na área de Educação Física. Ele enfatiza que essa realidade pode levar à neutralidade aparente no ensino, o que, na verdade, perpetua desigualdades sociais e culturais.

À vista dessa realidade, a formação inicial de professores(as), especialmente na disciplina de lutas, deve focar em projetos educativos contra hegemônicos e na superação de





abordagens tradicionais. Maldonado (2020) defende uma prática político-pedagógica crítica, que precisa se iniciar com a politização do(a) educador(a), no sentido de promover a reflexão, a inclusão e a justiça social, alinhando-se aos princípios freireanos de educação libertadora.

Dentre os muitos desafios do(a) professor(a) como agente transformador, ser um sujeito politizado a partir do que se constrói na formação inicial, e em especial, na disciplina de lutas, pode ser considerado uma grande problemática, visto que, os relatos apresentados pelos(as) colaboradores(as), apontam para uma formação que pouco contribuiu para que sua prática político-pedagógica seja efetivada na escola.

Nessa conjuntura de incertezas, apresentamos as falas dos(as) participantes que não vivenciaram em sua formação inicial a disciplina de lutas.

Na minha formação acadêmica, não tive nenhuma disciplina, nenhuma discussão que tratou das lutas, nenhuma. Não foi ofertada nem obrigatória nem optativa a disciplina de lutas (Mitsuyo Maeda) (grifos dos autores).

Na minha formação acadêmica não foi ofertada a disciplina de lutas, a gente não teve disciplina de lutas, e como não foi ofertada, eu vou falar na perspectiva que trabalho hoje. [...] **Então, a partir do momento que a gente não tem a disciplina de lutas dentro da nossa formação inicial,** isso, após formada, vai gerando na gente uma inquietude (Tomita) (grifos dos autores).

Na formação não foi ofertada a disciplina de lutas. Na USP, a gente só tem Educação Física no ensino fundamental, perdão, na primeira infância, depois Educação Física na segunda infância. É tudo direcionado para um olhar desenvolvimentista. **E aí a gente teve um pouco de luta, mas foi muito, muito superficial dentro dessas disciplinas que se relacionam com as fases do desenvolvimento humano** (Jigoro Kano) (grifos dos autores).

Apesar dos avanços apresentados do ponto de vista da literatura e das propostas curriculares que embasam a formação e, em especial, o debate sobre a disciplina de lutas no Ensino Superior, historicamente, encontramos problemas relacionados à formação inicial e continuada sobre essa manifestação da cultura corporal (Matos *et al.*, 2015; Rufino; Darido 2015).

A ausência das lutas na formação inicial, conforme apontado por Mitsuyo Maeda, Tomita e Jigoro Kano, reflete uma lacuna significativa no processo de preparação profissional do curso de Educação Física desses(as) colaboradores(as). Esses relatos destacam os desafios relacionados à estrutura curricular, à abordagem pedagógica e às consequências dessa exclusão para a prática político-pedagógica produzida por esses(as) docentes do componente curricular.





Portanto, quando o foco é exclusivo na perspectiva de uma abordagem de ensino, o(a) educador(a) que está formando professores(as) de Educação Física passa a ignorar outras dimensões das lutas, como seus aspectos sociais, históricos, filosóficos e éticos. Assim, o ensino fragmentado dificulta a valorização desse tema enquanto parte da cultura corporal.

Dessa forma, é basilar que seja (re)pensado a forma de encadeamento e ancoragem pedagógica das lutas no âmbito dos cursos de graduação em Educação Física (Neira, 2016), sendo que, a ausência de um componente curricular que aborde esse tema na formação inicial, pode impactar negativamente na capacidade do(a) professor(a) de atuar em sala de aula.

Destarte, as narrativas dos(as) colaboradores(as) convergem com o que Neira (2016) pontua sobre a invisibilização de culturas diversas (daltonismo cultural), nesse caso, a disciplina de lutas no Ensino Superior, pois essa invisibilidade vai refletir em um modelo curricular que não valoriza plenamente a diversidade da cultura corporal nas aulas de Educação Física escolar. Essa lacuna limita a formação integral dos(as) professores(as) e dificulta a inserção dessa temática no ambiente escolar, perpetuando preconceitos e estigmas. Sendo assim, a partir desse momento, iremos mostrar a relevância da formação continuada para os(as) educadores(as) participantes dessa investigação.

A contribuição da formação continuada na sistematização de projetos educativos sobre a tematização das lutas na Educação Física escolar

Essa sessão alavanca o debate sobre a contribuição da formação continuada na sistematização de projetos educativos sobre a tematização das lutas nas aulas de Educação Física no cotidiano escolar, partindo de quatro cenários enunciados pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa: as formações nas redes de ensino, projetos de extensão, grupos de estudos e a entrada em programas de mestrado e doutorado. Esses contextos formativos oferecem diferentes perspectivas e experimentações que permitem a construção de uma prática político-pedagógica transformadora.

Para que essas iniciativas sejam efetivas na construção de projetos educativos críticos, se faz necessário garantir que as políticas públicas sustentem e ampliem programas de formação continuada, promovendo um maior diálogo entre universidade, redes de ensino e comunidades e incentivando a autonomia de professores(as) na elaboração de experiências





político-pedagógicas que reflitam sobre os desafios e as diversidades de seus contextos escolares.

Á vista dessa realidade, a formação continuada de educadores(as) passa a ser o tema central na discussão sobre a qualidade da educação, especialmente na área de Educação Física. Com isto, a necessidade de atualização constante do(a) docente e a busca por práticas político-pedagógicas contra hegemônicas são aspectos indispensáveis para a construção de um ensino que atenda às demandas contemporâneas (Maldonado, 2020).

Baseado nas deliberações da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e Resolução CNE/CP nº 1/20 (Brasil, 2020), a formação continuada pode ser realizada por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, assim como em atividades desenvolvidas na escola, como grupos de estudo. Nessa conjuntura, a extensão universitária, os programas de iniciação a docência e a formação nas redes educativas buscam desempenhar papéis basilares na melhoria do ensino e na materialização de uma prática político-pedagógica crítica e reflexiva.

Imbernón (2010) aponta para a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos(as) professores(as), elevando seu trabalho para transformação de uma experiência educativa balizada na práxis, possibilitando mudança e transformação no contexto escolar.

Compreendemos que a formação do(a) professor(a), seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o exercício crítico da profissão, fortalecendo e reconfigurando os saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação dos(as) educadores(as) (Imbernón, 2010)

Partindo dessas discussões, trazemos uma provocação para o debate: "como e em que contexto os(as) colaboradores(as) da pesquisa vivenciaram a formação em rede, com a intencionalidade de se preparar continuamente para enfrentar os desafios de uma educação em constante transformação?" Assim, temos os seguintes posicionamentos dos(as) participantes.

A rede em que eu trabalho, não fez nenhuma formação durante esse período em que estou lá... Assim... as formações que me foram ofertadas estão relacionadas à educação de maneira geral, e não formação específica da área da Educação Física, de alguma temática, era mais para entender questões da educação no geral (Yamashita) (grifos dos autores).





Nunca tive uma formação institucionalizada. Sempre busquei a leitura de artigos, ver vídeos, mas de forma pessoal e nunca institucional (Shiro Saigo) (grifos dos autores).

Desde que estou no município, eu ainda não vi formação continuada para a Educação Física. Eu vejo bastante para os(as) professores(as) regentes, para os professores(as) de apoio, principalmente com a temática da inclusão, mas para a Educação Física, eu ainda não vi sobre tema nenhum, sobre tema nenhum no município (Keiko Fukuda) (grifos dos autores).

Eu não tive nenhuma formação em rede, tão pouco com a tematização das práticas corporais. [...] O máximo que eu tive, acho que a gente não pode considerar como uma formação continuada, mas, eventualmente, tinha alguma convocação na diretoria de ensino, que era muito pontual, assim (Mitsuyo Maeda) (grifos dos autores).

Do município, não. **Na verdade, eu ainda não tive formação nenhuma do município, né?** (Soraia André) (grifos dos autores).

Analisando as falas dos(as) colaboradores(as) podemos depreender que, as redes de ensino no qual esses(as) educadores(as) atuam, sejam elas municipais ou estaduais, não estão fomentando atividades de formação continuada em que os(as) professores(as) de Educação Física possam refletir sobre as suas práticas político-pedagógicas.

No entendimento de Freire (1987), Libâneo (2013), Imbernón (2010), dentre tantos(as) outros(as) autores(as), a formação continuada é um elemento indispensável para a melhoria contínua da prática educativa dos(as) professores(as), possibilitando assim, o desenvolvimento de saberes pedagógicos próprios da seara profissional.

Parece um paradoxo o discurso que associa linearmente ações de formação inicial e continuada docente e a melhoria da qualidade da educação, quando se evidenciam, por meio das falas dos(as) colaboradores(as), que as políticas públicas produzidas nas redes de ensino deixam de ser prioridades no contexto atual.

Divergindo dessas discussões sobre práticas formativas generalistas, que não contribuem para efetivar a prática político-pedagógica, trazemos os apontamentos dos(as) colaboradores(as) da pesquisa sobre a formação continuada e/ou formação em rede, com as seguintes narrativas.

[...] mesmo que não tenha sido ofertado formação continuada na rede que eu trabalho, **eu participei de diversas formações dentro dos grupos de pesquisa em que eu participei na universidade, né? A pesquisa é muito forte na minha universidade, né? O curso de Educação Física da UNIVASF produz muito, tanto no campo acadêmico quanto no campo de extensão, tem muitos grupos de extensão, também** (Yamashita) (grifos dos autores).





[...] e aí eu comecei a participar do grupo de pesquisas GPEF da FEUSP, e aí que eu conheci a Educação Física cultural, e a partir do meu ingresso no grupo, eu comecei a pautar a minha prática pedagógica inspirada no currículo cultural... E aí, discutíamos muitas questões no GPEF, acessando os relatos de experiência, e a partir da ideia da Educação Física enquanto disciplina que pode contribuir para ampliar o repertório cultural corporal dos estudantes, ou seja, o objetivo não é aprimorar as habilidades motoras, as capacidades físicas, ou ensinar uma gestualidade tida como correta (Mitsuyo Maeda) (grifos dos autores).

[...] Então, foi a partir das pesquisas, foi a partir da participação nas ações do projeto de extensão chamado “Lusco Fusco” que conheci a esgrima crioula e o ota arü nü. [...] essas outras possibilidades que nem apareceram na minha formação pela UFRJ. Como participei de um projeto de extensão que tem atuação nas escolas. O nome é Lusco Fusco, que tem atuação nas escolas parceiras, junto aos professores de Educação Física parceiros. [...] eles têm um curso para professores(as) de Educação Física em formação inicial, formação continuada, enfim. Então, foi a partir desse projeto que eu conheci... Então, boa parte do meu contato com as lutas foi a partir das leituras e da aproximação com o projeto de extensão da EFD UFRJ, que é voltado para a tematização das lutas, sobretudo das lutas brasileiras, das lutas latinas (Keiko Fukuda) (grifos dos autores).

Eu fiz formação na rede em que atuo voltada a diversos temas da cultura corporal, inclusive das lutas. No governo do estado de São Paulo eu tive também, quando eu entrei. **Eu acho que foi ali que eu tive uma perspectiva não mecanicista de como se trabalhar as lutas na escola.** Por mais que a gente tenha todo o conhecimento teórico dos artigos, dos autores da pedagogia crítica, **eu acho que a gente precisa do contato ali, das oficinas, das pessoas que vêm discutir, dialogar com a gente ali e estar junto falando sobre essas práticas pedagógicas...** (Sumako) (grifos dos autores).

[...] já sendo concursado na cidade de Suzano, a gente meio que os professores e professoras se organizam num formato de autoformação. **É nesse momento que eu tenho o primeiro contato com luta, a partir de um professor que era de uma categoria de lutas, judô, karatê, capoeira, esses professores foram compartilhando os saberes deles nessa nossa formação [...]** (Tomita) (grifos dos autores).

[...] **Fiz, fiz. A gente não chamava dessa forma, formação em rede. Mas eu fiz muitas formações na Diretoria Regional de Ensino, fiz muita formação na Secretaria Municipal de Educação.** Mas, não teve nenhuma formação com a tematização das lutas... [...], Mas, **de uma maneira geral, ou tinha alguém da própria rede, ou tinha um especialista, ou tinha um assessor, alguém que passava essa formação** (Jigoro Kano) (grifos dos autores).

[...] **Fiz alguns cursos de extensão sobre lutas, sim, mas por meu interesse, minha iniciativa, e foram ótimos.** Foram lá na universidade mesmo, lá na UFRJ mesmo. **Tem uns grupos de estudo que são focados nisso, em lutas na escola, e aí eles ministram alguns cursos, e aí eu aproveito eles para fazer** (Soraia André) (grifos dos autores).





Podemos perceber nessas experiências, o quanto a formação continuada contribuiu para que os(as) professores(as) pudessem construir saberes sobre o processo de tematização e materialização das lutas em suas aulas. Ao participar dessas ações formativas, esses(as) colaboradores(as) foram construindo uma prática político-pedagógica mais politizada, pois esses contextos são férteis em debates críticos.

Assim, trazemos alguns posicionamentos de autores a respeito do papel dos grupos de estudos – extensão universitária, formação continuada/em rede como espaços de construção coletiva, troca de experiências e promoção da reflexão crítica.

Freire (1996) sublinha a dimensão política desses espaços, destacando sua importância para a conscientização crítica e valorizando o diálogo como ferramenta essencial para educadores(as) se engajarem em experiências emancipadoras, reforçando que a prática político-pedagógica deve ser colaborativa e comprometida com a transformação social.

Nóvoa (1992) complementa ao trazer a construção da identidade profissional como um dos frutos dessa colaboração. O autor sugere que a troca de experiências e a reflexão coletiva são indispensáveis para que os(as) educadores(as) enfrentem os desafios pedagógicos de maneira crítica e contextualizada.

Imbernón (2009) pontua que esses espaços formativos não apenas discutem questões da prática político-pedagógica, mas também promovem a transformação nas ações docentes. Romanowski e Ens (2006) reforçam que a articulação entre teoria e prática nos processos de formação continuada ajudam os(as) docentes a produzirem uma prática político-pedagógica engajada na sua atuação, destacando que essas experiências são fundamentais para conectar o aprendizado crítico às necessidades da realidade escolar.

Todavia, se torna importante ressaltar que transformar a prática político-pedagógica de professores e professoras na perspectiva crítica, requer que esses sujeitos rompam com as estruturas de opressão e promovam a transformação social por meio da práxis (Freire, 1996). Sendo assim, muitos(as) docentes que participaram dessa investigação repensaram as suas experiências educativas com a entrada em cursos de mestrado e doutorado em Educação/Educação Física.

Quando a gente entra na graduação, a gente está carregando um pouco dessa identidade pessoal que a gente constrói ao longo do tempo. Então, **quando eu entrei na graduação, eu já tinha essa perspectiva mais crítica**, por isso eu nunca me prendi a uma abordagem específica. [...] **Enquanto cidadão, mesmo antes da graduação, eu já tinha essa visão crítica, essa percepção mais crítica de sociedade.** E aí, depois de terminar a graduação, me inseri no





campo profissional. E aí, **busquei a pós-graduação**. [...] então, **entrei no mestrado da UNIVASF e concluí a pós-graduação** (Shiro Saigo) (grifos dos autores).

[...] Quando a gente estuda o processo de redemocratização do país, e aí a gente vai estudar todos esses professores e professoras que vieram com seus doutorados de fora do país e formaram coletivos de autores. Então, **deu-se início às pedagogias críticas da Educação Física escolar**. Entre elas, todas essas correntes críticas superadoras, emancipatórias, **elas que deram o boom na minha cabeça para eu começar a estudar**. [...] Então, assim, quando a gente pensa no coletivo de autores, a gente pensa em Celi Taffarel, uma base marxista, histórico-dialética. E aí, **eu fui estudar no mestrado essa perspectiva histórica dialético-marxista, junto com os professores**. [...] **eu tenho buscado outras perspectivas... mulheres** hoje dentro da educação e dentro da Educação Física, **que me inspiram para fazer uma educação crítica**, cada dia mais crítica na busca de uma transformação social através da leitura de mundo, que as práticas corporais na escola proporcionam para os estudantes (Sumako) (grifos dos autores).

[...] E inquieto com as formações que tenho, e com muitas perguntas a fazer, muitas respostas também para procurar, **eu entro no mestrado, no sentido de me aprofundar e ser mais...** buscar literaturas que pudessem me ajudar na prática pedagógica do dia a dia da escola. **Então, a minha formação vai se tornando mais crítica quando eu entro no mestrado**. [...] **Conheço professores e professoras** que estão no Ensino Superior **estudando no mestrado e doutorado**, que são da escola também, **e que vão me inspirando a entrar nessa lógica de olhar para a Educação Física num sentido mais reflexivo e crítico**. E aí, **o doutorado, acho que ele sela esse amadurecimento acadêmico**, tanto de visão diária como visão de mundo... Depois de ter passado pelo **mestrado e doutorado**, me aprofundado e conhecido com mais base a área da Educação Física enquanto campo teórico, **eu vou me sustentar agora, daí em diante, na teoria crítica**. Então, a teoria crítica é aquela que vai pautar o meu trabalho hoje na aula (Tomita) (grifos dos autores).

[...] **Me aproximar da teorização pós-crítica, que, para mim, fez mais sentido**. Ela me guia desde o final da graduação até o doutorado. A ideia de você pensar na Educação Física a partir da cultura corporal. Tentar desenvolver práticas que problematizam os elementos da cultura corporal. Uma ideia de pensar numa sociedade, numa transformação social a partir da educação. Alguns princípios, que a gente vai falar dos princípios do currículo cultural. **Pensar a partir da justiça curricular, da descolonização do currículo, da ancoragem social dos conteúdos**. Acho que **esses elementos estão presentes e me orientam** (Jigoro Kano) (grifos dos autores).

[...] Então, as abordagens dos professores da licenciatura me chamaram mais atenção porque eu tenho mais afinidade pela licenciatura e **eu me aproximo mais das abordagens das pedagogias críticas**. **Faço parte de um laboratório** que também estuda, segue essa linha, **um laboratório que estuda inclusão e diferenças na Educação Física escolar**, também coordenado pela professora Michele (Soraia André) (grifos dos autores).





As narrativas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa revelam de forma contundente que a construção de uma prática pedagógica crítica, politizada e emancipada não se dá de maneira espontânea. Pelo contrário, ela é fruto de um processo formativo contínuo, que articula as vivências na graduação, a participação em grupos de pesquisa, os cursos de extensão e, sobretudo, a imersão na pós-graduação (mestrado e doutorado).

De forma recorrente, os relatos apontam que a graduação, embora tenha aberto portas para discussões iniciais sobre teorias críticas, nem sempre foi suficiente para promover uma ruptura efetiva com modelos tecnicistas, biologicistas ou esportivizados. Isso confirma o que Massari (2021) aponta em sua análise: que a pós-graduação não apenas aprofunda conhecimentos, mas também promove deslocamentos epistemológicos fundamentais, possibilitando que os(as) docentes deixem de ser meros aplicadores de métodos para se tornarem sujeitos produtores de conhecimento, com capacidade de análise crítica da realidade.

Esse movimento de construção de uma prática político-pedagógica crítica e emancipatória, que articula teoria e prática (práxis), está profundamente alinhado aos pressupostos freireanos, quando o patrono da educação brasileira afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro” (Freire, 1996, p. 29). Portanto, o ingresso na pós-graduação não representa apenas um avanço acadêmico, mas uma escolha política, ética e pedagógica.

Neste contexto, pensar a formação crítica de professores e professoras de Educação Física é, antes de tudo, compreender que a escola não é um espaço neutro, mas um território de disputa simbólica, epistemológica e política. Sob a perspectiva de Freire, o educar é um ato político e, sendo assim, exige do(a) professor(a) uma postura de constante problematização da realidade, bem como o compromisso ético com a transformação social (Freire, 1996). Dessa forma, a formação inicial e continuada não pode se limitar a uma dimensão técnica, operatória, mas precisa ser atravessada por processos formativos que favoreçam a consciência crítica e a práxis transformadora.

Nesse cenário, a formação crítica na Educação Física deve estar alicerçada em três pilares fundamentais: 1) o currículo crítico/pós-crítico, que rompe com a lógica hegemônica e promove a valorização dos saberes locais, das práticas culturais e das experiências dos sujeitos (Moreira; Silva, 1994; Neira, 2016); 2) a práxis como ato político, que articula reflexão e ação, teoria e prática, na construção de uma educação dialógica, problematizadora e libertadora (Freire, 1996); e por fim, 3) a formação continuada e a pós-graduação, que se tornam espaços





privilegiados para a reconstrução das identidades docentes, fortalecendo a autonomia, a consciência crítica e o compromisso político-pedagógico com a transformação social (Massari, 2021; Clates, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises do estudo revelam que a formação dos(as) professores(as) de Educação Física ainda se encontra tensionada entre modelos tradicionais, tecnicistas e conservadores em contraposição a propostas críticas, emancipatórias e socialmente referenciadas. O papel das instituições formativas, nesse contexto, revela-se ambíguo, ora como reprodutoras de uma lógica formativa que desconsidera a prática social como lócus de produção de saberes, em outros momentos como espaço potencial de resistência, diálogo e construção de práticas pedagógicas transformadoras.

Ao percorrer as narrativas dos(as) docentes participantes, fica evidente que a formação inicial, muitas vezes, falha em não oferecer uma abordagem crítica e politizada da realidade escolar, especialmente no que se refere à tematização das lutas enquanto tema da cultura corporal. Tal ausência se expressa, como argumenta Neira (2016), na invisibilização de saberes historicamente marginalizados, resultando em currículos que não dialogam plenamente com a diversidade cultural, étnica e social presente nas escolas.

A fragilidade na oferta e no desenvolvimento de componentes curriculares específicos sobre as lutas no processo de formação docente evidencia não apenas uma negligência epistemológica, mas também uma reprodução da lógica colonialista, na qual determinados saberes, especialmente os de matriz não eurocêntrica, seguem sendo subalternizados e marginalizados no interior dos cursos de licenciatura.

Por outro lado, é inegável que as experiências dos(as) professores(as) que buscaram contextos de formação continuada, como grupos de estudos, cursos de extensão e pós-graduação, têm sido fundamentais na construção de uma prática político-pedagógica comprometida com a transformação social. Esses espaços emergem como territórios de resistência que, ao contrário das formações tradicionais, não se limitam a oferecer receitas prontas, mas fomentam a reflexão crítica, a autonomia e o empoderamento docente.

Diante disso, as universidades não podem mais se furtar ao debate sobre qual projeto de sociedade, de educação e de ser humano estão contribuindo para construir. A manutenção de currículos que negligenciam temáticas como as lutas não é uma simples





omissão técnica, mas uma escolha política, que reverbera na reprodução de estigmas, preconceitos e na desvalorização da diversidade cultural presente no tecido social brasileiro.

Assim, torna-se urgente e inadiável uma reconfiguração radical dos projetos formativos, que vá além de ajustes superficiais ou meras atualizações curriculares. É necessário que as instituições de ensino superior assumam, de forma nítida e intencional, um compromisso ético, político e epistemológico com a construção de uma formação crítica, descolonizada, inclusiva e emancipada, capaz de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam as lutas, e todos os outros saberes historicamente marginalizados, como elementos constitutivos da cultura corporal e da formação humana. Portanto, evidencia-se que o processo formativo, entendido como permanente, deve se constituir como prática social e política, em que a reflexão, o diálogo e a construção coletiva sejam princípios estruturantes.

Por conta da relevância científica e social da temática em tela, sugerimos que novas pesquisas possam acompanhar o trabalho pedagógico dos(as) docentes de Educação Física que organizam projetos com as lutas no cotidiano escolar, articulando observação, entrevistas e análise documental. Dessa forma, reconhecemos a limitação de um estudo que focou apenas nas falas dos(as) professores(as), inviabilizando uma análise mais aprofundada da prática educativa produzida no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: CNE, 2020.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado, SILVA, Alan Camargo; CRUZ, Giseli Barreto. A formação de professores de Educação Física: uma revisão da literatura. **Revista internacional de formação de professores**, v. 10, p. 1-23, 2025.





CLATES, Daniela de Moura. Desenvolvimento profissional de professores de educação física e a formação continuada: repercussões do mestrado acadêmico. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 173-195, 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Porto Alegre, RS: Cortez, 2009.

LESSI, Rodolfo Peres *et al.* Formação continuada dos professores de educação física: uma revisão sistemática (2013-2023). **Temas em educação física escolar**, v. 10, p. 1-27, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de educação física progressistas do mundo, uni-vos!** Curitiba, PR: CRV, 2020.

MARTINS, Rosana Maria; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem. online. **Educação em revista**, v. 34, p. 1-25, 2018.

MASSARI, Maurício. A contribuição do mestrado em educação da UNISO aos professores de Educação Física. **Revista de educação física da UNISO**, v. 22, n. 2, p. 1-10, 2021.

MATOS, José Arlen Beltrão de *et al.* A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Conexões**, v. 13, n. 2, p. 117-135, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino**: educação física. São Paulo: Blucher, 2011.





NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: Neira, Marcos Garcia; Nunes, Mário Luiz Ferrari (Orgs). **Educação física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba, RS: CRV; 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Elias Andrade dos Santos; SILVA, Isaque Santos; SILVA, Luiz Henrique. As lutas na formação do professor de educação física: um relato de experiência. **Corpoconsciência**, v. 29, p. 1-11, 2025.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANOWSKY, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista da educação física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.

SANTOS, Marcio Antônio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Produção do conhecimento em lutas no currículo da educação física escolar. **Movimento**, v. 25, p. 1-13, 2019.

SILVA, Lourenço Nunes Batista. **A inserção do(a) professor(a) de educação física na rede municipal de Juazeiro do Norte – CE e o acolhimento docente**: problematizando o desenvolvimento profissional. 2024. 196f. (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, 2024.

SOUSA, Rebeka Martins Florêncio. **Reflexões e análises sobre a licenciatura em educação física nos Institutos Federais**. 2025. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, 2025.

STEFAN *et al.* Estrutura e desenvolvimento do conhecimento profissional de professores de Física em formação inicial. **Revista internacional de educação em ciências**, v.41, n.6, p.862-889, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2013.





VECCHIO, Fabrício Boscolo Del; FRANCHINI, Emerson. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da educação física. In: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Orgs.). **Formação profissional em educação física**: estudos e pesquisas. Rio Claro, SP: Biblioética, 2006.

Dados do primeiro autor:

Email: togajudo@yahoo.com.br

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n, Centro, Petrolina, PE, CEP: 56304-917, Brasil.

Recebido em: 08/10/2025

Aprovado em: 05/12/2025

Como citar este artigo:

RAMOS, Luciano de Oliveira; MALDONADO, Daniel Teixeira. O papel da formação inicial e continuada na sistematização de uma prática político-pedagógica crítica nas aulas de educação física com a tematização de lutas. **Corpoconsciência**, v. 29, e20432, p. 1-24, 2025.

